FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO DE FIN DE GRADO:

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD VISUAL

CURSO ACADÉMICO 2023/2024

Presentado por Jimena Zarzosa Pérez para optar al Grado de

Educación Primaria por la Universidad de Valladolid

Tutelado por María Teresa Crespo Sierra

UVa Universidad de Valladolid

RESUMEN

En el siguiente Trabajo de Fin de Grado se presenta una Propuesta de Intervención, trabajando como tema principal las Competencias Socioemocionales para un/a estudiante con Discapacidad Visual dentro de un centro ordinario. Se tiene como finalidad enseñar y educar a través de las emociones con la realización de diferentes actividades específicas, para que después se adopten las habilidades sociales pertinentes.

Este trabajo se encuentra dividido en tres partes, donde, en primer lugar, encontramos la justificación con el motivo principal por el que se realiza este trabajo. En segundo lugar, se expone la fundamentación teórica, tratando las Competencias Socioemocionales, el concepto de Discapacidad Visual y la Inclusividad dentro de las aulas. Y, por último, se hace una diferenciación con respecto a otros programas y actividades donde se trabaje este tema principal, para que, después, pueda ser llevada a cabo la Propuesta de Intervención, teniendo en cuenta el/la destinatario/a al que va dirigido, los objetivos, los contenidos, la metodología empleada, temporalización y la evaluación de esta propuesta.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, habilidades sociales, Discapacidad o Deficiencia Visual, Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), inclusión.

ABSTRACT

In this Final Degree Project, Intervention Proposal is presented, focusing primarily on Socio-emotional Competencies for a student with Visual Impairment within a regular school. The aim is to teach and educate through emotions by carrying out various specific activities, so that appropriate social skills are subsequently adopted.

This work is divided into three parts. First, the justification is presented, explaining the main reason for conducting this project. Second, the theoretical foundation is exposed, addressing Socio-emotional Competencies, the concept of Visual Impairment, and Inclusivity within classrooms. Finally, a differentiation is made regarding other programs and activities that address this main topic, so that the Intervention Proposal can be carried out, taking into account the target audience, objectives, content, methodology used, timeline, and evaluation of this proposal.

Keywords: Socio-emotional competencies, social skills, Visual Impairment or Deficiency, National Organization of Spanish Blind People (ONCE), inclusion.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN **5**
2. OBJETIVOS **6**
3. JUSTIFICACIÓN **7**
3.1 Relación con las competencias del grado **8**
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA **10**
4.1 LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES **10**
4.1.1 Inteligencia Emocional **11**
4.1.2 Educación Emocional **13**
4.1.3 Afectación en las personas con Discapacidad Visual **14**
4.2 LA DISCAPACIDAD VISUAL **16**
4.2.1 Percepción háptica **21**
4.2.2 Técnicas instrumentales y recursos tecnológicos: tiflotecnología **22**
4.2.3 Necesidades educativas especiales e implicación educativa **23**
4.3 INCLUSIÓN EDUCATIVA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD **27**
5. PROGRAMAS Y ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO **30**
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN **33**
6.1 INTRODUCCIÓN **33**
6.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO **33**
6.3 OBJETIVOS **34**
6.4 CONTENIDOS **35**
6.5 COMPETENCIAS CLAVE **36**
6.6 METODOLOGÍA **37**
6.7 TEMPORALIZACIÓN **38**
6.8 SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES **39**
6.9 EVALUACIÓN **52**
7. CONCLUSIONES **54**
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **56**
9. ANEXOS **63**

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado se centra en el diseño de una Propuesta de Intervención sobre las Competencias Socioemocionales en el alumnado con Discapacidad Visual dentro de un centro ordinario.

El tema principal de este trabajo es la Discapacidad Visual y su afectación emocional en diferentes contextos o ámbitos de la vida cotidiana. De esta manera surge la intención de llevar a cabo una serie de actividades durante el Prácticum II como maestra especializada en Pedagogía Terapéutica (PT).

Este documento cuenta con una serie de objetivos, mostrando así uno general, que en este caso es por el que se sustenta dicho trabajo, tratando de llevar a cabo una Propuesta de Intervención dentro de un centro ordinario y las conclusiones obtenidas después de dicho proceso en cada una de las sesiones realizadas; y, a su vez, le siguen otros objetivos específicos.

De esta manera, para poder llevar a cabo su realización y secuenciación de actividades, este documento consta de una fundamentación teórica partiendo del concepto sobre las Competencias Socioemocionales, donde posteriormente se tratará la Discapacidad Visual, centrándose en tres apartados importantes como son la percepción háptica, técnicas instrumentales y recursos tecnológicos (tiflotecnología) y las Necesidades Educativas Especiales e implicación educativa que esta comunidad requiere. También, ha sido necesario tratar la Inclusividad en las aulas, así como la Atención a la Diversidad.

En segundo lugar, antes de exponer la parte práctica, aparece un apartado donde se hace una diferenciación y revisión con otros programas y actividades que trabajan el tema principal: las Competencias Socioemocionales. Posteriormente, se detalla la parte práctica, donde se contextualiza el estudio de caso de la propuesta que se va a llevar a cabo, dividiéndose en una serie de apartados: a qué tipo de destinatarios es dirigida, los objetivos y contenidos establecidos, la metodología llevada a cabo, la temporalización de las sesiones y la evaluación.

Por último, en este trabajo se recogen una serie de reflexiones finales acorde a los objetivos propiamente trabajados a lo largo de todo este Trabajo de Fin de Grado y se analizarán los aspectos más relevantes en todo este proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del siguiente Trabajo de Fin de Grado es “diseñar y analizar una Propuesta de Intervención sobre las Competencias Socioemocionales en un/a estudiante que presenta Discapacidad Visual dentro de un centro ordinario”.

De esta manera, se han llevado a cabo otros objetivos secundarios o específicos, con la finalidad de conseguir su realización teniendo en cuenta el tema principal de este trabajo:

- Comprender el concepto de Competencia Socioemocional, así como sus componentes clave (la inteligencia y educación emocional) y la afectación en las personas con Discapacidad Visual.
- Desarrollar y mejorar las competencias socioemocionales de un/a estudiante con Discapacidad Visual a través de actividades específicas diseñadas para fomentar la comprensión y gestión de las emociones.
- Conocer las diferentes Necesidades Educativas Especiales que presentan las personas con una Discapacidad visual y su intervención en el ámbito escolar.
- Promover la inclusión educativa de las personas con discapacidad, mediante la sensibilización y la creación de entornos accesibles, con el fin de garantizar su participación activa y significativa en la sociedad.
- Analizar y reflexionar sobre los datos que han sido extraídos tras la elaboración de diferentes actividades específicas para el alumnado con Discapacidad Visual.

3. JUSTIFICACIÓN

El siguiente trabajo surge en la estancia del Prácticum II como especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), con la intención de hacer hincapié en la importancia que tienen las Competencias Socioemocionales en las personas con discapacidad o deficiencia visual, así como en sus ámbitos del día a día empleando los diferentes apoyos que necesitan para poder llevarlos a cabo. Para ello, es necesario sensibilizar dentro de las aulas de Primaria sobre el concepto de discapacidad y, en concreto, sobre la Discapacidad Visual, poniéndose en el lugar de esta comunidad y las dificultades que estos presentan.

A lo largo de la historia, la educación especial y el concepto de diversidad son unos temas complejos y amplios de abordar dentro del ámbito escolar. Todo esto genera una serie de necesidades educativas especiales tratando de atenderse de manera individual y personalizada mediante recursos y distintos apoyos, contando con la ayuda de centros específicos o de programas de integración.

Es importante saber que a lo largo de la historia consideraron a las discapacidades sensoriales como algo fuera de lo normal dentro de la sociedad en ese momento. En España se ha marcado la fecha del 13 de diciembre de 1938, puesto que se creó la Organización Nacional de Ciegos (ONCE) para crear mejoras en la educación de las personas con ceguera y para realizar un papel fundamental en las personas que la padecen.

Elaboró las *Líneas Generales en materia política educativa*, creando diferentes recursos y ayudas para poder tener una mejora en su educación. Entre las más destacables encontramos que el alumnado pueda asistir tanto a los centros ordinarios como específicos recibiendo el material necesario para la adquisición de conocimientos. Este tipo de material es la tiflotecnología, el Braille (sistema de lectoescritura), recurso de las TICS y, al mismo tiempo, todo esto debe ir acompañado de una buena infraestructura apoyando a la inclusividad de esta comunidad (Ipland y Parra, 2009, pp.457-458).

Teniendo en cuenta lo anterior, según Ortiz y Torres (2018) como se citó en Sánchez y Duarte (2021) exponen que los sujetos con características diferenciales deben responder a un mayor número de circunstancias que nunca habían vivenciado, lo cual puede producir emociones tanto negativas como positivas.

Por ello, Ocaña et al. (2018, p.4) señalan que las personas con discapacidad visual se enfrentan a dificultades en el reconocimiento y la expresión emocional en las

interacciones sociales debido a sus condiciones visuales, ya que en el momento de comunicarse no les es posible distinguir los rasgos emocionales propios de la otra persona.

Debido a esto, es necesario realizar una propuesta de intervención para generar diferentes estrategias sobre el aprendizaje afectivo-emocional dentro de un ambiente educativo ordinario, pero que a la vez sea de utilidad en otros sectores y que sirva para concienciar al resto de la sociedad sobre la importancia y la problemática que esto supone para las personas con Discapacidad Visual.

3.1 Relación con las competencias del grado

A continuación, se expone la relación entre el tema de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) con los objetivos y las competencias que se desarrollan en el Grado de Educación Primaria en la Universidad de Valladolid con la versión 4, del 23 de marzo del 2010.

En lo que respecta a las seis competencias generales, se establecen dentro de este TFG los siguientes puntos más destacables:

- Punto 1: determina que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender los conocimientos sobre la Educación, para su aplicación en la práctica de:
    a. Aspectos principales de terminología educativa.
    b. Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo. Así como su aplicación en una propuesta de intervención para este TFG sobre las competencias socioemocionales en personas con Discapacidad Visual en un centro ordinario.
    d. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.

- Punto 2: aplicación de los conocimientos y su desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
    a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
    b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.

c. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.

- Punto 3: capacidad de reunir e interpretar datos esenciales y su desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
    a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
    b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

La Educación Socioemocional es la enseñanza y el aprendizaje de habilidades, conocimientos y valores que promueven la aptitud emocional y social de una persona. El educar las emociones reduce las conductas disruptivas y enriquece la inteligencia emocional, siendo esta última uno de los fundamentos básicos de esta educación (Bisquerra y Chao, 2021, p.9).

Al hablar de inteligencia emocional y de educación emocional es importante señalar la relación que plantean Bisquerra y Chao (2021, pp.11-12) entre capacidad, competencia, habilidad e inteligencia:

> La capacidad puede ser innata o aprendida. En caso de que sea innato, es porque se trata de aptitudes con las que una persona nace, mientras que las capacidades aprendidas se adquieren a través de la instrucción y práctica explícita o implícita, o ambas. En cambio, una habilidad se relaciona con el nivel de destreza o maestría con la que se lleva a cabo una acción, actividad o proceso, y que si se hace de forma sostenida ganará una mayor calidad de ejecución, pudiendo ser también adquirida o innata.
>
> De esta manera, la competencia es definida como algo que siempre se aprende y, más aún, se aprende dentro de un contexto de acción y actuación particular, que requiere de la adquisición de conocimientos, actitudes y capacidades específicas de forma explícita (Perrenaut, 2008, como se citó en Bisquerra y Chao, 2021).
>
> Mientras que la capacidad y habilidad pueden ser innatas y se relacionan con el talento, la competencia se aprende, y se relaciona con el proceso de aprendizaje y la experiencia a lo largo de la vida, a través de una educación formal o no formal explícita.
>
> Por otro lado, la inteligencia es una rama de la psicología definida como un conjunto de capacidades innatas y adquiridas, para poder adaptarte dentro de una sociedad y para poder resolver problemas.

De esta manera, se entiende por Competencia Emocional al "conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender,

expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y sus efectos, en el ámbito de la convivencia y las relaciones interpersonales" (Bisquerra y Chao, 2021, p.15).

Para ello tenemos que tener en cuenta cuatro de los cinco bloques de competencias socioemocionales de Bisquerra y Pérez (2007):

- Conciencia emocional (tener en cuenta las emociones de los demás).
- Regulación emocional (capacidad para saber manejar las emociones de forma apropiada).
- Competencias Socioemocionales (facilitan las relaciones interpersonales y sociales).
- Competencias para la vida y el bienestar (comportamientos apropiados y responsables para afrontar las situaciones del día a día de manera apropiada).

A su vez, Repetto (2003) como se citó en Repetto y Pena (2010) define el término competencia como un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional y de sus funciones correspondientes, con cierta calidad y eficacia. Entre estas competencias se destacan las socioemocionales, ya que el análisis de la literatura justifica el diseño de las estrategias para la formación socioemocional de las personas, como un medio para mejorar la calidad personal y educativa (p.83).

4.1.1 Inteligencia Emocional

Armstrong (2017) hablando sobre las Inteligencias Múltiples, tratando lo que dijo anteriormente Gardner (1983), habla del concepto de inteligencia, donde este concepto se había quedado demasiado limitado y por ello Gardner creó ocho inteligencias básicas para no centralizarse en el cociente intelectual (CI) de una persona, con la intención de que se realicen una serie de actividades para resolver problemas y crear productos en un entorno rico en contextos y naturalista (p.18).

Gardner diferencia estas ocho inteligencias múltiples de la siguiente manera para convertirse en un concepto funcional, siendo citadas por Armstrong (2017, pp.18-20):

- Inteligencia lingüística: capacidad de manejar la sintaxis o la estructura del lenguaje, la fonología o los sonidos del lenguaje y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje.

- Inteligencia lógico-matemática: Capacidad de utilizar los números con eficacia y de realizar un razonamiento matemático para categorizar, deducir y formular hipótesis.
- Inteligencia espacial: Capacidad de percibir el mundo visuoespacial de manera precisa y llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones correctamente en una matriz espacial.
- Inteligencia cinético-corporal: Dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, incluyendo habilidades físicas específicas.
- Inteligencia musical: Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales.
- Inteligencia interpersonal: Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas.
- Inteligencia intrapersonal: Capacidad de autoconocimiento y para actuar según ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo, la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores.
- Inteligencia naturalista: Facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna, y reconocer el entorno que les rodea.

Por ello, Armstrong (2017) en su libro expone lo siguiente, dicho por Gardner (1983):

> Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Somo diferentes porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida (p. 17).

Por otro lado, Arrabal (2018) define a la Inteligencia Emocional como “una capacidad de aceptación y de gestión consciente de las emociones teniendo en cuenta la importancia que tienen en todas las decisiones y pasos que damos en nuestra vida, aunque no seamos conscientes de ello” (p.7).

Asimismo, Goleman escribió la obra de Inteligencia Emocional (1995) donde explica como el CI de una persona no va a hacer que puedas alcanzar el éxito y puedas tener un bienestar personal y emocional. De esta manera, la inteligencia emocional abarca cinco competencias principales (pp. 54-55):

> El conocimiento de las propias emociones: la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece constituye la piedra angular de la inteligencia emocional (comprensión de uno mismo).
>
> La capacidad de controlar las emociones: La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento.
>
> La capacidad de motivarse uno mismo: El autocontrol emocional y la capacidad de demorar la gratificación y sofocar la impulsividad.
>
> El reconocimiento de las emociones ajenas: La empatía, otra capacidad que se asienta en la conciencia emocional de uno mismo. Comprenden qué necesitan o qué quieren los demás.
>
> El control de las relaciones: habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas. Son las habilidades que subyacen a la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal.

4.1.2 Educación Emocional

Para poder tener un bienestar emocional se debe aprender a experimentar situaciones positivas y saber gestionar las negativas, para poder llegar a alcanzar la felicidad lo máximo posible. En otras palabras, según Bisquerra et al. (2011) "el objetivo de la educación es posibilitar que las personas puedan evaluar de forma positiva la calidad total de su vida" (p. 15).

A su vez, Bisquerra et al. (2011, p. 17) "La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar" dicho por Bisquerra años anteriores (2000, 2008, 2009). Se basa en el principio de que el bienestar es uno de los objetivos básicos de la vida personal y social. Por ello, la educación emocional se tiene que dar desde los primeros años de vida y tiene que verse a lo largo de la vida de una persona, pero para ello se tiene que tener un principio ético, no vale tener un bienestar personal y emocional aprovechándose de los demás (Bisquerra et al., 2011).

De esta manera, se podría definir a la Educación emocional de la siguiente manera por Bisquerra (2000):

> La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

La comprensión de las emociones es un proceso complejo de adquirir y de saber gestionar. El miedo, estrés y ansiedad son tres emociones que a las personas les supone malestar, y por ello existen diversos programas desde edades tempranas hasta la edad adulta para regularlas de manera correcta.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica que pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones o prevenir su ocurrencia y, para ello, se propone el desarrollo de competencias emocionales. De esta manera, adquirir competencias emocionales favorece las relaciones sociales e interpersonales, facilita la resolución positiva de conflictos, favorece la salud física y mental y, además, contribuye a mejorar el rendimiento académico (Bisquerra y Pérez, 2012, pp.2-3).

4.1.3 Afectación en las personas con Discapacidad Visual

Hay que tener en cuenta que las personas con discapacidad visual necesitan la intervención temprana para ayudarles a desarrollar sus competencias y habilidades socioemocionales, puesto que les supone una mayor dificultad frente a las personas videntes. Durante el periodo de desarrollo las personas intentan organizarse en base al mundo que les rodea, donde, en dicho proceso, la vista es el sentido principal que le proporciona la información necesaria para hacerse consciente del ambiente y de sus sistemas corporales operativos, viendo así como la presencia de la Discapacidad Visual reduce de forma significativa la calidad y la cantidad de información obtenida (Caballo y Núñez, 2013, p. 263).

En cualquier caso, el impacto concreto de la Discapacidad Visual en el desarrollo y aprendizaje va a depender de determinadas características de la misma, como puede ser en este caso su momento de aparición. Cuando esta aparece desde el nacimiento su afectación será en menor medida que si aparece posteriormente de manera congénita.

El impacto psicológico es mayor cuando la visión se ha perdido con el tiempo ya siendo un adulto consciente de las cosas aprendidas, por lo que estas personas deberán tener ayuda psicológica y aprender a desarrollarse nuevamente. Las personas que son ciegas de nacimiento no sufren de la misma manera, ya que no han conocido otra realidad y han evolucionado y se han desarrollado de igual forma que las personas videntes, pero con otras ayudas y adaptaciones.

Según Caballo y Núñez (2013) exponen lo siguiente tratando las habilidades que presentan las personas de esta comunidad:

> Las habilidades en su desarrollo motor se ven afectadas en cuanto a las conductas activas para dirigirse hacia los objetos. Sin la visión no sienten la necesidad de querer alcanzarlos, puesto que no ven que tienen a su alrededor, aunque, con la ayuda del resto de los sentidos pueden tener interés en lo que sienten y aprecian (p. 265).

> Las interacciones o las habilidades sociales es lo que más problemática causa a estas personas. El niño o la niña con Discapacidad Visual se encuentra en desventaja para su desarrollo comunicativo y social, como es la ausencia de determinadas conductas (sonrisa y mirada), las conductas alternativas (aquietamiento, reducción de expresividad facial, reacciones ante estímulos extraños, etc.), responder de manera adecuada y el vínculo de apego, que la base para el desarrollo social y más dentro del ámbito educativo. (pp. 266-267).

Esta comunidad recibe y percibe la vida de otra manera, por lo tanto, su apreciación resultará restringida y con rigidez de pensamiento y de actuación, puesto que carece de esa información que nos da la visión a través de las imágenes y sus representaciones. Es esencial, que el cuerpo docente establezca una relación desde lo personal y la confianza, intentando indagar en sus sentimientos, emociones y percepciones de lo que está experimentando (Cahum González, 2021, p.177).

4.2 LA DISCAPACIDAD VISUAL

La OMS (2023) dice que la visión es el más dominante de nuestros sentidos, desempeñando un papel fundamental para la realización de las actividades de la vida cotidiana, ya que un 80% de la información que recibimos es a través del sentido de la vista. La discapacidad visual se produce cuando una afección ocular afecta al sistema visual y a sus funciones relacionadas con la visión, que pueden ser resultado de múltiples factores como traumatismos, infecciones virales, edad, causas hereditarias o congénitas. A su vez, también contempla el término de ceguera legal para definir el perfil de las personas susceptibles de beneficiarse de los servicios, las prestaciones sociales y desgravaciones fiscales establecidas para esta discapacidad.

De esta manera, la ONCE (2024) considera "legalmente ciego" a aquellas personas que, con la mejor corrección posible, tienen menos del 10% de visión en los dos ojos, siendo esta disminución visual permanente e irrecuperable.

Según Rosa (1993) como se citó en Ochaíta y Espinosa (1995, p.153), comentan que, cuando hablamos de ciegos, nos referimos a una población muy heterogénea, que no solo incluye a aquellas personas que viven en la oscuridad total, sino que también a otras que tienen problemas visuales lo suficientemente severos como para ser considerados legalmente ciegos, pero que, a pesar de ello, poseen restos visuales aprovechables.

A su vez, Ochaíta y Espinosa (1995) exponen la etiología y cómo es enfocada la discapacidad visual en la educación de la siguiente manera:

> Al igual que las fuentes de variabilidad inciden en el desarrollo de los niños videntes, también se deben llevar a cabo las derivadas de la etiología de la ceguera. Por ello, las características de un niño deficiente visual dependerán de las transacciones complejas que se produzcan entre las causas del defecto visual y las circunstancias en las que ese niño se desarrolle, así como las características familiares, educativas y culturales, entre otras (p.153).
>
> Así, podemos encontrarnos con niños que nacen sin visión, que la pierden en el momento del parto o poco después de nacer (fibroplasia retrolental) y son considerados ciegos de nacimiento; otros niños que adquieren el problema más tarde, de forma brusca (en un accidente) o de forma paulatina (una enfermedad), a los que denominamos ciegos tardíos; y, por último, existen niños que tienen

> distintos grados de visión residual, como son los deficientes visuales, teniendo diversas posibilidades de aprovechar su resto visual (p.153-154).
>
> El tipo y el grado de deficiencia visual que posean van a condicionar el tratamiento educativo que deban recibir; por ejemplo, el tipo de instrucción en orientación y movilidad en el espacio o el sistema de lectoescritura más adecuado. Ellos han de obtener la información del mundo que les rodea a través del tacto y el oído y, en menor medida, del olfato y el gusto, haciendo que su desarrollo se construya mediante vías alternativas a las visuales (p.154).
>
> El hecho de que los ciegos recojan la información procedente del mundo con los sistemas sensoriales sustitutivos de la visión permite afirmar que las vías de construcción de su desarrollo son diferentes a las de los videntes, pero, al mismo tiempo, se predice que el empleo de estas vías alternativas constituye una fuente de homogeneización entre los propios sujetos que no ven, la que en gran medida les es atribuida por el grupo cultural al que pertenecen (p.154).

Asimismo, en la actualidad, según el Ministerio de Educación, "más del 98% de estos niños y niñas están escolarizados en aulas ordinarias, siguiendo el principio de la inclusión educativa" (Ortigosa Padilla, 2016, p.3). Y, por lo tanto, los colegios específicos de la ONCE se han ido transformando en Centros de Recursos Educativos, que cuentan con los materiales y la experiencia suficiente como para ser los soportes técnicos de apoyo en cada zona, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades derivadas de la discapacidad visual y contribuir a la mejora de la atención de las mismas.

A. Clasificaciones clínicas: parámetros de la visión

Aunque también existen otros factores, tales como la motilidad ocular, la visión cromática, la sensibilidad al contraste, la visión nocturna, etc., para realizar la evaluación de la función visual, la ONCE (2024) presenta los más comunes para cuantificar el grado de ceguera o deficiencia visual, como es en este caso la agudeza y campo visuales.

Tabla 1. *Evaluación de la función visual: parámetros de la visión*

PARÁMETROS DE LA VISIÓN (ONCE, 2024): AGUDEZA VISUAL	
CONCEPTO	"La capacidad para percibir una figura y la forma de los objetos, así como para discriminar sus detalles"
SISTEMAS O MÉTODOS DE MEDICIÓN	-Se emplean optotipos o paneles de letras o símbolos. Se mide en fracciones donde el número superior indica la distancia a la que se ha realizado la prueba (6 metros) y el inferior es la distancia a la que una persona con visión normal puede ver con claridad (20 pies). -3 métodos de medición: las cartas de Snellen, proyectores de Optotipos y Autoevaluación en línea.
LESIONES	Daños en la retina (retinopatías o retinosis), degeneración macular, cataratas, glaucoma y patologías cerebrales.
PARÁMETROS DE LA VISIÓN (ONCE, 2024): CAMPO VISUAL	
CONCEPTO	"La capacidad para percibir los objetos situados fuera de la visión central (punto de visión más nítido)"
SISTEMAS O MÉTODOS DE MEDICIÓN	-Se mide a través de la campimetría y esta permite saber la amplitud de la visión periférica o lateral cuando se está fijando la mirada en un punto de luz o en un objeto determinado. -El campo visual se considera que está correcto si la persona que está realizando la prueba ve un estímulo a 90º en el lado temporal, a 60º en el lado nasal, 50º hacía arriba y 70º hacía abajo.
ALTERACIONES [a]	-Áreas de depresión: disminución de los niveles de sensibilidad a la luz -Contracción: es la disminución de la sensibilidad a la luz en la periferia del campo visual, siendo posible que los estímulos luminosos no sean detectados. -Escotoma: se refiere a la disminución de la sensibilidad en cualquier punto del campo visual y puede ser absoluto

	(pérdida total de la sensibilidad) o relativo (pérdida parcial de la sensibilidad).

Nota. ONCE (2024). [a]Medrano Muñoz (2007, pp.88-89)

Fuente: Elaboración propia

En consecuencia, la ONCE (2024) expone lo siguiente:

> Se puede decir que la agudeza y el campo visuales se han seleccionado porque en mayor medida, afectan o repercuten en la capacidad de la persona para desenvolverse en la vida diaria.
>
> Esto significa que, cuando una persona alcanza determinados valores de pérdida de estos dos factores, su problema visual le va a obligar a aprender ciertas técnicas y habilidades, a adaptar algunas tareas o a utilizar ayudas especiales para llevar a cabo las actividades de la vida diaria, que la mayoría de nosotros realizamos de manera casi automática y sin esfuerzo.

B. Clasificación: tipos

La ONCE (2024) clasifica y diferencia la discapacidad o deficiencia visual de la ceguera haciendo alusión de la siguiente manera:

> No es lo mismo ceguera que deficiencia o discapacidad visual, puesto que existen diferentes grados de visión para todas las personas, marcados por patologías ópticas y otros posibles problemas de vista derivados de otras anomalías, como cerebrales o musculares. Cuando hablamos en general de ceguera, discapacidad visual grave o deficiencia visual, nos estamos refiriendo a condiciones caracterizadas por una limitación total o muy seria de la función visual.

Aquellas personas que padecen deficiencia visual son las que, con la mejor corrección posible, podrían ver o distinguir objetos o imágenes, aunque con gran dificultad. Este término engloba a todo aquel que posee algún resto visual, donde la pérdida ha sido causada por problemas con los parámetros de la visión, así como la agudeza y campo visuales entre otros.

En otras palabras, se podría decir que es la capacidad para identificar los objetos situados enfrente (pérdida de la visión central) o, también, para detectarlos cuando se encuentran a un lado, encima o debajo de los ojos (pérdida de visión periférica), la que se ve afectada en estas personas (ONCE, 2024).

Por el contrario, la ceguera se puede distinguir en dos tipos como es la ceguera total y la ceguera parcial:

Tabla 2. *Tipos de ceguera*

CEGUERA TOTAL	CEGUERA PARCIAL
Son aquellas personas que no ven nada en absoluto o tienen una ligera percepción de luz (pueden ser capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos).	Son personas con deficiencia visual que, en la mejor de las condiciones, pueden llegar a leer tetra impresa con un tamaño y claridad adaptados, pero siempre empleando un mayor esfuerzo y con ayudas específicas
Las causas más frecuentes de la ceguera son la diabetes, el glaucoma, la degeneración macular y las cataratas.	

Nota. ONCE (2024)

Fuente: Elaboración propia

A su vez, la Discapacidad Visual se puede clasificar dependiendo de la función y la competencia visual, teniendo en cuenta lo siguiente:

Tabla 3. *Clasificación y tipos de Discapacidad Visual según su función y su competencia visual*

CLASIFICACIÓN	
OMS (2001) con arreglo a la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10, 2006)	ONCE (2024)
Clasificación clínica de la agudeza visual	**Competencia visual**

a. Visión normal b. Discapacidad visual moderada o baja visión c. Discapacidad grave o baja visión d. Discapacidad profunda e. Ceguera	Ciego total (ausencia total de la visión y luminosidad) Ciego parcial (resto visual de percepción de masas y luminosidad) Baja visión (resto visual que define volúmenes y colores. Empleo de tinta y Máquina Perkins) Visión límite remanente visual que les permite un aprovechamiento funcional en condiciones físico-ambientales óptimas.

Fuente: Elaboración propia

Desde la ONCE lo que se pretende es trabajar por la calidad de vida y la plena autonomía de las personas que padecen cualquier tipo de discapacidad visual, como los que han sido señalados anteriormente. Se busca una mayor inclusividad y que las personas de la sociedad convivan en igualdad (ONCE, 2024).

4.2.1 Percepción háptica

La percepción háptica es una manera de obtener la información necesaria sobre el entorno que nos rodea a través del sentido del tacto y la cinestesia. Por ello, Martínez de la Peña (2009) expone lo siguiente sobre este concepto en las personas con Discapacidad o Deficiencia visual:

> Es importante comprender la forma en que las personas con discapacidad o deficiencia visual y, en especial los ciegos, utilizan el sentido del tacto para poder relacionarse con el exterior, obtener información y comunicarse, puesto que para ellos el sentido del tacto constituye la principal modalidad espacial (pp.101-113).
>
> Estos tienen una estimulación multisensorial, predominando la percepción háptica, que es la información combinada de la piel y la cinestesia (posición de las partes del cuerpo), siendo esta la responsable de distinguir las propiedades geométricas y de dar información adicional sobre el peso y la consistencia de los objetos (p.114). De esta manera, el cuerpo docente deberá incentivar a este alumnado con objetos y situaciones reales de la vida cotidiana, verbalizando todo aquello que está ocurriendo con un lenguaje concreto y específico. Para ello, se

> les debe anticipar de manera oral algunos de los hechos que estén sucediendo, evitando las sorpresas y los "sustos" e intentar controlar el nivel del ruido que hay en el ambiente.
>
> Al tener una percepción háptica comprenden las situaciones de manera sintética, donde van percibiendo la información de manera progresiva que posteriormente es integrada e interpretada en un todo, necesitando más tiempo para analizar y formar mentalmente la información recibida (pp. 113-114).
>
> De esta manera, detectan mejor los objetos reales o maquetas, objetos bidimensionales y las figuras que estén estáticas y no superpuestas. Las personas ciegas pueden reconocer los objetos utilizando sus manos con mucha precisión y rapidez. Han conseguido aprender a sensibilizar agudamente sus otros sentidos y por necesidad también, a estar más atentos a las señales del ambiente, especialmente aquellas que provienen del tacto y del sentido del oído (p.111).

4.2.2 Técnicas instrumentales y recursos tecnológicos: tiflotecnología

Caballo y Núñez (2013) hablan de las técnicas y recursos que emplean las personas con Discapacidad Visual, entre otros muchos elementos.

Es importante señalar el concepto de lectoescritura, que constituye una técnica instrumental básica para el acceso a la educación y a la información. Para decidir el método más adecuado, para el alumnado que presente esta discapacidad, se requiere de una evaluación cuidadosa por parte de los profesionales para orientar en esta decisión. Por ello, su enseñanza podrá ser de dos maneras, bien en tinta o empleando el sistema o código Braille.

El Código Braille es creado por Louis Braille en 1827 y fue impuesto como método universal en 1978. Su estructura se basa en el sentido analítico, que prima la percepción de objetos geométricos sencillos, cuya base es el símbolo generador que es un rectángulo en vertical con seis puntos en relieve agrupados en dos columnas, simulando así el número seis de un dado (Foces, 2024, diapositiva 4). (Véase en Anexo 1)

Consiste en combinar entre sí los seis puntos del símbolo generador, con 64 diferentes agrupamientos y está diseñado mediante series. (Véase en Anexo 2). Su estilo de aprendizaje no es global, es decir, va letra por letra complementada con explicaciones orales, por lo que podríamos decir que la lectura en braille es la decodificación a través

de la percepción háptica de una serie de puntos dotados de significado, y la representación mental de dicho significado (Foces, 2024, diapositiva 8).

"Su programación de contenidos y objetivos son destinados a la adquisición de una técnica correcta de lectura y escritura en Braille, juntos con sus instrumentos y la signografía específica" (Caballo y Núñez, 2013, p. 275).

De esta manera, Caballo y Núñez (2013) exponen los siguientes recursos tecnológicos:

> La lectoescritura en tinta emplea técnicas para una utilización adecuada de los auxiliares ópticos prescritos por el oftalmólogo. Los materiales ópticos, tales como lupas, telescopios, hiperoculares, lupa-televisión y, no ópticos, como el atril, flexo, ampliación de textos, tiposcopios, etc. Y valoración de las condiciones ambientales y visuales más favorables (p. 275).

Otro material imprescindible es el recurso tecnológico de la tiflología. Se puede definir de la siguiente manera según Domínguez y Rozo (2017) en el glosario de términos: "Es la ciencia que estudia las condiciones y la problemática que rodea a las personas con discapacidad visual (invidentes e hipovidentes)".

La tecnología es una herramienta indispensable de uso cotidiano y por ello se creó la tiflotecnología (rama de la tiflología) como el "conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados para la correcta utilización de la tecnología en las personas con deficiencia visual o ceguera" (ONCE, 2024). Este tipo de tecnologías pueden ser las siguientes: Anotadores parlantes (Braille hablado), Adaptaciones de ordenador en síntesis de voz y línea Braille (Programa Jaws) y magnificadores de caracteres (Programa Zoomtext); Software de de reconocimiento de textos (Tifloscan) y reproductores de libros grabados (DAISY). (Caballo y Núñez, 2013, p.275).

Este material tiflotecnológico permite superar al alumnado con Discapacidad Visual la mayor parte de las dificultades que se presentan en los diferentes ámbitos de la vida diaria, proporcionándoles la autonomía e independencia en el manejo y acceso a la información de igual forma que aquellas personas sin discapacidad (Caballo y Núñez, 2013, p. 275).

4.2.3 Necesidades educativas especiales e implicación educativa

Dentro del ámbito escolar se debe tener en cuenta el Marco Legislativo, así como la ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al

alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

Dentro de esta Orden se lleva a cabo el Plan de Atención a la Diversidad, Medidas de Atención Educativa (ordinarias y específicas), Evaluación Psicopedagógica, Atención Educativa al alumnado con NEAE (Necesidades Educativas de Apoyo Específico) y participación y colaboración de las familias.

A su vez, la información y la documentación pertinente para trabajar la Discapacidad Visual se encuentra dentro de la INSTRUCCIÓN de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa (ATDI) por la que se modifica la Instrucción de 9 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

En la ATDI, La Discapacidad Visual se encuentra dentro del grupo ACNEE (Alumnado con Necesidades Educativas Especiales). Su tipología es "Discapacidad Visual" donde se diferencian en dos categorizaciones: Deficiencia Visual y Ceguera. La documentación que se necesita para incluirlos dentro de la Instrucción es un informe psicopedagógico y el dictamen de escolarización.

De esta manera, es importante saber que no tienen las mismas Necesidades Educativas Especiales (NEE) las personas con Deficiencia Visual (con restos visuales) que aquellas que tienen Ceguera. En la siguiente tabla se observarán las diferencias que presentan:

Tabla 4. *Necesidades Educativas Especiales en la Discapacidad Visual*

DEFICIENCIA VISUAL	CEGUERA
Necesidad de complementar la información recibida visualmente con otros sentidos	Necesidad de acceder al mundo físico a través de otros sentidos.

Necesidad de mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento visual	Necesidad de aprender a orientarse, hábitos de autonomía personal y desplazarse en el espacio
Necesidad de adquirir un sistema alternativo de lectoescritura, complementando al resto visual	Necesidad de adquirir un sistema alternativo de lectoescritura.
Necesidad de conocer y asumir su situación visual.	

Nota. Foces (2024, diapositivas 6-7)

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, las implicaciones y adaptaciones curriculares que se deben realizar en nuestro ámbito educativo se verán desglosadas de la siguiente manera:

Tabla 5. *Adaptaciones curriculares para el alumnado con Discapacidad Visual*

ITEMS	DEFICIENCIA VISUAL (RESTOS VISUALES)	CEGUERA
Adaptación del medio físico	- Control de la iluminación: evitar la alternancia de zonas iluminadas y sombrías. - Zonas comunes señalizadas de una manera perceptible (contraste de color o texturas). - Conocimiento previo de los espacios y desplazamientos. - Señalizar táctilmente el pavimento.	- Zonas comunes señalizadas de una manera perceptible (contraste de texturas). - Conocimiento previo de los espacios y desplazamientos. - Señalizar táctilmente el pavimento y control de los objetos que puedan ser un impedimento para su desplazamiento.

Adaptación del aula	- Situarse cerca del profesor, de la pizarra y de la ventana. - Un entorno organizado con materiales identificados y con indicadores visuales y/o táctiles. - Carteles de uso general con contenido pedagógico accesibles a nivel físico y perceptivo.	- Situarse cerca del profesor. - Un entorno organizado con materiales identificados y con indicadores táctiles. - Espacio amplio para la ubicación de su propio material (mesa y estanterías).
Adaptación al estudio/aprendizaje	- Contraste óptico (no realizar fotocopias en blanco y negro). - Tamaño de dibujos adecuado. - Sistema o Código Braille como apoyo o si fuese necesario. - Material tiflógico o tiflotecnológico. - Escritura: Diferenciar las letras con claridad, papel consistente y no satinado, resaltar con negrita (nunca cursiva o subrayado), no poner textos en mayúsculas y mayor espacio entre líneas.	- Material específico para la lectura y escritura (Máquina Perkins) - Sistema o código Braille. - Audiolibros o Braille hablado. - Signografía Braille, calculadora parlante, aja aritmética, ábaco, estuche y material de medida adaptado. - Material tiflógico o tiflotecnológico.
	- Pantalla: posibilidades de configurar la pantalla (aumento de textos, colores,	- Revisores o lectores de pantalla: Línea Braille (PAC Mate o Pacmate), síntesis de

Adaptación del uso del material tecnológico	etc.) y ampliadores de pantalla. - Accesibilidad de Sistemas Operativos. - Programas de magnificación de pantalla: Tiflosoftware, ZoomText de Ai2 y Magic de Freedom Scientific.	voz, JAWS de Freedom Scientific, NVDA, ORCA u OCR.

Nota. Foces (2024, diapositivas 11-26)

Fuente: Elaboración propia

Tanto los educadores como las familias requieren de ciertas necesidades y de capacidades para la comprensión de esta discapacidad. Para ello, se debe tener inteligencia emocional, apoyos de asociaciones (ONCE), estimulación y potenciación de sus capacidades, fomentar la autonomía personal, evitar la sobreprotección hacia la persona, propiciar el contacto con el entorno y reforzar los logros personales.

4.3 INCLUSIÓN EDUCATIVA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Cuando hablamos de Discapacidad e Inclusión es para saber que existen muchas personas que tienen limitaciones o dificultades para realizar un proyecto de vida personal de la misma manera, pero teniendo las mismas condiciones y derechos que cualquier otro ciudadano.

De esta manera, Arnaiz (2019, pp.15-39) habla sobre el proceso que se llevó a cabo para poder contemplar la Educación Inclusiva, desde que se formalizó el concepto de Educación Especial hasta la actualidad:

> Los primeros pasos de la Educación Especial tienen lugar gracias a los avances significativos y acontecidos en el campo o la rama de la Medicina sobre las enfermedades mentales, dando pie a numerosos autores, hoy conocidos por visibilizar estos hechos. Esta, se configuró separada del sistema educativo general, por lo que las escuelas especiales empezaron a proliferar rápidamente por todos los países y surge una red de escuelas especiales para los alumnos que por alguna causa "no podían estar" en el sistema ordinario (p.15).

> La Educación Especial se configura como una disciplina dirigida hacia los alumnos "deficientes", con la finalidad de tratar su "déficit" de manera diferenciada del resto de los alumnos, en centros específicos y en clases especializadas. Desde esta perspectiva, establece sus propios objetivos, técnicas especializadas y demanda el rol de un docente especializado para atender a estos alumnos (p.16).
>
> De esta manera, las críticas hicieron cada vez más insostenible que los centros de Educación Especial fueran una única opción de escolarización para estas personas. Ante los problemas que comienzan a surgir, aparece la idea de instar a las personas con discapacidad en centros ordinarios, pretendiendo terminar con las comunidades que se habían convertido estas instituciones (p.20).
>
> A partir de 1969 aparece el concepto de normalización y su puesta en marcha a través de la integración escolar como principio ideológico. En el ámbito educativo, la inclusión propugna la escolarización conjunta de todo el alumnado con y sin discapacidades, y se pretende la implementación de la Educación Especial en el marco educativo ordinario, prestando siempre la atención adecuada y necesaria a cada alumno, según sus diferencias individuales (pp.21-22).
>
> Asimismo, la Educación Inclusiva del S.XXI se argumenta la prevalencia de un único sistema educativo. Esta propone una formación inicial y permanente, ofreciendo un equipo docente especializado que reflexionen sobre su enseñanza y estén cualificados para trabajar con personas que requieran de una adaptación y de unas Necesidades Educativas Especiales (p.28).

Cada vez se garantiza más la participación y la dinámica de trabajo de todo el alumnado dentro de nuestro ámbito académico. Para ello, es necesaria la formación de los maestros y maestras y de ofrecer y garantizar los recursos materiales necesarios para cada uno de los alumnos que lo requieran.

Escarbajal et al. (2012) proponen lo siguiente para crear una escuela inclusiva atendiendo a las necesidades del alumnado:

> La atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades debería ser un elemento indispensable dentro de las instituciones educativas. Construir una escuela inclusiva es un gran reto si queremos de verdad que las relaciones de empatía en

> el aula acaben con los fenómenos de insolidaridad y discriminación. Educar desde una perspectiva inclusiva supone preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad no sólo es legítima, sino que es apreciada como un valor (Escarbajal, 2009, como se citó en Escarbajal et al., 2012, p.140).

Domínguez (2007) como se citó en Escarbajal et al. (2012, p. 140) resume de la siguiente manera las características de una escuela inclusiva y democrática:

- Escuela abierta para todos/as, sin discriminación hacia nadie.
- Todo debe estar diseñado pensando en el alumnado como sujetos libres y autónomos y como ciudadanos del mundo.
- Currículum integrador y respetuoso con la diversidad.
- Metodologías activas y flexibles y unos procedimientos didácticos fomentando la participación de todo el alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, construir o convertir un centro educativo enfocado a la inclusividad se debe realizar aportando unas condiciones que faciliten estos procesos y garantizar la innovación en los maestros y maestras especializados, para poder mejorar la calidad de la educación (Escarbajal et al., 2012, p. 140).

5. PROGRAMAS Y ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Para seguir avanzando en nuestro trabajo vemos necesario revisar algunos programas existentes que incluyen una secuenciación de actividades para trabajar las Competencias Socioemocionales dentro del ámbito escolar antes de la realización de la Propuesta de Intervención.

En esta revisión se analizarán dos programas (entre los más destacables), donde, el primero de ellos habla de manera general sin centralizarse en un alumnado con discapacidad y, el segundo, se centraliza en cómo se pueden llevar a cabo diferentes actividades con un alumnado con Discapacidad Visual, viendo así sus diferencias y semejanzas. Todo esto es realizado para que posteriormente se pueda hacer su aplicación en el alumnado con Discapacidad Visual.

PROGRAMA 1

Filella-Guiu et al. (2014) exponen lo siguiente tratando de hacer un recorrido sobre la aplicación de estos programas y la intención que se tiene, citando a los siguientes autores:

> Cohen (2006) como se citó en Filella-Guiu et al. (2014) dijo que los programas de educación emocional y social han estado presentes en los Estados Unidos y en diferentes países europeos. En Estados Unidos se empezó a aplicar programas en las escuelas norteamericanas bajo la premisa de que muchos de los problemas que afectan a la infancia y adolescencia en las escuelas son causados por dificultades a nivel social y emocional (p.126).
>
> A su vez, CASEL (2003) y Greenberg et al., (2003), como se citó en Filella-Guiu et al. (2014), dicen que estas surgen con la intención de intervenir en las escuelas para fomentar el desarrollo de competencias sociales y emocionales desde las primeras edades, para favorecer un ambiente positivo y estimulador en el niño y, disminuir con ello, los comportamientos disruptivos (p.126).

> Diekstra (2008), como se citó en Filella-Guiu et al. (2014), realizó una importante revisión acerca de la eficacia de los programas relacionados con la educación emocional y social en todo el mundo. Los resultados de dicha revisión pusieron de manifiesto que este tipo de programas promovían el desarrollo integral del niño, ayudaban a evitar problemas de desarrollo y promovían el éxito académico (p.126).
>
> En el estado español, autores como Bisquerra (2003), defienden que el desarrollo de las competencias emocionales debería jugar un papel esencial en nuestro sistema educativo (p.126).

Con este mismo programa de Filella-Guiu et al. (2014) se pretende investigar la eficacia que tiene trabajar la educación emocional dentro de la Etapa de Primaria, trabajando los cinco bloques contenidos de Bisquerra y Pérez (2007), donde, para cada uno de ellos se propone una serie de actividades (p.128).

Es cierto que en este caso no existen niños y niñas con algún tipo de discapacidad o de necesidades educativas especiales. Se centraliza en su mayoría en saber cómo actúan los niños/as dependiendo de su género y en el entorno en el que se rodean. De esta manera, sacan como conclusión que si se llevasen más a cabo este tipo de programas dentro de las escuelas, se activará el bienestar social de cada uno y se mejorará en otros aspectos académicos.

PROGRAMA 2

Por otro lado, es importante indagar y contrastar la información anterior con programas sobre este tema pero enfocados al alumnado con Discapacidad Visual. Asimismo, Caballo y Verdugo (2005) crean un programa para mejorar las relaciones y las habilidades sociales para la ONCE por los siguientes motivos:

> La reducción de la información visual observable afecta sustancialmente a la habilidad de la persona para aprender de forma incidental habilidades que contribuyen a su competencia social. Se observa como el nivel de competencia social de estos niños tiene mayor afección en los inicios en las habilidades verbales y no verbales, frente a aquellos que no presentan ninguna limitación (pp.33-34).

> La mayor parte del tiempo estos niños juegan solos y se muestran con un comportamiento pasivo cuando estos no sienten la situación de su agrado, por ello, tras muchas investigaciones se dice que esta comunidad se encuentra aislada socialmente. También, algunos autores afirman que la gran parte de las interacciones que tienen son con adultos, mientras que en los niños videntes el total del tiempo de sus interacciones son con los iguales (p.35).

Es importante señalar que esta comunidad la forman un grupo muy heterogéneo tanto por las características visuales, como en lo personal y social, por lo que para realizar este tipo de programas resulta complicado de elaborar y se han de tener en cuenta múltiples factores (Caballo y Verdugo, 2005, p.36). Por ello, crean actividades muy concretas para poder trabajar aquellas limitaciones pertinentes y se realizarán mediante las adaptaciones que presente esa persona de manera individual, siendo importante que estas estén enfocadas también para el resto de los compañeros/as videntes y se conciencien de las dificultades que pueden presentar estas personas (Caballo y Verdugo, 2005, p.89).

Por ende, se ven semejanzas entre aquellos programas enfocados para todo tipo de estudiantes y los que se centralizan en la Discapacidad Visual. Ambos tienen como resultado el bienestar personal y se observa una mejora en el alumnado en todos los ámbitos de su día a día, ganando una mayor autoestima y confianza.

La diferencia está en que el proceso de captación de las habilidades sociales en personas con Discapacidad Visual se ve más afectada y con mayor inmadurez en el proceso de captación, puesto que no tienen ese aprendizaje incidental que una persona vidente si obtiene. De esta manera, las actividades tendrán que ser pensando en los factores personales y contextuales del/la estudiante en concreto, adaptándolas cuando sean conveniente y dando información adicional de todo aquello que sucede en el momento.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1 INTRODUCCIÓN

Dentro de este apartado se presenta una Propuesta de Intervención para un/a estudiante que se encuentra dentro de la Etapa de Primaria, diagnosticado/a con una discapacidad sensorial, que en este caso su afectación se encuentra en el sentido de la vista, teniendo así Discapacidad Visual.

En primer lugar se contextualizará el caso y las características propias de este/a estudiante, donde posteriormente se planteará una Propuesta de Intervención trabajando las Competencias Socioemocionales, para ser desarrollada en centros ordinarios con un alumnado perteneciente a esta comunidad.

Esta propuesta consta de unos objetivos y contenidos, competencias clave, una metodología, temporalización, secuenciación de actividades y una evaluación de la misma.

6.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO

El proyecto ha sido pensado para llevarlo a cabo con un/a estudiante que presenta Discapacidad Visual. Teniendo en cuenta el grado de pérdida de visión, en base a la clasificación clínica de la agudeza visual, este/a estudiante muestra ceguera (ciego total).

La edad del/la destinataria es de 10 años, encontrándose en el curso de 4ºA de Primaria, del segundo ciclo de la Educación Primaria Obligatoria (EPO). Sigue el mismo ritmo académico que el resto de sus compañeros/as, contando con un apoyo por parte del personal de la ONCE dos días a la semana y aportándole todo el material y recursos necesarios. Aunque las actividades están pensadas y desarrolladas para que este/a estudiante se adentre y obtenga habilidades y competencias socioemocionales, algunas de ellas estarán dirigidas para todo el grupo de alumnos y alumnas, puesto que es necesario que comparta diferentes experiencias con sus compañeros y compañeras. De esta manera, el curso de 4ºA de Primaria consta de 20 niños y niñas, de los cuales son 12 chicos y 8 niñas, que en su mayoría son un grupo dinámico y con gran concienciación sobre la inclusividad en las aulas.

Por otro lado, en relación con la autonomía es necesario trabajarla y hacer más hincapié en ella, puesto que el/la estudiante no manifiesta la capacidad necesaria para realizar

actividades cotidianas y la toma de decisiones de manera independiente. Es importante fortalecer esto último a través de estrategias adaptativas y el entrenamiento en habilidades específicas, como la orientación y movilidad, el uso de las tecnologías y la capacidad de razonamiento.

En consecuencia, la fase de desarrollo en la que se encuentra, según la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget de 1920 es en la etapa de operaciones concretas, que va desde 7 hasta los 12 años, donde se comienzan a pensar, a construir y a realizar en base a una lógica. Aunque por edad se encuentre en esta fase de su desarrollo cognitivo, existen carencias como es en la adquisición de nuevos pensamientos de manera adquirida y simbólica, es decir lo que es aprendido por medio de la vista, este/a estudiante lo captará a través de los otros sentidos.

De esta manera, las necesidades específicas que presenta son las siguientes:

a) Autonomía en el desplazamiento y en la movilidad de los espacios.
b) Dificultad para reconocer las emociones y sentimientos del resto de las personas.
c) Problemas en la expresión, comunicación y lenguaje no verbal.
d) Carencias en las habilidades sociales. En ocasiones no comprende cómo debe actuar.

6.3 OBJETIVOS

A. Objetivos de etapa

Los objetivos de la etapa de Educación Primaria son los establecidos en el artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, donde se contribuirá a desarrollar en los niños y las niñas las capacidades que les permitan:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática.
b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.
m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos.

B. Objetivos didácticos

Teniendo en cuenta los objetivos generales de la Etapa de Primaria, se han formado una serie de objetivos didácticos para la realización de esta propuesta de intervención didáctica.

Para ello, se tienen en cuenta las diferentes características del/la estudiante al que está siendo dirigido, siguiendo así los siguientes objetivos a tratar:

a) Desarrollar una autoconciencia emocional y un entendimiento de sus estados emocionales para poder manifestárselas a los demás.
b) Reconocer e identificar las emociones primarias en diferentes situaciones.
c) Fomentar la empatía y la comprensión de las emociones de los demás.
d) Conseguir habilidades sociales y de comunicación asertiva.
e) Expresar diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.
f) Promover la resolución pacífica de conflictos
g) Usar y manejar las nuevas tecnologías con la Línea Braille.

6.4 CONTENIDOS

Los contenidos han sido elaborados teniendo en cuenta las competencias clave, propiamente utilizadas para el desarrollo de cada una de las actividades diseñadas. De esta manera, se toman como referencia algunas de las asignaturas de la etapa de Primaria, pero no ha sido realizada esta propuesta de intervención en una concreta, por lo tanto los contenidos o saberes básicos son pensados específicamente para este proyecto.

a. Identificación de las diferentes emociones primarias, así como su concepto y los tipos.
b. Desarrollo de la empatía y reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás.

c. Uso de estrategias para comprender las emociones primarias.
d. Empleo de habilidades sociales y comunicación asertiva.
e. Empleo de diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.
f. Desarrollo de la resolución pacífica de conflictos
g. En cuanto a la expresión y comunicación oral: Intervención correcta en las conversaciones con otros, empleando un vocabulario variado de lo aprendido.
h. En cuanto a la expresión y comunicación escrita: Adquisición de la información a través de diferentes medios y su puesta en práctica de manera escrita.
i. Tecnología: Empleo de la Línea Braille.

6.5 COMPETENCIAS CLAVE

Las ocho competencias clave son extraídas del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria de Castilla y León, siendo seleccionadas y adaptadas las siguientes para el desarrollo de este proyecto:

A. Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)

Supone interactuar de manera oral y escrita (sistema o código Braille), de forma adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con un propósito comunicativo. Implica comprender, interpretar y valorar críticamente los mensajes que se están experimentando, para poder comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

Constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber.

B. Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

Implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante, gestionar la información eficazmente y colaborar con otros de forma constructiva. Incluye también la capacidad de adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos, contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades sociales.

C. Competencia digital (CD)

Conlleva el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas (adaptado todo con Línea Braille).

D. Competencia ciudadana (CC)

Contribuye a que los alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales

E. Competencia emprendedora (CE)

Se pretende desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas.

6.6 METODOLOGÍA

Para la elaboración de las actividades se ha tenido en cuenta la Confederación Española de personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE, 2021) ONG que trabaja para la defensa de sus derechos, mejora de su calidad de vida, potenciación de su autonomía y alcanzar la plena ciudadanía.

Dentro de esta Confederación se trabajan con una serie de metodologías innovadoras, propias del S.XXI y adaptadas para el alumnado con Discapacidad Visual. Asimismo, se toman como referencia las que propone García Olmo, et al. (2021) en el documento *Metodologías y Enfoques Inclusivos en la Educación:*

A. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Con este tipo de metodología se pretende dar un enfoque didáctico dirigido a ofrecer y proporcionar las mismas oportunidades a todos y a todas, flexibilizando el currículum para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

B. Aprendizaje basado en problemas

Se emplean estrategias para la investigación y la realización de las actividades, facilitando la comunicación y la integración de la diversidad en trabajos por equipos o cooperativos orientados a la resolución de situaciones reales o simuladas.

C. Paisajes de aprendizaje

Combinación de las inteligencias múltiples con la taxonomía de Bloom, para poner diferentes escenarios de aprendizaje. Para ello, se debe conectar con los intereses del alumno/a y dar pie a las personalidades de cada uno, ofreciendo así diferentes emociones y sentimientos a trabajar.

D. Aprender haciendo

Parte del "constructivismo" donde se busca incidir en el proceso de aprendizaje, más que en la enseñanza y transmisión de contenidos.

La adquisición de los aprendizajes se lleva a cabo de manera progresiva, partiendo de unos conceptos sencillos, que posteriormente darán pie a ideas más complejas. A su vez, también se emplean metodologías activas, dinámicas, flexibles y adaptadas al ritmo del/la estudiante, respetando su progreso y adquisición de los aprendizajes. Por ello, las actividades están diseñadas para la adquisición de habilidades sociales y emocionales, donde el alumno/a podrá desarrollar creatividad, imaginación y ganar autoestima, para luego poder extrapolarlo a situaciones de su vida cotidiana.

6.7 TEMPORALIZACIÓN

La siguiente propuesta de intervención es diseñada para realizarse en el tercer trimestre en los meses de abril y mayo con una totalidad de 10 actividades realizadas en 6 sesiones. La duración establecida es de 3 semanas utilizando 2 días en cada una de ellas y haciendo modificaciones en el horario, para poder llevar a cabo estas intervenciones.

Los números que se encuentran de color rojo son los días en los que se han realizado cada una de las seis sesiones.

6.8 SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En el siguiente apartado se van a ver reflejadas las actividades diseñadas y elaboradas, donde se observará en cada una de ellas la duración, los objetivos, contenidos, competencias, recursos y evaluación empleadas para su desarrollo.

Para ello, en la siguiente tabla se mostrará la secuenciación de cada una de las actividades y en las diferentes sesiones para su puesta en práctica.

Tabla 6. *Organización de las actividades de la propuesta de intervención*

SESIONES	ACTIVIDADES	FECHAS
SESIÓN 1	Actividad 1: ¿Qué son las emociones?	22 de abril
	Actividad 2: La caja de las emociones.	
SESIÓN 2	Actividad 3: El mapa de los sentimientos.	25 de abril
	Actividad 4: ¿Cómo nos sentimos?	
SESIÓN 3	Actividad 5: Caminando hacia el sentimiento.	30 de abril
SESIÓN 4	Actividad 6: ¡Música y emoción!	3 de mayo
	Actividad 7: Lo representamos.	
SESIÓN 5	Actividad 8: Leemos un cuento.	7 de mayo
	Actividad 9: ¿Qué expresa mi cara?	
SESIÓN 6	Actividad 10: Juego de rol	9 de mayo

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN 1

ACTIVIDAD 1: *¿Qué son las emociones?*

- ***Temporalización:*** 40 minutos.
- ***Objetivos:***
  - Reconocer e identificar las emociones primarias en diferentes situaciones.
  - Usar y manejar las nuevas tecnologías con la Línea Braille.
- ***Contenidos:***
  - Identificación de las diferentes emociones primarias, así como su concepto y los tipos.
  - Uso de estrategias para comprender las emociones primarias.

- En cuanto a la expresión y comunicación escrita: Adquisición de la información a través de diferentes medios y su puesta en práctica de manera escrita.

- ***Competencias clave:*** CCL, CPSAA, CD
- ***Recursos didácticos:*** Ordenador, vídeo explicativo sobre lo qué son las emociones (link: Bing Vídeos), máquina Perkins, folios con agujeros y archivador.

Desarrollo de la actividad:

En estas primeras sesiones, el/la estudiante con Discapacidad Visual deberá salirse de su aula de referencia, realizando así las primeras actividades en el aula de Pedagogía Terapéutica (PT).

Para esta actividad se escuchará un vídeo explicativo donde se explicarán, como primera toma de contacto, cuáles son las emociones primarias, que en este caso son: alegría, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa. El vídeo tiene una duración de 11 minutos, pero para poder tener una primera idea de lo que van a tratar el resto de las sesiones, se visionará y escuchará hasta el minuto 4:25.

A medida que van saliendo cada una de estas emociones primarias, se parará el vídeo y se realizará una "lluvia de ideas" sobre lo que le transmite y qué elementos son los que nos hacen saber de qué emoción se trata, así como los sonidos y onomatopeyas.

Una vez que se haya visto el vídeo, el/la estudiante deberá coger la máquina Perkins y unos folios con agujeros a los lados para ir metiendo los folios en el archivador como cuaderno de campo. Posteriormente, pondrá el título de esta propuesta de intervención: Las competencias socioemocionales. A continuación pondrá el nombre de esta primera actividad y escribirá las seis emociones primarias que se han señalado en el vídeo y qué elementos son los que le han hecho saber cómo y porqué era esa emoción.

- ***Evaluación:*** Observación directa y sistemática. Se evalúa el cuaderno de campo.

ACTIVIDAD 2: *La caja de las emociones*

- ***Temporalización:*** 20 minutos.
- ***Objetivos:***
    - Desarrollar una autoconciencia emocional y un entendimiento de sus estados emocionales para poder manifestárselas a los demás.
    - Reconocer e identificar las emociones primarias en diferentes situaciones.
    - Expresar diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.
- ***Contenidos:***
    - Identificación de las diferentes emociones primarias, así como su concepto y los tipos.
    - Desarrollo de la empatía y reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás.
    - Uso de estrategias para comprender las emociones primarias.
    - Empleo de diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.
    - En cuanto a la expresión y comunicación escrita: Adquisición de la información a través de diferentes medios y su puesta en práctica de manera escrita.
- ***Competencias clave:*** CCL, CPSAA
- ***Recursos didácticos:*** Una caja, material manipulativo con texturas, olores y sonidos (algodón, velcro, pompón, una regla de metal, una flor, ambientador, pulsera con cascabel y pimienta).

Desarrollo de la actividad:

Después de completar la primera actividad, se le dará una caja donde se encontrarán diferentes materiales manipulativos con distintas texturas, olores y sonidos. En primer lugar deberá destapar la caja y a través de la percepción háptica tendrá que reconocer qué materiales son los que se encuentran dentro.

En total existen ocho objetos y tendrá que ir sacándolos de uno en uno, para que pueda identificar qué es, qué textura tiene, si se puede hacer algún sonido y si tiene algún olor específico. Una vez que reconozca cada uno de estos objetos y sepa que

características tiene, deberá describir qué sentimientos y emociones ha sido lo que le ha trasmitido cada uno de ellos.

Se le hará la siguiente pregunta: ¿Es posible que un objeto nos haga sentir?

De esta manera, deberá coger de nuevo la máquina Perkins y completar su cuaderno de campo con esta actividad. Para ello deberá escribir cada uno de los objetos que ha notado, qué características tienen y lo que le ha trasmitido. Finalmente contestará la pregunta que se le ha sido realizada.

- ***Evaluación:*** Observación directa y sistemática. Se evalúa el cuaderno de campo, así como su grado de dominio de los conceptos y la expresión que emplea para describir cada uno de los objetos y la pregunta final.

SESIÓN 2

ACTIVIDAD 3: *El mapa de los sentimientos*

- ***Temporalización:*** 45 minutos.
- ***Objetivos:***
  - Desarrollar una autoconciencia emocional y un entendimiento de sus estados emocionales para poder manifestárselas a los demás.
  - Reconocer e identificar las emociones primarias en diferentes situaciones.
  - Conseguir habilidades sociales y de comunicación asertiva.
  - Expresar diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.
- ***Contenidos:***
  - Identificación de las diferentes emociones primarias, así como su concepto y los tipos.
  - Desarrollo de la empatía y reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás.
  - Uso de estrategias para comprender las emociones primarias.
  - Empleo de diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.
  - En cuanto a la expresión y comunicación oral: Intervención correcta en las conversaciones con otros, empleando un vocabulario variado de lo aprendido.

- En cuanto a la expresión y comunicación escrita: Adquisición de la información a través de diferentes medios y su puesta en práctica de manera escrita.

- ***Competencias clave:*** CCL, CPSAA, CC, CE
- ***Recursos didácticos:*** Cartulina, material manipulativo con texturas, olores y sonidos (algodón, velcro, pompón, una regla de metal, una flor, ambientador, pulsera con cascabel y pimienta).

Desarrollo de la actividad:

En esta actividad se hará un mapa conceptual, donde se le dará una cartulina con unos nombres de personas que formen parte de su vida y situaciones que haya vivido escrito en código Braille. A su vez, se le proporcionarán los mismos objetos que en la actividad dos para que ahora los asocie a una persona o situación determinada.

Posteriormente deberá colocar en este mapa aquellos objetos que le hagan sentirse de esa manera cuando lee los nombres y las situaciones señaladas. De manera oral, cada vez que coloque uno de los objetos en esos apartados se le preguntará el motivo y porqué considera que ese objeto representa esa emoción.

- ***Evaluación:*** Observación directa y sistemática.

ACTIVIDAD 4: *¿Cómo nos sentimos?*

- ***Temporalización:*** 15 minutos.
- ***Objetivos:***
  - Desarrollar una autoconciencia emocional y un entendimiento de sus estados emocionales para poder manifestárselas a los demás.
  - Reconocer e identificar las emociones primarias en diferentes situaciones.
- ***Contenidos:***
  - Identificación de las diferentes emociones primarias, así como su concepto y los tipos.
  - Uso de estrategias para comprender las emociones primarias.
- ***Competencias clave:*** CCL, CPSAA
- ***Recursos didácticos:*** Cartulina, 6 objetos manipulativos con diferentes texturas (velcro, pompón, regla de metal, una rosa, rotulador permanente, pegatinas de corazones), una pegatina con relieve, pegamento, blu tack.

Desarrollo de la actividad:

Esta actividad se realizará de manera transversal para el resto de las sesiones y actividades. En una cartulina se pegarán 6 objetos que, para el/la estudiante representen cada una de las emociones primarias, donde, todos los días antes de comenzar la clase deberá ir al final del aula donde se encontrará pegada en la pared para mover la pegatina con relieve al objeto correspondiente en función de cómo se sienta ese día.

- ***Evaluación:*** Observación directa y sistemática. Se evalúa la manera en la que identifica cómo se siente y si sabe o no reconocerlo.

SESIÓN 3

ACTIVIDAD 5: *Caminando hacia el sentimiento*

- ***Temporalización:*** 30 minutos en el patio y 30 minutos en el aula (hora completa).
- ***Objetivos:***
  - Desarrollar una autoconciencia emocional y un entendimiento de sus estados emocionales para poder manifestárselas a los demás.
  - Reconocer e identificar las emociones primarias en diferentes situaciones.
  - Conseguir habilidades sociales y de comunicación asertiva.
  - Expresar diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.
- ***Contenidos:***
  - Identificación de las diferentes emociones primarias, así como su concepto y los tipos.
  - Desarrollo de la empatía y reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás.
  - Uso de estrategias para comprender las emociones primarias.
  - Empleo de habilidades sociales y comunicación asertiva.
  - Empleo de diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.
  - En cuanto a la expresión y comunicación oral: Intervención correcta en las conversaciones con otros, empleando un vocabulario variado de lo aprendido.

- En cuanto a la expresión y comunicación escrita: Adquisición de la información a través de diferentes medios y su puesta en práctica de manera escrita.

- ***Competencias clave:*** CCL, CPSAA, CE
- ***Recursos didácticos:*** Máquina Perkins, folios y archivador.

Desarrollo de la actividad:

- (Antes de comenzar la actividad: colocar la pegatina en el objeto que está en la cartulina para saber cómo se siente en ese día)

Para la realización de la siguiente actividad se va a salir del aula para ir al patio del colegio. Esta actividad será externa, experimentando a través de los elementos que nos encontramos fuera del colegio.

Será una caminata sensorial, que el/la estudiante se parará en diferentes puntos o espacios que considere que le transmiten ciertos sentimientos. En función de lo que experimente, tendrá que pensar en una situación que le recuerde a un momento vivido en ese punto del espacio de recreo.

-Un ejemplo podría ser el siguiente: nos encontramos en la cancha de baloncesto, toca la canasta y siente miedo, puesto que no está segura de acercarse a esa zona cuando hay otras personas jugando a la pelota, por miedo a que le den un golpe.

Después de recorrer el patio, iremos de nuevo al aula PT para anotar en el cuaderno aquello que se ha trabajado.

- ***Evaluación:*** Observación directa y sistemática. Se evalúa el cuaderno de campo.

SESIÓN 4

ACTIVIDAD 6: *¡Música y emoción!*

- ***Temporalización:*** 20 minutos.
- ***Objetivos:***
  - Desarrollar una autoconciencia emocional y un entendimiento de sus estados emocionales para poder manifestárselas a los demás.
  - Reconocer e identificar las emociones primarias en diferentes situaciones.
  - Fomentar la empatía y la comprensión de las emociones de los demás.
  - Conseguir habilidades sociales y de comunicación asertiva.

- Usar y manejar las nuevas tecnologías con la Línea Braille.

- ***Contenidos:***
  - Identificación de las diferentes emociones primarias, así como su concepto y los tipos.
  - Desarrollo de la empatía y reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás.
  - Uso de estrategias para comprender las emociones primarias.
  - Empleo de habilidades sociales y comunicación asertiva.
  - <u>En cuanto a la expresión y comunicación oral:</u> Intervención correcta en las conversaciones con otros, empleando un vocabulario variado de lo aprendido.
  - <u>En cuanto a la expresión y comunicación escrita:</u> Adquisición de la información a través de diferentes medios y su puesta en práctica de manera escrita.
  - <u>Tecnología:</u> Empleo de la Línea Braille.
- ***Competencias clave:*** CCL, CPSAA, CD, CC, CE
- ***Recursos didácticos:*** Ordenador portátil con Línea Braille, 9 ordenadores portátiles, archivador, máquina Perkins, folios.

Desarrollo de la actividad:

- (Antes de comenzar la actividad: colocar la pegatina en el objeto que está en la cartulina para saber cómo se siente en ese día)

Una vez hayan quedado interiorizados algunos de los conceptos sobre lo que es una emoción, se comenzará a poner en práctica con sus otros compañeros/as para conseguir esas habilidades y competencias socioemocionales.

De esta manera, por parejas se les proporcionará a los 20 estudiantes de 4ºA de Primaria un ordenador portátil por cada pareja, donde deberán buscar una canción o una melodía de manera individual que represente una de las emociones primarias. Una vez lo hayan buscado, le pondrán la música o melodía al compañero/a que se le haya asignado y este o esta deberá identificar cuál es la emoción elegida y porqué.

El/la estudiante con Discapacidad Visual deberá completar su cuaderno de campo con lo que acaba de realizarse en esta actividad y describiendo el porqué considera

que su compañero o compañera ha escogido esa emoción y qué elementos de la música le han hecho pensar que era esa.

- ***Evaluación:*** Observación directa y sistemática. Se evalúa la elección de la canción.

ACTIVIDAD 7: *Lo representamos*

- ***Temporalización:*** 40 minutos.
- ***Objetivos:***
  - Desarrollar una autoconciencia emocional y un entendimiento de sus estados emocionales para poder manifestárselas a los demás.
  - Reconocer e identificar las emociones primarias en diferentes situaciones.
  - Fomentar la empatía y la comprensión de las emociones de los demás.
  - Conseguir habilidades sociales y de comunicación asertiva.
  - Expresar diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.
- ***Contenidos:***
  - Identificación de las diferentes emociones primarias, así como su concepto y los tipos.
  - Desarrollo de la empatía y reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás.
  - Uso de estrategias para comprender las emociones primarias.
  - Empleo de habilidades sociales y comunicación asertiva.
  - Desarrollo de la resolución pacífica de conflictos
  - Empleo de diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.
  - <u>En cuanto a la expresión y comunicación oral:</u> Intervención correcta en las conversaciones con otros, empleando un vocabulario variado de lo aprendido.
  - <u>En cuanto a la expresión y comunicación escrita:</u> Adquisición de la información a través de diferentes medios y su puesta en práctica de manera escrita.
- ***Competencias clave:*** CCL, CPSAA, CC, CE
- ***Recursos didácticos:*** Antifaces.

Desarrollo de la actividad:

- ❖ (Antes de comenzar la actividad: colocar la pegatina en el objeto que está en la cartulina para saber cómo se siente en ese día)

Con las mismas parejas, estos escogerán una de las canciones o fragmentos musicales que más les haya gustado de las dos que tienen para elegir. Una vez decidido, deberán representar a modo de obra teatral, pero sin diálogo, solo con sonidos u onomatopeyas y gestos, lo que han sentido o lo que les transmite esa canción por medio del movimiento. Para que sea equitativo, todos los compañeros/as de la clase tendrán que colocarse un antifaz o un objeto para taparse los ojos y así centrarse exclusivamente en el movimiento que realizan las extremidades.

Obligatorio: Todos tendrán que tener contacto con la pareja asignada.

- ***Evaluación:*** Observación directa y sistemática. Se evalúan los movimientos y la expresividad corporal acorde a la emoción representada.

SESIÓN 5

ACTIVIDAD 8: *Leemos un cuento*

- ***Temporalización:*** 35 minutos.
- ***Objetivos:***
  - Desarrollar una autoconciencia emocional y un entendimiento de sus estados emocionales para poder manifestárselas a los demás.
  - Reconocer e identificar las emociones primarias en diferentes situaciones.
  - Fomentar la empatía y la comprensión de las emociones de los demás.
  - Conseguir habilidades sociales y de comunicación asertiva.
  - Expresar diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.
  - Promover la resolución pacífica de conflictos.
- ***Contenidos:***
  - Identificación de las diferentes emociones primarias, así como su concepto y los tipos.
  - Desarrollo de la empatía y reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás.
  - Uso de estrategias para comprender las emociones primarias.

- Empleo de habilidades sociales y comunicación asertiva.
- Desarrollo de la resolución pacífica de conflictos
- Empleo de diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.
- En cuanto a la expresión y comunicación oral: Intervención correcta en las conversaciones con otros, empleando un vocabulario variado de lo aprendido.
- En cuanto a la expresión y comunicación escrita: Adquisición de la información a través de diferentes medios y su puesta en práctica de manera escrita.

- ***Competencias clave:*** CCL, CPSAA, CC, CE
- ***Recursos didácticos:*** Ordenador, vídeo explicativo sobre lo qué son las emociones (link: Bing Vídeos), máquina Perkins, folios, archivador y el cuento.

Desarrollo de la actividad:

- (Antes de comenzar la actividad: colocar la pegatina en el objeto que está en la cartulina para saber cómo se siente en ese día)

En esta actividad se comenzará exponiendo la siguiente parte del vídeo de la actividad 1, desde el minuto 4:25 hasta el minuto 6:26, donde se explica lo que es la empatía. De esta manera se leerá un fragmento de un cuento en el que aparece una situación donde deban sentir empatía, para que saquen como conclusión que se tienen que escuchar, respetar y ayudar a los demás cuando estos lo necesiten.

Una vez leído, por parejas deberán poner en común algunos ejemplos donde ellos hayan vivido una situación en la que se requiera empatía. Posteriormente esto quedará anotado en el cuaderno de campo.

- ***Evaluación:*** Observación directa y sistemática. Se evalúa el cuaderno de campo.

ACTIVIDAD 9: *¿Qué expresa mi cara?*

- ***Temporalización:*** 25 minutos.
- ***Objetivos:***
  - Desarrollar una autoconciencia emocional y un entendimiento de sus estados emocionales para poder manifestárselas a los demás.
  - Reconocer e identificar las emociones primarias en diferentes situaciones.

- Fomentar la empatía y la comprensión de las emociones de los demás.
- Conseguir habilidades sociales y de comunicación asertiva.
- Expresar diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.

- ***Contenidos:***
  - Identificación de las diferentes emociones primarias, así como su concepto y los tipos.
  - Desarrollo de la empatía y reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás.
  - Uso de estrategias para comprender las emociones primarias.
  - Empleo de habilidades sociales y comunicación asertiva.
  - Empleo de diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.
  - <u>En cuanto a la expresión y comunicación oral:</u> Intervención correcta en las conversaciones con otros, empleando un vocabulario variado de lo aprendido.
  - <u>En cuanto a la expresión y comunicación escrita:</u> Adquisición de la información a través de diferentes medios y su puesta en práctica de manera escrita.
- ***Competencias clave:*** CCL, CPSAA, CC, CE
- ***Recursos didácticos:*** Antifaces.

Desarrollo de la actividad:

- (Antes de comenzar la actividad: colocar la pegatina en el objeto que está en la cartulina para saber cómo se siente en ese día)

En primer lugar se dará una clase magistral donde se deberá explicar al resto de los compañeros/as que las personas con Discapacidad Visual, para identificar los gestos faciales o las expresiones de la cara las tienen interpretar por medio del tacto, es decir, tocando la cara a la otra persona y así saber qué es lo que está transmitiendo.

Sabemos cómo puede estar una persona viendo cómo está su expresión facial y, para que se pongan en el lugar del/la estudiante (haciendo hincapié en la empatía), se colocarán por parejas, donde tendrán que ponerse uno enfrente del otro y uno de la

pareja tendrá que realizar la expresión facial dependiendo de qué emoción primaria quiera desarrollar, y el otro compañero tocarle la cara y adivinar cuál es.

Los niños y las niñas que tienen visión tendrán que colocarse un antifaz cuando llegue su turno de tocar la cara al compañero para adivinar.

- ***Evaluación:*** Observación directa y sistemática. Se evalúa la gesticulación y expresión facial.

SESIÓN 6

ACTIVIDAD 10: *Juego de rol*

- ***Temporalización:*** 60 minutos (hora completa).
- ***Objetivos:***
  - Desarrollar una autoconciencia emocional y un entendimiento de sus estados emocionales para poder manifestárselas a los demás.
  - Reconocer e identificar las emociones primarias en diferentes situaciones.
  - Fomentar la empatía y la comprensión de las emociones de los demás.
  - Conseguir habilidades sociales y de comunicación asertiva.
  - Expresar diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.
  - Promover la resolución pacífica de conflictos
- ***Contenidos:***
  - Identificación de las diferentes emociones primarias, así como su concepto y los tipos.
  - Desarrollo de la empatía y reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás.
  - Uso de estrategias para comprender las emociones primarias.
  - Empleo de habilidades sociales y comunicación asertiva.
  - Desarrollo de la resolución pacífica de conflictos
  - Empleo de diferentes emociones a través de la expresión y el lenguaje no verbal.
  - En cuanto a la expresión y comunicación oral: Intervención correcta en las conversaciones con otros, empleando un vocabulario variado de lo aprendido.

- En cuanto a la expresión y comunicación escrita: Adquisición de la información a través de diferentes medios y su puesta en práctica de manera escrita.

- ***Competencias clave:*** CCL, CPSAA, CC, CE
- ***Recursos didácticos:*** Máquina Perkins, folios y archivador.

Desarrollo de la actividad:

- (Antes de comenzar la actividad: colocar la pegatina en el objeto que está en la cartulina para saber cómo se siente en ese día)

Como última actividad, por grupos deberán escribir una situación en la que aparezca una situación problemática (cada grupo una) en diferentes situaciones o ámbitos. Esta situación escrita quedará reflejada en el cuaderno de campo.

Posteriormente, estas situaciones serán representadas para toda la clase. Para su elaboración existirá el diálogo, los sonidos, objetos con tacto por si necesitan tocar el resto de los compañeros y un narrador en todo momento.

La finalidad de esta actividad es que representen diferentes escenas en las que esté sucediendo una situación negativa y puedan ponerse en el lugar de esa persona, para practicar la resolución de conflictos. Por medio de la representación pueden ponerse en el papel de esa situación ficticia y buscar qué soluciones pueden hacer para mejorar como personas.

- ***Evaluación:*** Observación directa y sistemática. Se evalúa la situación elegida para ser representada, la manera en la que gesticula y se mueve por el espacio.

6.9 EVALUACIÓN

La evaluación que ha sido llevada a cabo en esta propuesta de intervención ha sido global y continua, donde se ha tenido una observación directa, cualitativa y sistemática en cada una de las actividades desarrolladas.

Se han tomado como referencia los objetivos específicos trabajados, utilizando y empleando rúbricas adaptadas y preguntas hechas de manera oral para saber el progreso que está teniendo el/la estudiante en cuestión. En cuanto a las rúbricas, estas medirán la capacidad del/la estudiante para identificar y expresar las emociones propias y las de sus compañeros, empleando el vocabulario propio y específico.

A través del cuaderno de campo, se realizará un Diario Docente donde se irán anotando todas esas observaciones y las valoraciones que se consideren pertinentes sobre el/la estudiante. Ese cuaderno sirve para observar esa evolución y la progresión de las actividades, desde lo más sencillo con una lluvia de ideas sobre las emociones (a modo de iniciación), y finalizando con una última actividad donde se trabaja de manera corporal la resolución pacífica de conflictos con un juego de rol para poder ponerse en el lugar de otra persona.

Asimismo, el docente tendrá una hoja de evaluación para cada una de las actividades donde se reflejen los objetivos de cada una de las actividades, calificando si se ha superado o no la actividad o si sigue en proceso. También, se le proporcionará a la/el estudiante con Discapacidad Visual una ficha de autoevaluación y evaluación de las actividades diseñadas (todo esto adaptado al sistema o código Braille de lectoescritura).

7. CONCLUSIONES

Este Trabajo de Fin de Grado ha analizado la importancia que tiene trabajar las Competencias Socioemocionales con un alumnado con Discapacidad Visual, puesto que es un elemento que tiene gran afectación por las carencias que experimentan debido a la falta del sentido de la vista, que como bien sabemos es el que más información nos proporciona para realizar las actividades de nuestro ámbito cotidiano.

Se ha demostrado que el desarrollo de estas competencias facilita su integración dentro del entorno escolar y mejora su bienestar personal y en las habilidades sociales. De esta manera, los objetivos planteados inicialmente, que incluían la comprensión de lo que es una Competencia Socioemocional, así como sus principales componentes, y el término de Discapacidad en su totalidad, han sido cumplimentados satisfactoriamente para poder posteriormente diseñar y realizar una Propuesta de Intervención sobre un estudio de un caso concreto en un aula ordinaria, teniendo en cuenta las principales necesidades específicas que presentaba este/a estudiante.

A pesar de haber obtenido unos resultados positivos, existen ciertas limitaciones cuando se han puesto en práctica las bases teóricas. La escasez de tiempo, falta de experiencia y compaginar las actividades específicas, para un/a estudiante con Discapacidad Visual con el resto de los compañeros y compañeras, supone un proceso más costoso y complejo de abordar.

El resto del alumnado, en algunos aspectos no comprendían que existen otras maneras de reconocer las emociones de una persona y sin la necesidad de utilizar el sentido de la vista. El sentido del tacto (percepción háptica) puede llegar a reconocer aquello que pasa a tu alrededor, incluyendo las emociones que puede estar experimentando una persona. Esto hace que se adentren en el concepto de empatía, poniéndose en el lugar de la otra persona, que en este caso el lenguaje no verbal está sin adquirir y la expresión facial es rígida y poco expresiva.

En consecuencia, es importante educar emocionalmente desde edades tempranas y comenzar a adoptar una inteligencia emocional. Sobre todo, esto último, es indispensable para las personas de esta comunidad y, para ello, el cuerpo docente y las familias deben cualificarse y aprender diferentes métodos para su obtención y concienciación. Esto les

ayudará a tener mejores relaciones, saber actuar ante la resolución de conflictos, una buena comunicación, autonomía y confianza en uno mismo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armstrong, T. & Gardner, H (prólogo). (2017). *Inteligencias múltiples en el aula*. Paidós. https://proassets.planetadelibros.com/usuaris/libros_contenido/arxius/37/36195_INTELIGENCIAS_MULTIPLES_AULA.pdf

Arnaiz, P. (2019). *La Educación Inclusiva en el S.XXI. Avances y Desafíos.* [Lección Magistral, Universidad de Murcia]. https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccioon-Santo-Tomas-2019-Pilar%20Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b

Arrabal, E.M. (2018). *Inteligencia emocional.* Elearning. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=bp18DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=inteligencia+emocional+&ots=RsC2kpfYIt&sig=aa3fbgUBuvZqp-UrTLWi1qtWCec&redir_esc=y#v=onepage&q=inteligencia%20emocional&f=false

Bisquerra, R. & Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista internacional de Educación Emocional y Bienestar, volumen* (1), pp. 9-29. *https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/6042/RiEEB_01_01_09.pdf?sequence=1*

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de la Facultad de Educación, volumen* (10), pp.61-82. https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, volumen* (16), pp. 1-11. https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342

Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R. (coord.), Bisquerra Prohens, A., Cabero Jounou, A., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., Morenos Romero, C. & Oriol Granado, X. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. DESCLÉE DE BROUWER. https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433025104.pdf

Bisquerra, R. (coord.), Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. & Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* [Informe faros 6]. Escola de Salut SJD. https://rieeb.com/wp-content/uploads/2019/08/2.1.-Como-educar-las-emociones-d.pdf

Caballo, C. & Núñez, M.A. (2013). Personas con Discapacidad Visual. En M.A. Verdugo y R. L. Shalock (Coord.), *Discapacidad e inclusión Manual para la docencia* (pp.13-495). Amarú.

Caballo, C. & Verdugo, M.A. (2005). *Habilidades sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad.* Artes Gráficas Palermo. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3518/habilidades_sociales.pdf?sequence=1&rd=0031430744531411

Cahum González, W. I. (2021). La importancia de la educación socioemocional en la atención de la diversidad visual en nivel inicial. *International Journal of Developmental and Education Psycology Revista de Psicología, Volumen* (1), pp. 173-178. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/13996/1/0214-9877_2021_2_1_173.pdf

Consejería de Educación, ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en la Educación Primaria. Boletín Oficial de Castilla y León núm.156. https://bocyl.jcyl.es/boletines/2010/08/13/pdf/BOCYL-D-13082010-1.pdf

Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL núm.190, de 30 de septiembre de 2022). https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf

Delgado Cidranes, E. (2019, 24 de julio). *Discapacidad Visual: Tipos, causas, síntomas, tratamiento y diagnóstico.* Dolor Dr. Delgado Cidranes. https://dolor-drdelgadocidranes.com/discapacidad visual/#%C2%BFComo_se_diagnostica_la_causa_del_trastorno_visual

Domínguez, L. & Rozo, A. (2017*).* Software educativo en apoyo al proceso de aprendizaje de las operaciones básicas matemáticas de los estudiantes de primaria del programa de tiflología del colegio OEA I.E.D [Proyecto de Grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Udistrital. https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5854/LauraDominguezDavidRozo2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J. J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J.I., Orcajada Sánchez, N. & Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, volumen* (15), pp.135-144. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4617037

Filella-Guiu, G., Agulló Morera, M.J., Pérez-Escoda, N. & Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación, volumen* (26), pp.125-147. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/36786/1/201406%20ESE%2026%20%282014%29-5.pdf

Foces, J.A. (2024). *Discapacidad Visual* [Diapositiva de PowerPoint]. Repositorio Material Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus virtual UVA. https://campusvirtual.uva.es/pluginfile.php/4261895/mod_folder/content/0/4EP_AEEDSM_0123Discapacidad%20visual.pdf?forcedownload=1

Foces, J.A. (2024). *Sistema Braille y tiflología* [Diapositiva de PowerPoint]. Repositorio Material Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus virtual UVA. https://campusvirtual.uva.es/pluginfile.php/4261895/mod_folder/content/0/4EP_AEEDSM_0123Discapacidad%20visual_Braille.pdf?forcedownload=1

García Aguado, J., Sánchez Ruíz-Cabello, F.J., Colomer Revuelta, J., Cortés Rico, O., Esperanza Olcina, M.J., Sánchez-Ventura, J.G., Mengual Gil, J.M., Merino Moína, M., Pallás Alonso, C.R. & Martínez Rubio, A. (2016). Valoración de la agudeza visual. *Revista Pediatría Atención Primaria, volumen* (18), pp. 267-274. https://www.redalyc.org/pdf/3666/366649606019.pdf

García Olmo, J. M., Bordoy Lobo, R., García Ortíz, M., Martínez, B., Gallego Ortiz, C & Martínez Gutiérrez, R. (2021). *Metodologías y enfoques inclusivos en la educación. Guía para el conocimiento de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje* [Guía para el conocimiento de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje]. COCEMPFE. https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2021/10/guia-metodologias-enfoques-inclusivos-educacion.pdf

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. LELIBROS. https://drive.google.com/file/d/0B7eaPLeddTFiM05aZjI4Y0pWWUU/view?pli=1&resourcekey=0-o3ki8NyiVebdjbVFByDa6w

Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la instrucción de 9 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad especifica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León. *Consejería de Educación.* http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Instruccion_24.08.2017.pdf

Ipland, J. & Parra, D. (2009). La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. En M.R. Berruezo y S. Conejero (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva*, (pp.453-462).Upna. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962673

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 04 de mayo de 2006. https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm.340, de 30 de diciembre de 2020). https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf

Maita, L. (2024, 28 de febrero). *Discapacidad visual: Breve descripción de la discapacidad visual*. Discapnet. https://www.discapnet.es/discapacidad/tipos-de-discapacidad/discapacidad-sensorial/discapacidad-visual

Martínez de la Peña, G. A. (2009). *La percepción y su importancia en la generación de un diseño háptico para las personas con discapacidad visual* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana]. UAM. https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/22716/1/cdt170521230318rdmb.pdf

Medrano Muñoz, S.M. (2007). Fundamentos de campo visual. *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular, volumen* (8), pp. 85-92. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5599405

Ocaña Guevara, A. O., Pérez Rojas, J. L., Paucar Samaniego, J. L. & Martínez Guashima, O.G. (2018). Interacción emocional de personas no videntes utilizando versión artificial. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, política y valores, Edición especial*, pp-1-22. https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/657

Ochaíta, E. & Espinosa, M. A. (1995). *Desarrollo y educación de los niños ciegos y deficientes visuales: áreas prioritarias de intervención.* PSYKHE 4, 2. pp. 153-165.

ORDEN EDU/371/2018, de 2 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCYL núm.71 de 12 de abril de 2018). https://bocyl.jcyl.es/boletines/2018/05/07/pdf/BOCYL-D-07052018-2.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaria de Estado de Servicios Sociales, Familia y discapacidad e IMSERSO. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2023, 10 de agosto). *Ceguera y discapacidad visual.* Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment

Organización Nacional de Ciegos Españoles. (2024). *Ceguera y deficiencia visual*. ONCE. https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/concepto-de-ceguera-y-deficiencia-visual

Organización Nacional de Ciegos Españoles. (2024). *Evaluación de la ceguera y deficiencia visual*. ONCE. https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/evaluacion-de-la-ceguera-y-la-deficiencia-visual

Organización Nacional de Ciegos Españoles. (2024). *Tiflotecnología, ¿qué es?*ONCE. https://www.once.es/servicios-sociales/tecnologiayrecursosadaptados/tiflotecnologia

Ortigosa Padilla, I. (2016). *Adaptación curricular para alumnos con discapacidad visual en el aula de matemáticas* [Trabajo fin de Máster, Universidad de Almería]. Ual. https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6066/12266_TFMInmaculada%20ortigosa.pdf

Ortiz Cardenas, J. & Torres Malaver, L. N. (2018). *Comprensiones psicológicas sobre el acompañamiento familiar, afrontamiento y bienestar psicológico frente a la condición de la discapacidad visual*. 1Library. https://1library.co/document/8ydm93ly-comprensiones-psicologicas-acompanamiento-afrontamiento-bienestar-psicologico-condicion-discapacidad.html#fulltext-content

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Graduado/a en Educación Primaria, por la Universidad de Valladolid, versión 4, 23/03/2010. *Consejería de Educación.* https://www.feyts.uva.es/sites/default/files/taxonomias/CompetenciasGeneralesGEP.pdf

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, de 02 de marzo de 2022. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296

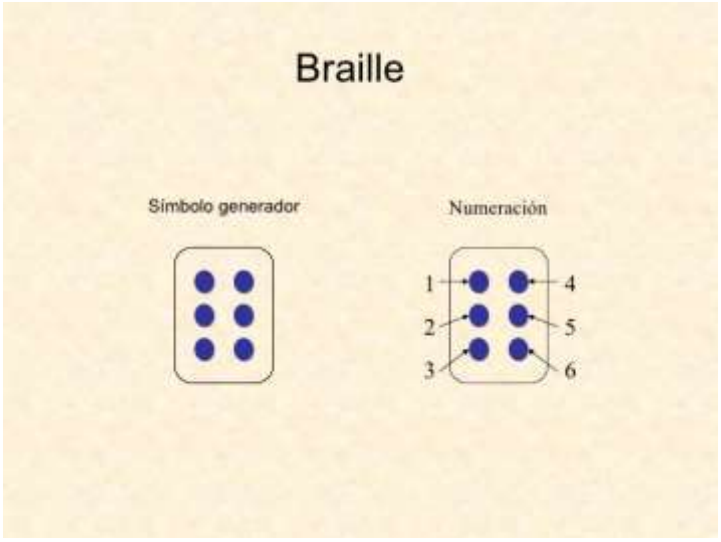
Repetto, E. & Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen* (8), 5, pp. 82-95. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084006

Sánchez, K. V. & Duarte, M. P. (2021). *Discapacidad visual y emoción: diseño de una cartilla sobre educación afectiva y emocional dirigida a los docentes especializados en el trabajo con niños que poseen discapacidad visual o baja visión* [Trabajo de Grado, Universidad Católica de Colombia]. UCaC. https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/8486809f-e602-4402-8b48-19a90579bdd3/content

9. ANEXOS

9.1 Anexo 1

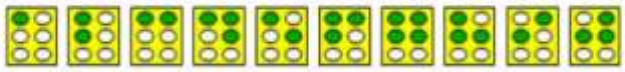
Símbolo generador del Sistema o Código Braille



9.2 Anexo 2

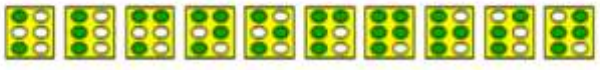
Series del Código Braille

1º serie: se utilizan únicamente los cuatro puntos superiores (1, 2, 4,5) y con ellos se forman las diez primeras letras del alfabeto



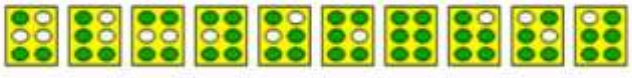
a b c d e f g h i j

2º serie: se forma con los puntos de la primera serie, añadiéndoles el punto número 3 y, así, obtenemos las siguientes letras, a excepción de la letra ñ (conviene recordar aquí que Luis Braille era francés)



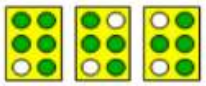
k l m n o p q r s t

3ª serie: se forma con los puntos de la serie 2ª, añadiendo el punto número 6:



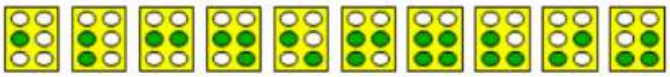
u v x y z ç sign generador á é ú

4ª serie: son los elementos de la 1ª serie, añadiendo el punto número 6. En esta serie se forman signos propios del francés, por lo que aquí sólo presentamos las letras que nos interesan en español:



ñ ü w

5ª serie: son los signos de la primera serie, pero utilizando los puntos de la mitad inferior de la celdilla o cajetín. Así, conseguimos los signos de puntuación:



, ; : división ¿? ¡! = “ cursiva grado

”