

"MÉTODO ALAMEDA"

**Maduración Lecto-Escritora para
alumnos ciegos y deficientes
visuales de tres a seis años**

JULIA FUENTES HERNÁNDEZ

Profesora Apoyo del M.E.C.

**Diseño de la portada: RR.PP. y Comunicación de la ONCE
Coordinación de la edición: Sección de Cultura de la ONCE**

© Julia Fuentes Hernández

© ONCE. Organización Nacional de Ciegos Españoles
Departamento de Servicios Sociales para Afiliados
Sección de Educación

ISBN: 84-87277-99-3

Depósito Legal: M-36654-1995

Impreso en España por: GRAFICAS JUMA

Maquetación: ADI

DEDICATORIA

**A la memoria de mi "maestro", de él
aprendí que el heroísmo en el trabajo
está en "acabar" cada tarea**

INDICE DE MATERIAS

PRÓLOGO

1. PRESENTACIÓN

2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

3. EL NIÑO CIEGO. DIFERENCIAS EVOLUTIVAS

3.1. INTRODUCCIÓN

3.2. DIFERENCIAS EVOLUTIVAS DEL NIÑO CIEGO

3.2.1. Motricidad

3.2.2. Área cognitiva

3.2.3. Lenguaje

3.2.4. Desarrollo social

3.2.5. Características afectivas o de personalidad

3.3. OBSERVACIONES GENERALES

3.3.1. Áreas de mayor afectación por causa de la ceguera

4. MÉTODO ALAMEDA

4.1. CONTENIDO DEL MÉTODO

4.2. TEMPORALIZACIÓN DE LAS ÁREAS DEL MÉTODO

4.3. EVALUACIÓN DE LAS ÁREAS DEL MÉTODO

4.4. ORIENTACIONES BÁSICAS AL PROFESOR-TUTOR DEL ALUMNO CIEGO O DEFICIENTE VISUAL

4.5. PROGRAMACIÓN

4.5.1. Objetivos generales

4.5.2. Consideraciones metodológicas

4.5.3. Programación objetivo general A

MALETA Nº 1

Objetivo específico A.1

Materiales

Objetivo específico

Metodología

Temporalización

MALETA Nº 2

Objetivos específicos A.2, A.3 y A.4

Materiales

Objetivos específicos

Metodología

Temporalización

MALETA Nº 3

Objetivos específicos A.5, A.6 y A.7

Materiales

Objetivos específicos

Metodología

Temporalización

MALETA Nº 4

Objetivos específicos A.8 y A.9

Materiales

Objetivos específicos

Metodología

Temporalización

MALETA Nº 5

Objetivos específicos A.10 y A.11

Materiales

Objetivos específicos

Metodología

Programación objetivo general B

4.5.4.1. Objetivos específicos B1 y B2

MALETA Nº 6

Objetivos específicos B1 y B2

Materiales

Objetivos específicos

Metodología

RELACIÓN DE ANEXOS

Anexo 1

Anexo 2

Bibliografía

La maduración lecto-escritora en niños ciegos y deficientes visuales es un tema de permanente actualidad y de indudable interés profesional y familiar por el componente educativo que conlleva en su fase previa al aprendizaje del sistema Braille como código de trabajo. Desde un acercamiento evolutivo, la condición perceptiva de la ceguera constituye un serio handicap en el desarrollo de las habilidades tales como la percepción del espacio, las relaciones espaciales (retraso en el conocimiento básico del espacio circundante, Landau, 1991; Ochaita, 1984; y Ochaita et al., 1985a), conductas simbólicas, desarrollo cognitivo y desarrollo psicomotor en sus dimensiones de orientación y exploración manual (Zeuthen, L., 1985). Así lo ponen de manifiesto autores como Fraiberg, (1982); Hatwell, (1966) (retraso en la realización de tareas operatorias con material manipulativo en las que el componente figurativo espacial es predominante); Rosel, (1980) y Palazesi (1986), entre otros.

Sin embargo, cuando el niño ciego está bien estimulado no tiene por qué darse ningún retraso o, al menos, pueden paliarse los efectos esperados por su condición de ceguera (Haspiel, 1965; Urwin, 1983, Warren, 1977) a través de Programas de Atención Temprana especialmente dirigidos a favorecer los procesos perceptivo-cognitivos, psicomotores, afectivos, sociales y lingüísticos, fundamentales todos ellos, para conseguir los aprendizajes básicos. Es en esta dimensión compensadora donde se sitúa el método Alameda que nos ofrece Julia Fuentes.

El método está fundamentado en el denominado modelo de requisitos previos, habilidades básicas o factores (denominación diferente según autores) (Castillo, 1987; Espejo, 1993, García Rubio, 1987, Hernández, Marquez y Valle, 1987, Lucerga, 1990, entre otros) como aprestamientos necesarios para el inicio del aprendizaje del sistema Braille. El grado de desarrollo de estos 'factores' dependerá, entre otras causas, de las oportunidades de adiestramiento y de la adecuación de los materiales madurativos empleados en la Etapa de la Educación Infantil para preparar al niño ciego para la lectura y la escritura empleando el denominado "sistema puntiforme" o Braille (Espejo, 1993). La presentación del método en este manual viene precedida por aspectos introductorios referentes a la evolución histórica de la Educación Infantil y una visión general de las principales características del desarrollo psicobiológico del niño ciego y las áreas de mayor afectación a causa de la ceguera. El método Alameda está constituido por seis bloques (denominados maletas en tanto que contienen cada una de ellas los recursos materiales necesarios para su aplicación). El primero de ellos está dedicado al desarrollo de la Percepción Táctil. El segundo corresponde a la Discriminación de Figuras Geométricas; el tercero a los Conceptos Básicos Espaciales; el cuarto al desarrollo de las Técnicas de seguimiento digital y rastreo. Los bloques quinto y sexto están dirigidos al inicio del aprendizaje del alfabeto Braille y conseguir cierto desenvolvimiento en el manejo de la máquina de escribir Perkins. Una clara metodología facilita al profesor pautas ilustrativas sobre como desarrollar las actividades propuestas.

Cada una de las maletas contiene un amplio repertorio de actividades complementarias que pueden ser desarrolladas fácilmente por el profesor-tutor e incluso por los propios padres en coordinación con el profesor experto del Equipo Específico de Atención a la Ceguera y Deficiencia Visual. Estas actividades están dirigidas a fomentar la madurez en

los factores descritos a través de elementos lúdicos y de interés para los niños y niñas ciegos comprendidos en el tramo de edad correspondiente a la Educación Infantil en su segundo ciclo e incluso para el primer curso de la Educación Primaria según los casos. El método constituye un loable esfuerzo de la autora en el que ha sistematizado una dilatada y fructífera experiencia profesional en la educación de niños ciegos y deficientes visuales en el área de la preparación a la lectura y escritura en el sistema Braille. El método

es sencillo, práctico y eficaz, presentando una diversificación de materiales manipulativos, fruto de su ingenio didáctico, que obedecen a los principios de curiosidad e interés en

estas edades de 3 a 6 años, a la vez que permite un aprendizaje perceptivo y cognitivo facilitador de los procesos implicados en el posterior inicio de la lectoescritura. Posee una cuidada programación en la que se incluye una secuenciación de objetivos y un análisis pormenorizado de las tareas, actividades complementarias y una útil instrumentación en forma de protocolos de registro para el control de los objetivos madurativos propuestos.

El método Alameda pretende, en suma, preparar al alumno ciego para el inicio formal del aprendizaje lectoescritor en el sistema Braille desarrollando armónicamente las habilidades previas que se consideran como requisitos para la adquisición normalizada del código.

Antonio Valles Arandiga. Pedagogo.

Centro de Recursos Educativos de la O.N.C.E. Alicante.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo tiene como objeto comunicar mis experiencias profesionales adquiridas a lo largo de muchos años con personas videntes y desde 1985 con niños ciegos o deficientes visuales.

Como consecuencia, del Real Decreto 334/1985 de 6 de Marzo por el que entre otras el Ministerio se compromete a dar facilidades a la integración de niños deficientes, Da Ma Carmen Salaregui, inspectora del Ministerio de Educación y Ciencia, en esos momentos responsable de la Educación Especial en la Región de Murcia, me ofreció trabajar con la

O.N.C.E. en el apoyo a niños deficientes visuales; este fue el primer paso, una invitación que nunca agradecí lo suficiente. A partir de ese momento fueron muchos los pasos que me quedé sin agradecer y aprovecho este momento para hacerlo: Natalie Barraga; Susana Crespo, que me orientó personal y desinteresadamente; Mercedes Leonhard y Carmen Guinea que me impactaron por su personalidad; Ruperto Ponz y Felipe Torrecilla, que me aguantaron con casi estoica paciencia franciscana, pero siempre con aliento. A Saúl Orea, que me puso en contacto con el Dios de las estrellas clorn1id~s. . . , a Manolo Cepedo que rompió el hielo "a carcajadas", a Jose Perez Navarro, a Santiago Fernández que por sistema siempre me decía s,; a mis alumnos; a mi equipo, ya que sin ellos no hubiera sido

nada posible; a Luis Berrocal, el Presidente de APANDEVIC, ya que sin su incondicional entrega nunca hubiera existido el equipo; a Maribel García Maestre, por tantos días de guerra sin saber que éramos las dos del bando de los "buenos"; a todos los que en estos momentos me ofrecen su ayuda para que esto salga adelante: Paqui Zamora, mi fotógrafa, animadora sociocultural y deportiva de la Dirección Administrativa de la O.N.C.E. en

Cartagena; Angeles Nieto que transcribe y corrige todas mis faltas; Antonio Valles que si consigue algo bueno con mis apuntes, estos verán la luz del día; Eduardo Alhama, Pura ..., Pilar ..., Carmen... y Pedro Pablo Martin..., y sobre todo a mi maestro de campo, Juan Antonio Maso Pino, que me ayudó y me enseñó en los primeros años con tan humilde Sabiduría que lo más que dejó ver era que aprendía de mí y...

1. PRESENTACIÓN

Cuando comenzamos a trabajar en este campo existía escasa documentación sobre la enseñanza de los niños ciegos. En las áreas de atención temprana conseguimos traducir el Método Oregon y con él ya teníamos una base científicamente elaborada para trabajar con bebés. Las áreas de (1) Autoayuda, (2) Cognitiva, (3) Socialización, (4) Lenguaje, (5) Motricidad Fina y Gruesa y otras aportaciones documentales sobre el tema. En cuanto a baja visión, con ayuda del Equipo que en 1985 funcionaba en Málaga y mucha imaginación conseguimos elaborar todos los materiales del Método de Natalie Barraga. Pero mi problema no se había resuelto en absoluto, mis alumnos eran niños ciegos comprendidos entre los dos y tres años y no existía material específico y tuvimos que iniciar un proceso de investigación y adaptación de materiales. La O.N.C.E. tenía sistematizada su enseñanza residencial, pero a partir de los 6 años, y a mí me parecía demasiado importante el periodo evolutivo sobre el que no había nada, al menos sistematizado, que pudiera privarme de la angustia que suponía comenzar a trabajar con niños cuyo código lecto-escritor iba a ser el Braille. Me resistí a trabajar con ellos como si ya hubieran cumplido seis años, a pesar de la angustia de no saber que hacer. Esta angustia debo reconocer no duró mucho, porque empecé a "entrever" que había una diferencia esencial entre lo que yo creía que era el niño ciego y lo que verdaderamente eran sus necesidades educativas especiales. No era propiamente un sujeto de la Educación Especial, tal como yo en ese momento la entendía, y cuyo objeto era en esencia la Reeducación. Yo no tenía que reeducar nada, no me servían demasiado mis conocimientos en este campo. Así que opté por otro camino, el de conseguir un método de maduración que se adaptara a sus especiales necesidades educativas. El ciego era un niño más, tenía que conseguir lo mismo que los demás, yo no tenía materiales adaptados para esa etapa, por lo que utilicé los que había en las aulas y trabajamos los mismos objetivos, solo cambiamos el proceso didáctico y la utilización estructurada de los materiales disponibles, desde el primer momento los materiales que empleaba el niño ciego fueron para mi motivo de preocupación, bueno, no tanto los materiales como la selección de estos; empecé a captar que determinados materiales excitaban su curiosidad y captaban su interés y se lanzaban a tocar; otros materiales simplemente los . . . desconectaban. Me ocurrió lo mismo con todas aquellas actividades que trabajaban la motricidad fina y estaban orientadas a la prelectura y preescritura visual: la adaptación de estas fichas resultaba un fracaso. Entonces comencé a comprender este aspecto diferencial de su metodología específica. En el horario correspondiente de las actividades de grafomotricidad nuestro niño ciego trabajaría las actividades concretas que lo condujeran a su propio código lectoescritor. De esta forma se inició el proceso de desarrollo del método que presentamos. A lo largo de estos ocho años creo que he conseguido cargar de contenido científico mi imaginación. He elaborado una programación específica que para el alumno ciego, o con muy baja visión, será trabajada dentro del aula, en el mismo momento que sus compañeros den los primeros pasos hacia su código lecto-escritor. Si bien con unos materiales diferentes, porque su metodología es diferente y personalizada. El rango de edad en cuanto a la aplicación del método compete el periodo preoperatorio que Piaget denominó como "subestadio de las representaciones preoperativas de dos a seis años". Es un aprendizaje que parte de la sensación, entendiendo como sensaciones todos aquellos estímulos que se reciben tanto de nuestro cuerpo como del exterior. Se fundamenta en los intereses propios del niño ciego, ya que trabaja en lo que puede percibir y estas percepciones suponen actividades mentales de análisis/síntesis, que le permiten reconocer todas las sensaciones recibidas y en cierto modo, estructura sus esquemas mentales que le permitirán la creación de sus propias imágenes. La base de esta programación es:

1. Los materiales. Afirmaba Montessori que el material ha de estar muy estructurado y adaptado al momento evolutivo del niño. Estos materiales pretenden reunir tres objetivos: desarrollar el pensamiento, desarrollar el lenguaje, un lenguaje con contenido, evitando verbalismos y, por último, un conocimiento y dominio corporal.

2. Las formas y su manipulación (ya que las formas es uno de los contenidos mas amplios de la imagen) y texturas (como parte genuina de las formas), porque es a través de la manipulación y la actividad con los materiales didácticos como el niño adquiere un pensamiento conceptual y lógico.

La Educación debe seguir las leyes naturales, no se puede acelerar la evolución del niño, sino adaptarse a ella ~M. Montessori).

Nuestra experiencia al trabajar con rigor la programación que aquí se presenta abarca un periodo de un primer curso de Educación Infantil (3/4 años). Hacia finales de enero de segundo de Educación Infantil, (4/5 años) el niño ha concluido en su mayor parte el programa, entonces nos damos cuenta que "despega" del resto de la clase, evoluciona hacia su código lecto-escritor más rápido, en ningún momento se le debe frenar, aunque tampoco se le dejará escribir lo que no es capaz todavía de leer. Con muchas posibilidades el alumno ciego dominará su código lecto-escritor después de algunos meses de entrenamiento. No nos

debemos de preocupar si el resto de su clase aún está aprendiendo las letras del abecedario porque estos, una vez las conocen todas y cuando asimilan que la "m" con la "a" es "ma", solo les falta el último empujón para "leer". En segundo lugar en primer curso de Primaria los libros de los niños videntes son globalizados y profusamente ilustrados;

nuestros niños desde el primer día, con el primer libro, se enfrentarán directamente con la lectura, con la máquina Perkins o la que utilicen en ese momento y si sus técnicas y el dominio de estas no son óptimas, comenzará desde este momento su retraso escolar, ya que no podrán seguir el ritmo de aprendizaje de los demás alumnos. Todo este material que os presento tiene una evolución cuyo trayecto no ha hecho mas que empezar, estoy segura de que esto no es mas que la primera piedra de un gran edificio, y tal vez ya existan edificios construidos, todo lo he escrito con el temor y la esperanza de que pueda ayudar a algún educador.

A todos los maestros y maestras de aula con los que he trabajado a lo largo de estos ocho años por su incondicional apoyo y confianza.

CARTAGENA, 14 de junio de 1995

Julia Fuentes Hernández, maestra de E.G.B.,
Especialista en Pedagogía Terapéutica,
profesora de apoyo del Equipo Específico para la
Atención del Alumno Ciego o Deficiente Visual.
M .E.C.-O.N.C.E.-INSERSO

NOTA: En la redacción de la presente obra se ha pretendido en todo momento considerar un uso

no sexista del lenguaje. No obstante y en evitación de reiteraciones de las particulas correspondientes a

la diferenciación de sexos (niño/a, profesor/a) se ha empleado el sexo masculino, sin ánimo de que ello suponga lingüísticamente un trato discriminatorio.

MÉTODO ALAMEDA

2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Con el siglo XVII da comienzo el desarrollo de la Pedagogía Científica. Johann Amos Comenius (1592-1670) elabora una división en los períodos de desarrollo del hombre que contempla por primera vez la infancia como tal, opinando que en el periodo de 0 a 6 años es cuando hay un especial desarrollo de los órganos sensoriales en el niño (Didáctica Magna, 1631).

Mas tarde Rousseau en su obra "El Emilio" (1762), reconoce la necesidad de que la educación se inicie en la primera infancia, teniendo en cuenta la especificidad psíquica del infante, ya que el niño no es un hombre en pequeño. Aunque su característica

pedagógica que de un excesivo individualismo, al pretender un solo niño para un solo preceptor, hay que reconocer su influencia, más como teórico que como pedagogo en el desarrollo de la pedagogía científica.

El 12 de enero de 1746, nace en Zurich, Johann Heinrich-Pestalozzi, en 1798 comienza su segunda empresa pedagógica, en la que sus dificultades económicas, unidas al bajo nivel que sus nuevos alumnos presentaban, le lleva a investigar sobre las formas más idóneas del aprendizaje y a plantearse la formulación de un método para cada uno de los distintos casos.

Se propuso crear un proceso de enseñanza, teniendo en cuenta las leyes del desarrollo psíquico del niño, considera como punto de partida para el aprendizaje, la percepción sensorial, sobre la idea de una enseñanza estimuladora, es decir, la organización del proceso educativo, que conlleva el desarrollo cognitivo del niño, para conseguir una mejor autonomía física e intelectual.

Friderich Wilhelm August Froebel nace en Turingia (Alemania), en abril de 1782 estudia a Pestalozzi y funda en 1816 el Instituto General de Educación Alemán y en él investiga sobre la evolución y el comportamiento del niño en las primeras edades de la vida y crea un programa muy estructurado sobre las técnicas sensoriomotrices. En 1837 crea el Kindergarten (jardín de infancia) que más tarde se convirtió en modelo para pedagogos venideros.

Aunque su sistema pedagógico fuese contradictorio, cabe aquí destacar la importancia que dicho sistema da a la educación preescolar y a la formación específica de los maestros que han de llevarla a cabo. En uno de sus postulados incide en que el trabajo manual debe preceder al intelectual, haciendo que el primero conduzca al segundo, de modo que en el niño lleguen a confundirse y formar uno solo.

El 10 de julio de 1896 se doctora por primera vez en Medicina una mujer italiana, Maria Montessori que elaboró métodos de observación y tratamiento para niños deficientes, dedicándose, después de sus prácticas de Psiquiatría, más a los aspectos pedagógicos que a los médicos de estos niños.

Crea un método de reeducación viendo la importancia que tenían los primeros aprendizajes y no tarda en darse cuenta de que realmente dichos aprendizajes no variaban en niños deficientes y en niños sanos (preescolares).

El niño es el principal agente de su pedagogía: "Es él quien decide; esa aplicación es el trabajo de su conciencia, el ejercicio de su responsabilidad. Así se libra del mayor de los peligros, cual es depositar en el adulto la responsabilidad de sus acciones, condenando la propia conciencia a un sueño inerte. Dejemos al niño libre en la aplicación de sus habilidades y se mostrará sensible a las conquistas superiores que va haciendo." (M. Montessori).

Al niño hay que motivarle, interesarle, salvarlo del aburrimiento que lo lleva a la fatiga escolar. Es este precisamente el papel del maestro, crear interés, despertar la atención, motivar su curiosidad, poner a su alcance los materiales necesarios para que él decida. Montessori parte siempre de la actividad manipulativa y la experimentación ya que esta actividad le permite interiorizar el aprendizaje y adquirir nuevos conocimientos.

Afirma Montessori que el material que el niño tenga a su disposición ha de estar tan estructurado que le permita realizar todos estos procesos, ya que el desarrollo cognitivo solamente es posible en una actividad organizada, con una metodología concreta.

En la pedagogía española nos encontramos con Pablo Montesino que habiendo conocido la obra de Froebel, a su retorno a España tras su exilio, participa de la fundación de la Escuela Normal de la cual es el primer presidente y funda la primera escuela de párvulos en 1838.

"Con respecto a la creación de las escuelas de párvulos, ya desde el plan de 1838 se trató de ellas y su utilidad y conveniencia no pueden negarse y desde luego no hay inconveniente en asegurar que si hubiera mayor número de estas escuelas darían mejores resultados la enseñanza de las elementales y que bien montadas aquellas, contribuirían poderosamente a mejorar las relaciones sucesivas pues el desarrollo del niño en ellas es más armónico y cuando a los seis años pasara a las elementales, no tendría que hacer tantos

esfuerzos para aprender, puesto que ya sus facultades intelectuales, como físicas y morales irán con la preparación conveniente y bien dirigida". Ley Moyano del 9 de Septiembre de 1857. (Tratado de Legislación de Primera Enseñanza).

Nacen en Cataluña, bajo una fuerte influencia de la escuela alemana, esencialmente de Froebel, las escuelas renovadoras, desarrollando los principios de la escuela de párvulos y plantean la necesidad de un material para realizar las actividades de los niños.

También en Cataluña, Maria Montessori ejerce su influencia, Decroly, Cassia Costal, que influenciado por Rousseau y con un buen grupo de profesores, son los pilares del movimiento de renovación pedagógica.

Tras la guerra civil grupos de maestros y pedagogos aspiran con sus iniciativas a recuperar la escuela activa y renovadora. Se fundan instituciones, escuelas de verano, se asocian y fruto de estas asociaciones en 1965 surge en Barcelona la Institución Pedagógica Rosa Sensat, al frente de la cual y auténtica "alma" del movimiento se sitúa Marta Mata.

A raíz de estas asociaciones pedagógicas surgen otras en distintos puntos de España. Todo este movimiento de renovación pedagógica plantea la educación de los niños en edades muy tempranas.

La Ley de Educación Primaria de 1965 simplemente cita escuelas maternas para niños de 2 y 3 años y escuelas de párvulos para 4 y 5.

En 1969 el M.E.C. edita el "Libro Blanco: la Educación en España, bases para una política educativa" y parte de las dos etapas arriba citadas, pero sin regular, apenas cita algún objetivo específico para la etapa de 4 y 5 años.

La Ley General de Educación aprobada en agosto de 1970 en sus artículos 13 y 14 recoge las orientaciones del Libro Blanco. En 1973 aparecen unas "Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar" recogidas en la Orden Ministerial del 27 de Julio, conteniendo ya unos objetivos generales de Educación Preescolar, unos objetivos específicos y actividades para cada edad desde 2 a 5 años. En el Real Decreto del 9 de Enero de 1981

(con la nueva estructura de Enseñanza General Básica, organizada por ciclos) se fijan y desarrollan en la Orden Ministerial del 17 de Enero del mismo año las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial, haciendo clara referencia a la Educación Preescolar.

Ya en el próximo decenio la ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo declara en su artículo 4º los elementos integrantes del curriculum y nos lo hace llegar en las famosas "cajas rojas", en las que el Real Decreto 1333/19~1 de 6 de Septiembre (B.O.E. nº 26 de 9 de Septiembre de 1991) establece el curriculum de la Educación Infantil.

Con posterioridad, el proceso del desarrollo normativo de la LOGSE7 culmina y (prosigue en la actualidad) con sucesivas publicaciones de aspectos curriculares relativos, entre otros, a la Educación Infantil; como la edad en la que se ubica el contenido del Método Alameda.

3. EL NIÑO CIEGO. DIFERENCIAS EVOLUTIVAS

3. i . INTRODUCCIÓN

El elemento básico que es preciso tener en cuenta en la educación del niño ciego o deficiente visual es que se trata de un niño como los demás, plétórico de vida, dispuesto a afrontar la realidad si se tiene confianza en el, se le ofrece amor, alegría e interés y se le ayuda a captar un mundo que le cuesta percibir.

Todo niño, cualquiera que sea su condición disfruta jugando con sus compañeros, compartiendo actividades, contando experiencias, escuchando cuentos, realizando actividades físicas, haciendo cosas por sí mismo. . . Por carecer de visión o tener ésta disminuida sí requiere una mayor estimulación o motivación, pero la privación sensorial no tiene que ser causa o justificación para que no se desarrollen el resto de sus capacidades o lo hagan de forma tardía, deficiente o disarmónica.

3.2. DIFERENCIAS EVOLUTIVAS DEL NIÑO CIEGO

La ausencia psicobiológica de visión en los dos primeros meses no influye sustancialmente en el desarrollo del niño, es a partir del segundo trimestre de vida cuando empiezan a aparecer diferencias significativas.

3.2.1. Motricidad

A) La carencia de visión retarda la aparición de los reflejos

La carencia de visión retarda la aparición de los reflejos de paracaídas y de apoyo lateral y posterior, que aparecen alrededor de los 6 meses y resultan importantes para el sentido del equilibrio.

La falta de estímulos visuales hacen que el desarrollo de la prensión sea atípico, sobre todo en lo que supone dirigirse hacia el objeto y contactar con él. Generalmente se observa negativa al tocar, que se pone de manifiesto en que el niño echa codos y manos hacia atrás en un gesto de rechazo. Lo mismo ocurre cuando debe usar sus manos para apuntarse en la posición de sentado, motivo por el cual tarda en lograr sentarse.

C) Restricción de movimientos

Quizás sea este uno de los efectos más serios de la ceguera. Esta restricción crea limitaciones, no solo para el conocimiento del ambiente, sino también para el desarrollo intelectual y el desarrollo físico integral, ya que el niño va formando sus esquemas cognitivos a través de su relación con los objetos.

El niño ciego o con visión disminuida se siente poco motivado para el movimiento. Sus temores a golpearse o a tropezar con objetos desconocidos, su inseguridad a desplazarse sin saber a donde va, la dificultad en lograr el concepto espacial y en adquirir la noción de las relaciones de los objetos entre sí y consigo mismo, son causas más que suficientes que impiden un libre desplazamiento y el disfrutar con el movimiento. El niño ciego pequeño es, por lo general, pasivo, inactivo, se niega a desplazarse, rechaza toda actividad que implique movimiento, traslación, prefiere la seguridad que le da su espacio limitado, seguridad que con demasiada frecuencia es afirmada por sus padres y familiares quienes suelen asumir una actitud sobreprotectora y temerosa, miedo que el niño capta y lo hace suyo, impidiéndole todo movimiento por temor a accidentes infundados. Estos temores son trasladados al niño que llega a sentirse rodeado de peligros inexistentes⁷ amenazado constantemente por ese algo no visible, ni audible que existe en el espacio que él no puede captar.

Así un niño con visión suele gatear a los ocho o nueve meses, mientras que un niño ciego lo hará a los trece meses aproximadamente. El caminar se sitúa normalmente alrededor de los trece a quince meses, pero no se logra con independencia en los niños invidentes hasta los dos o tres años en muchas ocasiones.

La limitación del movimiento y los temores nacidos de influencias negativas del medio o de algunas malas experiencias por las que el niño ha tenido que atravesar en circunstancias determinadas, llevan a conformar una actitud de ansiedad e inseguridad, que si no es tratada a tiempo, suele ser muy difícil de superar.

Por otra parte el niño puede adoptar formas motrices defensivas que implican posturas incorrectas tanto desde el punto de vista físico como social: arrastrar los pies, doblar las rodillas, adelantar los pies llevando el tronco hacia atrás, etc...

D) Desarrollo muscular insuficiente (Ipotonía)

Debido a la falta de actividad física, por motivos ya mencionados, y que son debidos a la falta de movilidad corporal, al no desplazarse con la suficiente desenvoltura y seguridad.

Además el instinto de conservación y evitación de golpes les hace suavizar los movimientos amplios ya desde pequeños, acentuando mucho más ese cuadro psicomotor, la sobreprotección familiar y el miedo a los accidentes.

E) Expresividad disminuida

La expresividad del ciego está muy disminuida y este déficit se hace más patente en los gestos que refuerzan la conversación, produciéndose en el ciego una faz estereotipada.

Del mismo modo se puede observar que el niño ciego gesticula mucho menos, con las manos y el cuerpo, que cualquier vidente. Es muy conveniente, siempre que exista ocasión, poner la mano del niño en nuestra cara para que pueda captar gestos producidos por diferentes sentimientos.

F) Posturas inadecuadas

El ciego congénito suele presentar una postura característica: espalda curvada y cabeza inclinada adelante con los hombros caídos y remetidos hacia el pecho.

Además no es raro encontrar en los ciegos una falta de alineación entre los planos de la cabeza y el tronco, de forma que andan con la cabeza inclinada a un lado y girada sobre un eje. Esta posición es observada más claramente cuando el ciego está en situación de alerta para detectar el estímulo auditivo.

Estas actividades motrices pueden acarrear a largo plazo una serie de malformaciones en la columna vertebral (según un estudio estadístico el 60% de los ciegos de nacimiento tenían desviación de columna). Dr. D. Salvador Hernández Conesa. Miembro de la Real Academia de Medicina de Murcia, Especialista en Columna Vertebral.

G) Aparición de estereotipias

El niño ciego es muy propenso a desarrollar movimientos repetitivos semivoluntarios, sin finalidad alguna, como balanceos del cuerpo, giros de cabeza, aleteos, mover objetos sobre los ojos, etc. Para algunos autores esta conducta tiene como finalidad sustituir las conductas instrumentales que aparecen a lo largo de la evolución (presión, rastrear, gateo, lenguaje, marcha. . .) y que al no instaurarse en los ciegos a su debido tiempo, se sustituyen con estas descargas motrices propias de etapas anteriores.

Para otros también intervendría el que el niño no tenga cubiertas sus necesidades básicas (amor, cuidados, seguridad, estimulación táctil...)

Estos movimientos que suelen aparecer por falta de estimulación, normalmente se mantienen durante varios años y se atenúan o desaparecen en la adolescencia si gradualmente ha adquirido actividades compensatorias, que lo llevan a ocupar su tiempo libre, a gastar energías y a superar carencias emocionales.

H) Coordinación audio-manual

La coordinación audio-manual se produce más tarde que la coordinación óculo-manual.

A los cinco meses de edad, el niño vidente es capaz de extender la mano y alcanzar un objeto que tiene a la vista. Es alrededor de los 10 meses cuando el niño ciego empieza a tender la mano hacia algún objeto sonoro. Por ello es muy importante ofrecerle un entorno

auditivamente atractivo que provoque el acercamiento y por tanto estimule la coordinación audio-manual.

A) Retraso en la captación de la permanencia del objeto

La noción de permanencia de objeto (entendida según Piaget como el conocimiento de la existencia de objetos independientemente de su percepción), parece alcanzarse con bastante retraso. Cuando a un niño ciego se le cae un juguete de las manos, no mostrará ningún interés por buscarlo, actuando como si el objeto hubiera dejado de existir para él.

B) Dificultad para generalizar

El niño sin visión presenta dificultad en generalizar o transferir apropiadamente aprendizajes de unas situaciones a otras semejantes.

C) Recogida de información con los demás sentidos

(Empleo del sistema háptico). La carencia de visión impone un máximo de aprovechamiento de la información que otros sentidos ofrecen: oído, olfato, sistema háptico, pasan a un primer plano.

No es que se produzca un mayor desarrollo que en los videntes, sino que la información que estos sentidos presentan es codificada de un modo más eficiente debido al aumento de la atención en ellos.

Una de las características centrales del sistema háptico es la secuencialidad y lentitud en la recogida de información. Pensemos, por ejemplo, que mientras un vidente reconoce una mesa de ping-pong de un vistazo, el ciego tiene que recorrerla tocándola lentamente.

D) Alteración de la exploración y conquista de los espacios cercanos y lejanos

Por lo que se refiere a las relaciones espaciales en los ciegos, pueden diferenciarse entre espacio próximo y lejano. El espacio próximo es aquel al que se tiene acceso desde una posición estática, es decir, mediante el movimiento de sus miembros, mientras que la relación con el espacio lejano precisa de locomoción. En ambos casos el sistema háptico juega un papel predominante.

E) Dificultad para las conductas representativas

En la edad de tres a seis años adquieren gran relieve las conductas simbólicas o representativas como son la imitación, la imagen mental, el juego simbólico, el dibujo y el lenguaje.

En los niños ciegos falla la imitación visual, persistiendo únicamente de forma completa la auditiva.

La ausencia de imitación visual es causa de desajuste en las etapas del desarrollo del juego. El juego simbólico se da más tarde que en el vidente ya que no posee la percepción visual para poder observar y por lo tanto imitar las acciones de la vida diaria. Se añade a esta cuestión la dificultad para encontrar juguetes significativos para el niño ciego, por lo que se circunscribe a imitar conductas verbales de locutores de radio, profesores, etc...

La importancia del juego es fundamental al ser este una actividad en la que el niño vuelca todas sus energías psíquicas y físicas. Puede decirse que el hecho de que un niño no juegue es un síntoma de falta de salud mental porque incluso los niños con enfermedades físicas juegan.

Por otro lado el juego es un mecanismo de defensa contra la frustración, con el que el niño trata de lograr en el mundo de la fantasía lo que le es irrealizable en el mundo de la realidad.

En el juego el niño se socializa, aprende a someterse a unas reglas, a aceptar a los otros y además desarrolla su imaginación y habilidades.

El dibujo supone otra actividad simbólica con la función psicológica de representar lo real. Como conducta está vedada al ciego congénito, que no puede representar una realidad de tres dimensiones en un papel de solo dos.

3.2.3. Lenguaje

A) Anomalías del lenguaje

El lenguaje hasta los nueve meses no se diferencia del niño vidente, pero cuando

se entra en el estadio de la comprensión y de la expresión intencional y debido a que la asociación entre la palabra y su significado generalmente se ve afectada por falta de representación de los objetos que nombra, pueden aparecer algunos rasgos típicos:

- Que el niño prolongue la audiomudez fisiológica.
- Que entre en una ecolalia (repetición verbal de sílabas, palabras o frases escuchadas anteriormente).
- La utilización de la tercera persona para referirse a si mismo.

- Utilización del verbalismo. El verbalismo es el aprendizaje de conceptos verbales sin estar basados en conocimientos concretos y por lo tanto carente de contenido experiencial, lo que puede tener efectos negativos, tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de la personalidad.

Es importante señalar, sin embargo, que a partir de los cuatro años aproximadamente solo se observarán en términos generales, anomalías por problemas de autorrepresentación y dificultad en la comprensión de relaciones espaciales. Y es a partir de ahora, cuando el lenguaje remediará los problemas derivados de la falta de visión en lo que a representación figurativa se refiere.

Según Eileen Scott el desarrollo social en el niño ciego se da en general un año después que en el vidente.

Los estudios que se han realizado sobre este aspecto demuestran que el desarrollo social en el niño ciego empieza aproximadamente con un año de retraso.

Jugar con otra persona, exige comunicarse con ella. En el caso del niño ciego o deficiente visual para que se de esta comunicación tiene que conocer al otro, por tanto se facilitará el contacto corporal y toda situación de relación.

A veces será conveniente que el adulto se una a sus juegos para enseñar a compartir, a esperar su turno y a participar entre los juegos y actividades. Puede iniciar el juego dejando luego solos a los niños para que se relacionen y jueguen.

3.2.5. Características afectivas o de personalidad

Se puede definir la personalidad como la organización dinámica peculiar de las características físicas y psíquicas que determinan la conducta y el pensamiento de un individuo como persona social.

De esta definición pueden sacarse varias consecuencias:

- La personalidad de un individuo es única, de forma que toda persona es diferente a cualquier otra.

La personalidad está influida por la educación, la experiencia y el medio social.

Así pues, podemos afirmar que no existe un "ciego típico" puesto que la ceguera afecta de forma diferente a las personas que la padecen. Cualquier rasgo que quiera darse como válido en la psicología de la personalidad del ciego chocará en su validación con las siguientes observaciones:

~ No estará presente en todos.

- No todos lo tendrán con la misma intensidad.

Es muy probable que se de también en videntes.

El niño ciego durante el desarrollo de su personalidad atraviesa las mismas etapas que el niño vidente.

Podemos decir que solo existen tendencias en el comportamiento del ciego de nacimiento:

- El déficit de visión suele producir sentimiento a inferioridad y falta de seguridad

en si mismo al encontrar unas barreras (físicas y psíquicas) para conseguir determinados objetivos. La primera de estas barreras está representada por el alejamiento que se produce entre el niño ciego y sus padres o profesores debido a la ansiedad, no aceptación y miedo a interactuar con él.

- Falta de agresividad, que se traduce en una excesiva sumisión con el vidente consistente en no querer violentar ni ser rechazado, de forma que no les importa ceder en cualquier aspecto de su vida cotidiana a cambio de ser protegido y aceptado.

- Sensibilidad a las frustraciones.

- Ansiedad ante la constante preocupación por conocer y controlar lo que pasa a su alrededor.

- Criterios rígidos difícilmente modificables por la experiencia o el razonamiento. En las conversaciones se aferran a sus creencias con un aplomo que posiblemente compense su inseguridad psicológica.

- Un elevado porcentaje de ciegos viven con fuertes sentimientos de soledad, aunque en las relaciones con otras personas se muestren sociables y espontáneos. Este sentimiento se agudiza evidentemente en las personas introvertidas.

- Utilización de la compensación para intentar paliar los sentimientos de inferioridad. A veces la compensación se concreta en querer destacar por todos los medios en un campo en el que tienen dotes (música, literatura, etc.)

Conviene dejar claro que la compensación es un mecanismo psicológico propio de todo ser humano, no solo de los ciegos, y que puede ser altamente beneficiosa cuando discurre por vías realistas y accesibles a las personas que la ejercitan.

Otra forma de relación de los ciegos, ante los problemas cotidianos es la fantasía. Esta tendencia es mas frecuente durante la edad juvenil (del mismo modo que en los videntes).

Los ensueños suponen un descanso entre el hastío y las desilusiones de la vida.

3.3. OBSERVACIONES GENERALES

Como ya hemos visto, el niño ciego es primordialmente un niño como los demás, un niño con un potencial intelectual y social; sin embargo la ceguera incapacita al niño a seguir el mismo proceso cognoscitivo que el niño vidente, por lo que educar al niño ciego supone respetar su especificidad evolutiva como ciego.

Esta especificidad estará determinada por una construcción más lenta de su autoimagen, por más percepciones analíticas, de su entorno espacial y objetal y en un gran número de variables que la ceguera ocasiona en la estructuración de la personalidad.

El niño ciego presenta unas conductas originales y específicas que le permiten hacer suyo del mundo que le rodea. Para la educación de este niño, es muy importante entender estas conductas, cuando se dan y por que se dan.

El alumno deficiente visual puede alcanzar conocimientos similares a los del niño vidente, pero es necesario conocer en profundidad, cuales son las metodologías del aprendizaje relativa a su deficiencia y los intereses relacionados que corresponden a su déficit y a su edad.

El conocimiento de su especificidad permite al educador intervenir pedagógicamente sin falsas preocupaciones en el aprendizaje específico, entendiéndolo como metodologías del aprendizaje aquellos conocimientos derivados de la interiorización de los conceptos que, de forma espontánea, asimilan los niños en su interrelación con el medio; es decir, que dicho aprendizaje no solo consistirá en adquirir las técnicas Braille sino, de forma específica, todo aquello que el resto de los alumnos videntes adquieren de un modo espontáneo a través

de estímulos visuales.

Por lo tanto es absolutamente necesario que el maestro que acoja a un niño ciego en su clase lo conozca en dos aspectos fundamentales: primero en su especificidad evolutiva como niño ciego y en las limitaciones que sufre como consecuencia de su falta de visión;

segundo, en tanto que individuo, con sus posibilidades y peculiaridades.

Las posibilidades del alumno ciego estarán condicionadas por los mismos elementos que el resto de los alumnos: sus facultades intelectuales, su marco socio-familiar, el nivel conseguido, si bien estos tienen una especial incidencia en el proceso educativo del niño ciego.

Cuando un niño es integrado en una escuela, aparece en los claustros una serie de interrogantes, como ¿aprenderá a leer?, ¿podrá escribir? Estas son respuestas que en términos generales solucionará el profesor especialista.

En clase el alumno ciego podrá seguir las explicaciones del maestro y hacer los ejercicios correspondientes a su nivel escolar. El alumno ciego realizará los mismos trabajos que sus demás compañeros, si bien no siempre con los mismos materiales, ni en la misma cantidad o en el mismo tiempo.

Existirán también realidades metodológicas, cuando este inicie la lectura y la escritura lo hará en el sistema Braille.

En el niño ciego se observará un retraso en las adquisiciones, pero la educación psicomotora le permitirá paliar este retraso aumentando su experiencia corporal, a través de ella el niño adquirirá conceptos de forma, número, dimensiones y dirección; lo mismo que las distancias, volúmenes y superficies a partir de su cuerpo, mientras que los videntes lo

harán fundamentalmente a través de su experiencia visual.

Para todos estos conocimientos el niño deberá adquirir, entre otras cosas, una buena organización espacio temporal, la correspondencia entre el espacio y el tiempo, la circulación entre izquierda y derecha, percepciones auditivas.

Desde la experiencia como maestra de niños videntes pude observar, al comienzo de mi trabajo con niños ciegos, diferencias en el desarrollo de distintas áreas:

A) No controlaban el entorno. La falta de información, es decir, el desconocimiento de las cosas que rodean al niño, causa un paulatino empobrecimiento del aspecto cognoscitivo de la personalidad y, por tanto, la curiosidad por descubrir nuevos objetos desaparece de la intencionalidad del niño, que retrasa de esta forma su desarrollo madurativo, porque además representa una falta de curiosidad en la investigación y experimentación espontánea, tan de manifiesto en los niños videntes.

B) Tienen una adquisición errónea o deficiente de la conceptualización, la misma falta de curiosidad reduce a su vez la información que le llega y esta causa errores o deficiencias a la hora de adquirir conceptos y por lo tanto a la hora de reproducir imágenes mentales.

Presentan dificultades al interiorizar el espacio, lo que repercute en la estructura de su personalidad. Para estimular a un niño ciego, este debe moverse, ya que tiene que buscar con sus manos la información táctil, yendo a buscar los objetos que quiere explorar. Este movimiento y el contacto con los objetos inducen progresivamente a una interiorización del espacio, a una diferenciación de su cuerpo con el mundo exterior. La ausencia de esta interiorización causa trastornos en la personalidad, al desatarse inseguridades y miedos al espacio desconocido.

D) El niño debe saber representar el espacio por donde se mueve y ser capaz de utilizarlo. La reversibilidad de su desplazamiento es una cuestión donde el niño muestra cuando interioriza correctamente el espacio.

E) También observé carencias en la exploración táctil, la estimulación de la curiosidad táctil debe realizarse en los primeros años de la vida del niño. El niño ciego debe saber analizar todos los objetos que pasan por sus manos. Las carencias de estimulación y exploración táctil implican que los alumnos con capacidades

intelectuales óptimas para la manipulación y la creación presenten graves restricciones en estas áreas. Por todo ello, se considera prioritaria la adquisición del control espacial y motórico trabajando con rigurosidad el conocimiento del esquema corporal y todas las posibilidades motóricas que puede realizar el niño en relación al espacio. Del mismo modo deben desarrollar las capacidades manipulativas del niño, trabajando con materiales muy variados y volúmenes de más grande a más pequeño.

En función del grado de desarrollo de estos factores podrá adquirir los aprendizajes Correspondiente

4. MÉTODO "ALAMEDA"

4.1. Contenido del método

4.2. Temporalización de las áreas del método

4.3. Evaluación de las áreas del método

4.4. Orientaciones básicas al profesor-tutor del alumno ciego o deficiente visual

4.5. Programación

Seis maletines

4.1. Contenido del método de maduración lecto-escritora para alumnos ciegos de tres a seis años

El núcleo principal del Método Alameda consiste en una programación que abarca el período evolutivo del alumno ciego o deficiente visual.

Consta de seis maletines. En cada uno de estos, se halla el programa a seguir: los objetivos, las actividades y los materiales correspondientes, además de con una hoja de registro de evaluación.

Existe otra hoja de registro que evaluará al final la totalidad de las áreas que abarca el método.

Los materiales, en su mayoría, son adaptaciones de los ya existentes en el mercado, otros han sido expresamente elaborados para trabajar determinadas actividades. Este método está diseñado para que el profesor del aula pueda disponer de él, tanto en su parte literal, como de los materiales que lo conforman, con la doble finalidad de que los utilicen tanto el alumno ciego o deficiente visual, como el resto de los alumnos, y que puedan ser utilizados para otros contenidos del currículum.

Del mismo modo los padres, en coordinación con el profesor experto, podrán también realizar algunas de las actividades complementarias que tendrán un mayor carácter lúdico con el propósito de colaborar en el proceso de maduración lectoescritora.

4.2. Temporalización de las áreas del método

4.3. Evaluación de las áreas del método

A) Favorecer el desarrollo de la percepción, la representación mental y la posibilidad de expresión de las distintas nociones y relaciones espaciales y temporales, en los alumnos ciegos o deficientes visuales de 3 a 6 años.

A2) Reconocer las figuras geométricas en el plano atendiendo a sus cualidades de forma y tamaño.

2. Conocer las tendencias mas comunes sobre la educación de ciegos y deficientes

4.5. Programación

4.5.2. Consideraciones metodológicas

Esta programación específica está dirigida a conseguir todos aquellos prerrequisitos

básicos para poner al niño en una condición óptima ante el aprendizaje de las técnicas de lecto-escritura Braille.

Es obvio que esta programación no anula la habitual del aula que el alumno seguirá, según las indicaciones del profesor tutor y las orientaciones del profesor de apoyo, ni tampoco exclusiva, es decir, no anulará tampoco programaciones de áreas como son: motricidad, percepción táctil, percepción auditiva, etc. Pero es sumamente importante en el caso de seguir las orientaciones de esta programación:

a) Es llevada a cabo esencialmente por el profesor de apoyo.

b) El profesor del aula solo trabajará de forma puntual, aunque continuada y sistemáticamente, aquellas actividades concretas que le sean indicadas por el profesor de apoyo.

c) La programación será llevada a cabo por el profesor de apoyo especialista, ya que siendo esta la base de las técnicas instrumentales del alumno, habrá de realizarse con minuciosa exactitud, porque la experiencia nos demuestra que corregir un error llevaría más tiempo y trabajo del que supondría conseguir un objetivo, aún en el más lento de los casos.

d) La familia podrá realizar algunas de las actividades complementarias para reforzar la madurez lecto-escritora cuando ya se dominen determinados objetivos y siguiendo las indicaciones del profesor de apoyo y el profesor tutor.

e) Los materiales para conseguir cada objetivo están elaborados y comprobados y no son precisos otros, lo que no excluye que se utilicen otros para reforzar conceptos que se han de tener adquiridos, por ejemplo, si se quiere reforzar el concepto básico en medio se puede utilizar cualquier material existente, lo que nunca se cambiará será el concepto básico en medio por otro análogo: en el centro.

Esta programación queda abierta para que cada profesor que la utilice pueda aportar toda aquella experiencia positiva en la aplicación de dicho programa, como en el incremento de actividades o en la aportación de nuevos materiales.

Las actividades complementarias están especialmente pensadas para ser trabajadas por el profesor tutor del aula con todos los alumnos y también los padres en coordinación con este.

Los materiales están diseñados con colores, por parecernos que el material del preescolar ciego debe ser atractivo para el resto de los alumnos y porque está pensado para aquellos alumnos con resto visual

4.5.3. PROGRAMACIÓN OBJETIVO GENERAL A

A) Favorecer la evolución de la percepción, la representación mental y la posibilidad de expresión de las distintas nociones y relaciones espaciales y temporales, en los alumnos ciegos o deficientes visuales de 3 a 6 años.

Objetivos específicos

A.1. Lograr el desarrollo perceptivo táctil mediante la manipulación de figuras geométricas.

A.2. Reconocer las figuras geométricas en el plano atendiendo a sus cualidades de forma y tamaño.

A.3. Conseguir el dominio de la coordinación manual entre los dedos índice, pulgar y medio, para llegar al correcto uso del punzón de orejas y pasar las hojas de un libro.

A.4. Conseguir una correcta discriminación de los conceptos en el plano.

A.5. Conseguir el dominio de los conceptos espaciales que van a estar implícitos en la configuración del signo generador:

- arriba / abajo
- derecha / izquierda
- en medio.

A.6. Lograr la interpretación correcta de los estímulos táctiles.

A.7. Realizar movimientos coordinados de manos y dedos.

A.8. Afianzar las técnicas de seguimiento y rastreo de líneas.

A.9. Concienciar al niño de la estructuración espacial, subyacente en el signo generador y que aplique en ella los conceptos de lleno y vacío.

.10. Afianzar la adquisición de la estructura del signo generador como preparación a la lecto-escritura.

A.11. Iniciar al niño en el manejo de la máquina Perkins.

Tablero Corcho/Goma (material elaborado)

Objetivo específico: A.1

Materiales

1. Matema

2. Encajables seriados por tamaños: 5 triángulos, 5 círculos, 5 cuadrados.

3. Tablero de dibujo adaptado, goma dibujo/corcho y gomas elásticas para poder dividirlo en seis partes.

Objetivo específico

A.1. Lograr el desarrollo perceptivo-táctil mediante la manipulación de figuras geométricas.

Tareas a realizar

A.1.1. Discrimina figuras geométricas:

- Identifica las formas geométricas básicas: círculo, cuadrado y triángulo.
- Nombra y encaja formas geométricas de distintas formas y tamaños.

Reconoce táctilmente distintas formas geométricas en relieve.

- Realiza seriaciones de formas geométricas según sus cualidades de tamaño y forma.

A.1.2. Discrimina formas geométricas por su textura:

e Clasifica objetos mediante el tacto según sean rugosos o lisos.

· Ordena una colección de figuras, atendiendo a sus cualidades (tamaño, forma y textura) y nombrando estas.

A.1.3. Localiza en un espacio cerrado (aula) un punto del mismo, previamente indicado por el profesor.

A.1.4. Coloca un objeto en un punto determinado, previamente indicado por el profesor.

A.1.5. Percibe y orienta en el tiempo sus acciones y las de otros.

A.1.6. Percibe e imita acciones espacio-temporales.

Actividades complementarias

1. Se sitúa con respecto a un objeto en la posición indicada por el profesor: delante-detrás.

2. Coloca un objeto con respecto a un compañero en la posición "delante-detrás", según indique el profesor.

3. Coloca varios objetos, con respecto a otro indicado por el profesor, en la posición "delante-detrás".

4. Se sitúa en la posición "sentado-de pie" a una orden del profesor.

5. Indica, entre varios compañeros, los que están "sentados" y los que están "de pie".

6. Se colocará en la posición "de rodillas", cuando lo indique el profesor.

7. Identificará, entre varios compañeros, los que están "de pie", los que están "sentados" y los que están "de rodillas".

8. Diferencia el andar de distintos animales, mediante la imitación: elefante, paso lento; ardilla, paso rápido.

9. Marcha lento o rápido, según indique una música o el ritmo marcado por el pandero o palmas.

10. Señala, al lanzar dos pelotas sonoras a la vez, con distinto impulso hacia la pared, cual llega antes y cual después.

11. Percibe, al lanzar dos pelotas sonoras a la vez, en un espacio libre, cual se para antes y cual después y cual recorre más espacio y cual menos espacio.

12. Discrimina entre dos sonidos, el mas corto y el mas largo.

13. Realiza tres acciones señaladas por el profesor (saltar, correr, gatear). A una señal del profesor volverá a realizar la acción que está más lejos en el tiempo (primera acción), permitiéndose un error de cada cinco.

14. Imita palmadas dadas por el profesor en distintos tiempos: fuertes y débiles.

15. Percute con tiempos fuertes y débiles una sucesión presentada de ritmos.

16. Percute con tiempos juntos y separados una sucesión presentada de ritmos.

17. Percute con tiempos juntos y separados una sucesión presentada de ritmos.

18. Representa con símbolos (gomets de distintas formas) una sucesión de sonidos o golpes realizados por el profesor progresivamente mas complejos.
19. Describe las acciones que el alumno realiza "antes de venir al colegio".
20. Describe las acciones que el alumno hace "después de salir del colegio".
21. Da una palmada en el mismo momento (ahora) que el profesor dice una palabra determinada y dos palmadas cuando dice otra, según se le indique.
22. Diferencia los conceptos de "hoy" y "ayer" tomando como punto de referencia un día festivo (domingo) y un día lectivo (lunes).
23. Describe lo que hizo el niño "ayer" en el colegio.
24. Diferencia los conceptos "hoy-mañana" tomando como referencia un día lectivo (viernes) y un día festivo (sábado).
25. Conoce los días de la semana en sucesión correcta.
26. Explica que hizo el alumno "por la mañana" y lo que hizo "por la tarde".
27. Dice quienes son los mayores de su familia y quienes los más jóvenes.
28. Dice, entre una serie de acciones nombradas por el profesor, aquellas que se deben realizar "siempre".
29. Comenta a sus compañeros las acciones que "siempre" realiza, todos los días.
30. Conoce, según el día de la semana que es "hoy", cual fue ayer y cual será mañana.
31. Diferencia los conceptos "tarde-temprano" en distintas situaciones propuestas por el profesor.

Metodología

La metodología específica cuidará aspectos de especial importancia para el niño ciego, como son los relativos a su espacio de trabajo y a la utilización del material.

El primer paso será la presentación de un espacio limitado, donde el niño siempre dispone de unos puntos de referencia. Este consistirá en un tablero de dibujo adaptado (tabla que por un lado es de goma y por el otro de corcho). Desde el principio en el tablero se disponen seis espacios (con gomitas, por ejemplo), distribuidos en dos columnas de tres espacios cada una. Se trabaja siempre dentro de los recuadros.

En cuanto al material, la adquisición de los hábitos de recogida y orden, constituyen una cuestión fundamental para la autonomía del niño ciego en su trabajo.

Si este posee resto visual podemos hacer que logre un mayor aprovechamiento, con discriminación de colores y otras actividades. Sin embargo, hay que evitar que su resto visual impida el desarrollo perceptivo-táctil tan importante para la adquisición de la lecto-escritura Braille.

Por su edad y características, las primeras actividades no alcanzarán una duración superior a cinco minutos y serán alternadas con tiempos similares dedicados a juegos y descanso, elegidos por el alumno. Progresivamente su resistencia a la fatiga aumentará y las actividades podrán ser de mayor duración.

Temporalización

Un trimestre.

Hoja de control

METODO ALAMEDA

| F. Com. | F. Final | Materiales | Observa. |

Categorías de logro

A = Objetivo conseguido completo.

B = Objetivo conseguido incompleto.

C = Objetivo no conseguido.

Plantillas para Thermoform

Objetivos específicos: A.2, A.3, A.4

Materiales

- Hojas de papel de dibujo con:
- líneas de seguimiento de dedos (Thermoform)

- Plantillas con:
- lisos/rugosos

- grandes/pequeños

Objetivos específicos

A.2. Reconocer las figuras geométricas básicas en el plano, atendiendo a sus cualidades de tamaño y forma.

A.3. Conseguir el dominio de la coordinación manual entre los dedos índice, pulgar y medio, para llegar al correcto uso del punzón de orejas y pasar las hojas de un libro.

A.4. Conseguir una correcta discriminación de los conceptos en el plano.

Tareas a realizar

A.2.1. Reconoce el círculo en el plano.

Reconoce el cuadrado.

Reconoce el triángulo.

A.2.2. Reconoce y cuenta círculos pequeños.

Reconoce y cuenta cuadrados pequeños.

Reconoce y cuenta triángulos pequeños.

A.2.3. Reconoce círculo pequeño/grande.

Reconoce cuadrado pequeño/grande.

Reconoce triángulo pequeño/grande.

A.2.4. Reconoce y discrimina figuras lisas/rugosas.

A.2.5. Reconoce y discrimina círculo grande/cuadrado grande.

A.2.6. Discrimina círculos, cuadrados y triángulos pequeños.

A.2.7. Discrimina círculos, cuadrados y triángulos.

A.2.8. Discrimina círculos, cuadrados y triángulos grandes y pequeños.

A.2.9. Adquiere los conceptos: dentro/fuera, sobre.

A.2.10. Inicia el seguimiento de líneas con ambos índices.

A.2.11. Afianza los conceptos adquiridos mediante pegado y picado.

A.2.12. Discrimina en el plano de los conceptos espaciales arriba/abajo.

A.2.13. Discrimina en el plano de los conceptos izquierda/derecha.

A.2.14. Aplicación de estos conceptos (arriba/abajo, izquierda/derecha) dentro del espacio que después pasaremos a denominar signo generador.

A.2.15. Realiza seguimiento de líneas mediante seriaciones con gomets.

Actividades complementarias

1. Coloca objetos en la posición "arriba/abajo".

2. Reconoce ante un dibujo en Thermoform, los objetos que están "arriba" de algo y los que están "debajo".

3. Coloca objetos "arriba" y "debajo" de otros.

4. Sube y baja escaleras a una sugerencia del profesor. Coloca un objeto a la "izquierda" o "derecha" de su cuerpo, según le indique el profesor.

5. Identifica en una lámina en relieve objetos a la "derecha" y a la "izquierda" de otro, previa indicación del profesor.

6. Coloca a la "derecha" o "izquierda" de un objeto otro distinto, según le vaya sugiriendo el profesor.

7. Coloca un objeto "junto" o "separado" de otro, según se le indique.

8. Se sitúa a la derecha o izquierda de un compañero, según se le indique.

9. Reconoce el lado derecho e izquierdo de un compañero que está frente a él.

10. Pica libremente en espacios sin contornos ni límites.

11. Pica libremente sin contornos con límite.

12. Pica libremente sin contornos con límite cerrado: geométrico y no geométrico.

13. Pica entre líneas paralelas con separación amplia, sin salirse de ellas.

14. Pica entre líneas paralelas con separación estrecha, sin salirse de ellas.

15. Pica sobre línea gruesa recta en distintas direcciones sin salirse.

16. Pica entre cenefas y bucles, sin salirse.

17. Pica contornos geométricos y figurativos en relieve sin desprender las figuras.

18. Pone pinzas en un cartón, por presión del dedo índice y pulgar sobre la base de la pinza, colocando al menos diez.

19. Deshilachará trozos de tela de distintas texturas con los dedos índice y pulgar.

20. Mondara con los dedos distintas frutas.
21. Desmenuzará distintos materiales con los dedos índice, pulgar y medio.
22. Pegará trozos de papel formando collages.
23. Rasgará con los dedos tiras de papel marcadas por el profesor (con una distancia mínima entre ellos de 2 cm).
24. Realizará, dada una cuerda de 30 cm, de longitud, un nudo simple.
25. Realizará, dado un cordón de 50 cm, de largo, tres nudos sucesivos, apartados.
26. Cortará papel libremente con tijeras de punta plana.
27. Cortará con las tijeras por el interior de líneas paralelas de 1 cm de separación sin tocarlas y separándolas en tiras.
28. Cortará un folio con tijeras en diversas tiras que no tienen que ser igualmente anchas.
29. Cortará con tijeras flecos de 10 cm de longitud previamente marcados, no rebosando el límite superior aunque no siga fielmente las líneas trazadas.
30. Cortará por el interior de una línea quebrada en relieve, sin salirse mas de tres veces del recorrido.
31. Enhebrará con macarrón alternativamente en un tablex perforado sobre el que se ha dibujado una figura sencilla.
32. Cortará figuras geométricas en relieve con línea recta ancha.
33. Cortará siluetas en relieve con líneas rectas.

Metodología

Estos objetivos marcados se prevén para un trimestre en lo referente a la programación específica para la adquisición del Braille.

El trabajo de los conceptos dentro del plano se desarrolla en tres fases, según una dificultad progresiva en la percepción de relieves:

a) Gran relieve: figuras geométricas realizadas en Thermoform (presentando texturas diversas).

b) Relieve menos acentuado: las figuras se realizan en papel de dibujo y punzón. Cuando el niño ya posee los conceptos círculo-cuadrado-triángulo; grande-pequeño, se introducen nuevos conceptos (dentro-fuera-sobre). Para ello proponemos la utilización de gomets y lápices de colores.

c) Relieve mínimo: en el folio se obtiene con la utilización de diversas ruedecillas y con el punzón específico para Braille.

Otro aspecto a tener en cuenta es el tiempo de trabajo, mas corto al principio (unos quince minutos) que se irá prolongando conforme aumente su atención.

Insistiremos en la adquisición de hábitos de orden y trabajo y en la de los conceptos señalados, aprendizajes que nos permitirán alcanzar una adecuada técnica lecto-escritora.

Es importante la coordinación con otros profesores en la terminología empleada para designar los conceptos en que vamos a incidir. Así mismo, intentaremos la colaboración

de los padres, de modo que utilicen este vocabulario en las actividades diarias de casa. Por ejemplo: para guardar sus materiales, tomaremos una estantería que se encuentre "abajo, a la izquierda".

Temporalización

Un trimestre.

Hoja de control

Oh. | Tareas R. | Activ. ~ F. Com. F Final Materiales Observa. |

A = Objetivo conseguido completo.

B = Objetivo conseguido incompleto.

C = Objetivo no conseguido.

MALETA N° 3

1°, 2°, 3° y 8° Material elaborado

3 6

2 A, 2, c
5 -6 3 o - 6 5 2

L 2~ ~, 3~

4°, 5°, 6° y 7° Material adaptado

Material elaborado

Objetivos específicos A.5, A.6 y A.7

Materiales

Tablero con pivotes en positivo.

~ Tablero con pivotes en negativo.

· Regleta de pinchitos.

Pizarra Braille.

~ Dominó de texturas.

Observaciones

Es necesario observar el orden con que figuran los materiales para su presentación al alumno; así, se iniciarán las actividades de esta carpeta mediante los tableros con pivotes simultaneando el tablero en positivo y el tablero en negativo. Cuando el niño domine estas tareas, se introducirá en el manejo de la regleta de pinchitos. Se pasará después al trabajo en la pizarra braille y finalmente de modo simultáneo a esta, el niño realizará actividades con el dominó de texturas.

Objetivos específicos

A.5. Conseguir el dominio de los conceptos espaciales que van a estar implícitos en la configuración del signo generador:

- arriba/abajo
- derecha/izquierda
- en medio

A.6. Lograr la interpretación correcta de los estímulos táctiles.

A.7. Realizar movimientos coordinados de manos y dedos.

Tareas a realizar

A.S.I. Localiza y coloca pivotes, según las indicaciones del profesor, en el tablero positivo o negativo:

- a) arriba, a la izquierda
- b) en medio, a la izquierda
- c) abajo, a la izquierda
- d) arriba, a la derecha
- e) en medio, a la derecha
- f) abajo, a la derecha

Se empleará en todo momento la misma terminología.

A.5.2. Establece la relación de cada una de las posiciones espaciales con los números 1, 2, 3, 4, 5 y 6 del signo generador (el niño deberá enunciar sus respuestas del modo: "arriba, a la izquierda, 1", "en medio, a la izquierda, 2"...)

- Con materiales donde aparezcan texturas, deberá indicar además estas.
- Si posee resto visual, añadirá aquella información referente al color que presente el material empleado.
Nunca y bajo ningún concepto en esta fase, se le nombrarán para nada las letras.
- Asocia la localización, el número y la textura correspondiente a un punto.
- Localiza y coloca pivotes en los tableros positivo y negativo.
- Realiza diversas actividades de localización en las regletas de pinchitos.
- Realiza diversas actividades de localización en la pizarra braille.
- Aplica las denominaciones de lugar y número en el dominó de texturas.

Actividades complementarias

1. Transporta a un lugar indicado, con las dos manos, objetos de peso y consistencia variable (ligero-pesado, grande-pequeño, duro-blando).
2. Coloca cuatro tacos en fila, de forma horizontal y vertical.
3. Abre y cierra distintos objetos (cajas, botellas, cajones, libros, etc.)
4. Ensarta pequeñas cuentas en un hilo.
5. Transporta a un lugar indicado por el profesor, con una mano, objetos de peso y consistencia variable (ligero-pesado, grande-pequeño, duro-blando).

6. Abre y cierra puertas.
7. Presiona con la mano abierta sobre objetos de consistencia diversa: bolas de plastilina, globos, cojín, arena; aplastándolos sobre la mesa.
8. Sacude sus manos u otros objetos.
9. Cuelga prendas de vestir en una percha que se encuentra a una altura adecuada para el niño.
10. Envuelve con papel normal o papel de plata diferentes objetos.
11. Transporta objetos de peso y consistencia variable: ligero-pesado, grande-pequeño, sostenidos con un solo dedo introducido en el asa correspondiente.
12. Dobla y desdobra distintos objetos (prendas de ropa, papel, etc.)
13. Apila tacos en fila, de forma horizontal y vertical.
14. Transporta objetos de peso y consistencia variable sostenidos sobre la palma de la mano, a un lugar indicado por el profesor.
15. Introduce en una bolsa que sostiene con una mano, bolas de distinto tamaño, con la otra mano.
16. Coloca un objeto "en medio" del espacio limitado previamente por el profesor (mesa, aula, aro, etc.)
17. Identifica en una lámina en relieve los objetos que se encuentran "en medio de" según le indique el profesor.
18. Localiza entre tres objetos, el que está "en medio".
19. Coloca tres objetos distintos, según le indique el profesor, en las posiciones "arriba-en medio-abajo".
20. Identifica en una lámina de Thermoform la posición de distintos objetos, según los conceptos: arriba en medio-abajo.
21. Abre y cierra una mano manteniendo la muñeca inmóvil, dejando reposar las manos sobre la mesa de forma que la palma queda abajo y el dorso arriba. Luego el mismo ejercicio con la otra mano.
22. Cierra y abre simultáneamente ambas manos, con las palmas apoyadas sobre la mesa.
23. Abre y cierra de forma alternativa una mano y la otra: I-D, D-I, con las palmas apoyadas sobre la mesa.
24. Pasa de la posición prono a la posición supino: palma-dorso, con una mano, sobre la mesa. Después repetirá el ejercicio con la otra mano.
25. Pasa alternativamente de la posición prono a la posición supino con las manos apoyadas sobre la mesa.
26. Pasa simultáneamente de la posición prono a la posición supino: palma-dorso, ambas a la vez, con ambas manos apoyadas sobre la mesa.

27. Coge simultáneamente de la posición prono a la posición supino: palma-dorso, ambas a la vez, con ambas manos apoyadas sobre la mesa.
28. Coge, con una mano, la otra por la muñeca y la doblará repetidamente a un ritmo determinado.
29. Coge el antebrazo con la mano contraria y realiza círculos con la muñeca de este.
30. Abre una mano, mientras que la otra la cierra, teniendo los dedos muy separados. Luego el mismo ejercicio teniendo los dedos muy juntos.
31. Cambia a una señal, la posición de las manos; teniendo una cerrada y tensa, la otra abierta y relajada.
32. Deja la mano izquierda relajada, como muerta, y la mueve por la muñeca con la otra mano; lo mismo con la mano derecha.

Metodología

Realizado un profundo estudio de los conceptos implicados en la estructuración espacial existente en el signo generador, vamos a trabajarlos con distintos materiales. Se observará el criterio de graduación de las tareas según un orden de dificultad creciente basado en las variables:

- presentación de los seis espacios, cada vez incrementando los espacios vacíos
- reducción del grosor, con la consecuente exigencia en el dominio de la motricidad fina. Cuando el niño es capaz de discriminar correctamente las seis posiciones, asignamos a cada una de ellas un número. Una vez establecida esta relación posición-número, su respuesta incluirá siempre el concepto espacial y el numérico. En este momento en que el niño realiza por vez primera seguimientos y rastreos, se introduce la técnica que le permitirá seguir sin dificultad las tareas: mientras la mano dominante localiza el pinchito o la ficha que queremos colocar, el dedo índice de la mano no predominante permanece en el lugar donde esta ha de ser colocada.

Temporalización

Un trimestre.

Hoja de control

Ob Espc-. Tareas R. Activ. F. Com. | F. Final ~ Materiales ~ Observa.

Categorías de logro

- A = Objetivo conseguido completo.
- B = Objetivo conseguido incompleto.
- C = Objetivo no conseguido.

Objetivos específicos: A.8 Y A.9

Materiales

la Plantilla para Thermoform
ctilorritmi~

(observaciones

Las plantillas 1, 2 y 3 son para la realización de seguimientos: los dedos índices avanzan juntos; cuando se llega al final del renglón, el índice de la mano izquierda retrocede hasta el principio y baja al renglón siguiente. Siguen leyendo de nuevo los dos dedos índices, siendo uno de los dedos el lector y el otro el indicador, según dominancia. Las tres plantillas siguientes nos van a permitir discriminar, en las seis posiciones espaciales, los conceptos de lleno y vacío. Se insistirá al niño en que debe indicar número, lugar y lleno-vacío.

Así mismo, presentaremos estas actividades en dos tamaños distintos de puntitos, el orden siempre de dificultad creciente, desde el de mayor al de menor tamaño. Se finaliza con la utilización de la dactilorrhythmia, para lo cual el niño habrá desarrollado convenientemente su capacidad de Percepción táctil y motricidad fina.

Objetivos específicos

A.8. Afianzar las técnicas de seguimiento y rastreo de líneas.

A.9. Hacer que el niño tome conciencia de la estructuración espacial subyacente en el signo generador y aplique en ella los conceptos lleno-vacío.

Tareas a realizar

A.8.1. Realiza el seguimiento de líneas formadas por una serie de círculos dispuestos uno a continuación de otro.

A.8.2. Sigue líneas formadas por signos generadores.

A.9.1. Aplica los conceptos lleno y vacío, discriminándolos en cada una de las posiciones aprendidas (1, arriba a la izquierda, 2. . .)

A.9.2. Aplica el concepto correspondiente de lleno o vacío con un número cada vez mayor de espacios vacíos.

A.9.3. Realiza estas tareas cuando los materiales presentan un tamaño menor.

Actividades complementarias

1. Retuerce un cordón a un punto fijo o móvil.

2. Repasa superficies de texturas diversas indicando cual es mas gruesa y cual mas fina.

3. Introduce con los dedos índice y pulgar, o índice, pulgar y medio, alfileres en una almohadilla o clavijas, en un panel con perforaciones ajustadas al grueso de las clavijas.

4. Toma y distiende gomas con las manos.

5. Golpea sobre la mesa de forma alternativa: un dedo de una mano, el mismo dedo de la otra.

6. Golpea de forma alternativa sobre la mesa un dedo de una mano, el opuesto de la otra.

7. Golpea simultáneamente con ambas manos los mismos dedos sobre la mesa. Golpea sucesivamente los cinco dedos de una mano y después de la otra, sobre una mesa o pupitre.

8. Abre el pulgar separándolo lo más posible del resto de los dedos. Después cerrarlo juntándolo lo mas posible al índice.

9. Gira el pulgar, obligando a este dedo a dar una vuelta completa de 360 grados sobre si mismo, manteniendo quietos el resto de los dedos.
10. Golpea los pulgares de ambas manos sobre la mesa de forma unísona y de forma alternativa.
11. Frota el pulgar sobre los demás dedos hasta conseguir que castañeteen.
12. Toma con el pulgar la yema de los dedos haciendo una circunvolución suave sobre cada uno de ellos. Primero con una mano, luego con la otra.
13. Toca con el pulgar la "base" de los demás dedos. Primero con una mano, luego con la otra.
14. Toca con el dedo pulgar los nudillos de los otros dedos. Primero con una mano, luego con la otra.
15. Teclea con las dos manos sobre la mesa comenzando a destiempo con cada una de ellas. Por ej.: derecha-pulgar, izquierda-meñique.
16. Golpea sobre la mesa con los dedos (uno por uno) siguiendo un ritmo binario.
17. Marca puntos y rayas sobre la mesa: con una mano marcará puntos y con la otra rayas. Cambiar de mano.
18. Marca sobre la mesa rayas horizontales y verticales: con una mano marcará las horizontales y con otra las verticales. Cambiar de mano.
19. Marca sobre la mesa rayas horizontales: con una mano la marca de izquierda a derecha, con la otra de derecha a izquierda.
20. Marca rayas verticales: con una mano las marca de arriba a abajo, con la otra de abajo a arriba. Cambiar de mano.
21. Traza cuadrados sobre la mesa con una mano, mientras la otra permanecerá fija.
22. Sigue caminos en relieve con los dedos de una mano, sobre la mesa, mientras la otra permanecerá quieta y fija.
23. Traza círculos sobre la mesa, con los dedos de una mano mientras la otra permanecerá quieta.
24. Arruga y alisa papel con ambas manos.
25. Arruga y alisa papel con una mano.
26. Pasa varias paginas de un libro a la vez.
27. Vuelve páginas de un libro, de una en una.
28. Teclea con las puntas de los dedos de una mano, mientras la otra simultáneamente pasa de pronación a supinación, dorso-palma, sobre la mesa.
29. Golpea sobre la mesa tecleando con las puntas de los dedos de una mano, mientras que la otra simultáneamente se abre y se cierra.
30. Golpea sobre la mesa con las puntas de los dedos de una mano tecleando, mientras

que la otra, simultáneamente, golpea de plano y de canto.

31. Teclea los dedos de una mano sobre la mesa, mientras que la otra se abre y se cierra, llevando ambas manos el mismo ritmo, pasando de un ritmo lento a un ritmo rápido y viceversa.

Metodología

En esta fase aparece la necesidad de instaurar en el niño unas técnicas de seguimiento que sean valiosas posteriormente. Cuidaremos este aspecto a la vez que se mantienen las indicaciones marcadas en fases anteriores respecto a la utilización de términos para designar las seis diferentes posiciones espaciales que intervienen en la conformación del signo generador.

La dificultad en la presentación de los materiales será gradual, iniciando los conceptos con unas fichas de gran tamaño, a las cuales sucederán otras de tamaño menor. Se procederá en último término a la manipulación de un instrumento que requiere la adquisición de la estructura del signo generador y un óptimo desarrollo en motricidad: la dactilorrhythmia.

El fin que se persigue es preparar al niño para reconocer el punto generador y las distintas combinaciones de puntos dentro de este, así como para reconocer los signos Braille.

Es necesaria esta secuencia de actividades que nos permita la distinción clara y precisa de cada elemento y sus características. De este modo, el niño formará en su mente una idea concreta del signo generador y podrá reconocerlo, aun en ausencia de algunos de sus elementos o puntos.

Temporalización

Primer trimestre.

Hoja de control

Ob. Especf. Tareas R. Activ. | F. Com. | F. Final | Materiales | Observa. |

Categorías de logro

A = Objetivo conseguido completo.

B = Objetivo conseguido incompleto.

C = Objetivo no conseguido.

MALETA N° 5

Plantillas para Thermoform

Material elaborado

Material complementario

Rraille I I" Material elaborado

Material complementario

"Vista Braille". Material elaborado. Cuarenta y siete encajables, todos con distintos encaje.

Vocales. Consonantes. Signos de puntuación

Material complementario

~ I 1.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS A.10 Y A.11

Materiales

- Tableros, Dactilorritmia, Regleta (son materiales utilizables en todo momento).
- Plantillas para Thermoform.
- Máquina Perkins.

Observaciones

El orden de presentación de las tareas indica una dificultad progresiva para el reconocimiento de la estructura subyacente (signo generador):

- Fichas la y lb: contienen varios ejercicios donde falta uno de los seis puntos que forman el signo generador.
- Fichas 2a y 2b: en ellas faltan dos puntos.
- Ficha 4: faltan 4 puntos.
- Ficha 5: falta un número variable de puntos.
- Ficha 6: se inicia la lectura con la indicación sobre la correspondencia entre el número 1, su posición y la letra a.

Objetivos específicos

A.10. Afianzar la adquisición de la estructura del signo generador, como preparación a la lecto-escritura.

A.I 1. Iniciar al niño en el manejo de la máquina Perkins.

Tareas a realizar

A.10.1. Describe, expresando el número y posición asignado a cada punto del signo generador (1, arriba a la izquierda), los puntos llenos y vacíos (indicando si está o no está).

A.10.2. Desarrolla la comprensión del signo generador, mediante la memoria muscular y la percepción táctil de cada signo una vez descrito.

A.10.3. Inicia el sistema de lecto-escritura, presentando la primera letra que se corresponde con un signo generador donde solo aparece el punto 1.

A.II.I. Reconoce todas las partes de la máquina Perkins:

- a) Teclado o parte anterior: dos teclas pequeñas redondas, seis alargadas y una ancha.
- b) Parte superior: introducción del papel.
- c) Parte posterior: marginadores.

A.11.2. Coloca el papel y pulsa las teclas de la máquina en ejercicios sencillos:

- apretar las seis teclas

· pulsar el espaciador

Actividades complementarias

1. Eleva sucesivamente los dedos de una mano y luego de la otra, lo mas alto que pueda, con las manos fijas sobre la mesa, sin mover el resto, que permanece fija.
2. Eleva simultáneamente el mismo dedo de cada mano, con las manos fijas sobre la mesa.
3. Eleva un dedo de una mano y sucesivamente el mismo de la otra, hasta acabar con todos los dedos, con las manos fijas sobre la mesa.
4. Eleva el dedo índice y lo coloca sobre el pulgar, luego sobre el corazón. Lo mismo con los demás dedos y sus contiguos.
5. Modela bolas de plastilina con los dedos de una mano, sin utilizar ningún soporte exterior (Por ej. mesa).
6. Cubre las líneas de un dibujo esquemático en relieve con varios churros de plastilina, sin que se vea el trazado ni sobrepase las líneas en longitud.
7. Realiza bolas de papel con los dedos de una mano, sin utilizar ningún otro soporte (Por ej.: otra mano, mesa).
8. Dobla una cuartilla de papel en un mínimo de cuatro dobleces libremente.
9. Dobla en sentido envolvente un folio doblado a una distancia de 3 cm. del borde, que le sirve de pauta, presionando con los dedos, cada doblez.
10. Dobla un folio por la mitad superponiendo y ajustando los extremos y presionando con los dedos sobre el doblez.
11. Modela con plastilina u otro material objetos indicados por el profesor (formas geométricas y no geométricas).
12. Guarda un folio por superposición de un lado corto sobre uno largo, doblando y cortando después con los dedos la parte sobrante.

Metodología

Los aspectos metodológicos a observar incluyen las siguientes consideraciones:

- Graduación de la dificultad en la presentación del signo generador, donde se reduce progresivamente el número de puntos presentes.
 - Orientar al niño con respecto a dicho aumento de la dificultad, indicándole el número de puntos que van a faltar.
 - Reforzamiento de los aprendizajes recurriendo al empleo de todos los materiales que el niño ya conoce (tableros, dactilorrítmia).
- Cuando llega el momento de trabajar la última ficha de esta carpeta, pondremos especial cuidado y crearemos la motivación (cuento, canción. . .) necesaria para dar paso a la iniciación en el conocimiento de las letras.
- Utilizaremos las indicaciones conocidas respecto al número y la posición espacial del punto 1. Le explicamos que ahora se va a llamar "a".

Realizaremos distintas actividades de colocación y descubrimiento de la letra aprendida sobre los diversos soportes hasta ahora manejados en carpetas anteriores, hasta que el niño discrimine perfectamente dicha letra (por ejemplo, colocar la letra "a" en el tablero en positivo, reconocer donde se ha puesto esta letra de las varias colocadas en la regleta...)

El otro aspecto que vamos a abordar es la iniciación al manejo del instrumento básico de trabajo: la máquina Perkins.

Esto podrá llevarse a cabo cuando el niño haya afianzado la estructura del signo generador, de modo que pueda aprender la nueva disposición de los puntos en el teclado con distinta estructuración espacial.

Ver gráfico n° 1.

GRÁFICO N° 1

4
2 5
3 6

Orden números signo generador

3 1 2 1 1 1 1 4 1 5 1 6

Otro punto a considerar es la intervención de profesores y familia para la adquisición de todos estos aprendizajes: cuando los tenga asimilados con el profesor itinerante podrá practicar en clase, con la colaboración del profesor de aula que seguirá las instrucciones de aquel. En este tipo de aprendizajes básicos, donde es necesaria una colaboración estrecha

en cuanto a terminología e indicaciones metodológicas, es preferible reducir la intervención a los profesores (itinerante, de aula, de apoyo, en su caso).

Hoja de control

Categorías de logro

A = Objetivo conseguido completo.

B = Objetivo conseguido incompleto.

C = Objetivo no conseguido.

Materiales

4.5.4. PROGRAMACIÓN OBJETIVO GENERAL B

B) Favorecer la motivación hacia las distintas actividades lecto/escritoras, así como la acomodación y control progresivo de las mismas.

4.5.4.1. Objetivos específicos

B.1. Conocer las letras del alfabeto braille para iniciar al niño en la comprensión y expresión escrita.

B.2. Conseguir un mayor desenvolvimiento en el manejo de la máquina Perkins.

MALETA N° 6

OBJETIVOS ESPECÍFICOS B.1 Y B.2

Materiales

- Pizarra pre-Braille.
- e Dactilorrítmia.
- Tableros pre-Braille.
- Regleta de pinchitos.
- Plantillas para Thermoform para la iniciación.
- Plantillas para Thermoform correspondientes a la programación orientativa conjunta.

Objetivos específicos

B.1. Conocer las letras del alfabeto Braille para iniciar al niño en la comprensión y expresión escrita.

B.2. Conseguir un mayor desenvolvimiento en el manejo de la máquina Perkins.

Tareas a realizar

B.1.1. Lee y escribe vocales aisladamente en los materiales arriba descritos.

B.1.2. Lee y escribe consonantes aisladamente en los materiales arriba descritos.

B.1.3. Lee y escribe sílabas directas.

B.1.4. Lee y escribe las primeras palabras asociadas a cosas conocidas y centros de interés planteados en clase.

B.2.1. Utiliza correctamente el teclado de la máquina Perkins.

Actividades complementarias

Objetivo específico B.1.

Las actividades de este objetivo irán en consonancia con las planteadas en el aula.

Objetivo específico B.2.

1. Pulsa las seis teclas simultáneamente, se deben utilizar los dedos índice, corazón y anular de cada mano. Las teclas corresponden a los puntos:

mano izquierda: 1 - 2 - 3

mano derecha: 4 - 5 - 6.

2. Pulsa seis teclas combinando con el espaciador (pulsado con el dedo pulgar de la mano derecha). Se procura no levantar el resto de los dedos.

3. Pulsa las teclas correspondientes a la mano derecha.

Teclas 4, 5 y 6.

Dedos índice, corazón y anular.

4. Pulsa las teclas correspondientes de la mano derecha combinando el espaciador. El espaciador debe ser pulsado con el dedo pulgar de la mano derecha.

5. Pulsa las teclas correspondientes de la mano izquierda.

Teclas 1, 2 y 3.

Dedos: índice, corazón y anular.

6. Pulsa las teclas correspondientes de la mano izquierda combinando con el espaciador.
El espaciador debe ser pulsado con el pulgar de la mano izquierda.
7. Pulsa las teclas correspondientes a los números 1, 4, combinando con el espaciador.
8. Pulsa las teclas correspondientes a los números 2, 5, combinando el espaciador.
9. Pulsa las teclas correspondientes a los números 3, 6, combinando con el espaciador.
10. Pulsa las teclas correspondientes a los números 1, 2, 4 y 5, combinando con el espaciador.
11. Pulsa las teclas correspondientes a los números 2, 3, 5 y 6, combinando con el espaciador.
12. Pulsa las teclas correspondientes a los números 2 y 5, combinando con el espaciador.
13. Pulsa las teclas correspondientes a los números 2, 3 y 5, combinando con el espaciador.
14. Pulsa las teclas correspondientes a los números 1, 5 y 6 combinando con el espaciador.

Metodología

Las pautas de trabajo marcadas al niño van a ser las mismas que hemos indicado en las anteriores carpetas: acompañar cada letra de las indicaciones que permitan la correcta descripción de los puntos que la conforman, participación escalonada del profesor de apoyo, profesor de aula y familia; actividades variadas sobre los diversos materiales presentados al niño.

El orden de introducción de las letras será variable en función de la programación seguida por el profesor tutor en clase.

En las actividades correspondientes al objetivo B.1 es importante que el niño solo escriba lo que es capaz de leer, de esta forma:

a) Nunca su escritura estará más allá de sus posibilidades lectoras. Ejemplo, si es capaz de leer la, le, li, lo, lu, le permitiremos escribirlo y una vez escrito volver a leerlo.

b) Se elimina el peligro que en el niño vidente se presenta, (a la inversa) es capaz de leer y no puede escribir.

Y esto en nuestros niños puede suponer un problema que incidirá directamente en la velocidad y en la comprensión, así como en la localización de un párrafo del texto, cuando para la realización de sus tareas precisa utilizar alternativamente la máquina y el libro de texto.

Lógicamente la máquina Perkins supondrá el último paso en la escritura de las letras, una vez que las haya adquirido en los instrumentos previos, pizarra, dactilorrítmia, etc. En cuando al objetivo B.2, aunque ya es sabido que cuando adquieren las destrezas propias de la lecto/escritura Braille cada individuo adopta sus propias técnicas, es sumamente importante que las adquieran con una correcta minuciosidad, ya que de una incorrecta utilización de los dedos/máquina Perkins, un incorrecto rastreo, seguimiento y localización de líneas, tardaríamos más de lo deseable en conseguir del alumno una correcta velocidad, comprensión y expresión lecto/escritora.

1. RELACIÓN DE ANEXOS

Anexo n° I:

Cuento. Conceptos básicos.

Anexo n° 11:

1.1. Real Decreto que establece el currículo de la Educación Infantil.

1.2. Principios metodológicos de la etapa.

1.3. Resolución del Secretario del Estado.

1.4. Objetivos generales de la etapa.

1.5. Orden Ministerial sobre evaluación en Educación Infantil.

Nota: Para los aspectos referidos a la elaboración del material descrito en el método contactar con la autora en el Equipo Específico de Apoyo a la Ceguera y Deficiencia Visual de Cartagena. Paseo de Alfonso XIII n° 24. 30201 Cartagena (Murcia).

ANEXO I

CUENTO:

CONCEPTOS BÁSICOS

**Material adaptado
10 láminas abatibles**

Láminas que componen el cuento

Dentro de / fuera de

**subir por / deslizarse por
dentro / fuera**

**Mirando desde dentro hacia fuera
Mirando desde fuera hacia adentro
Sobre el / debajo del
dentro / fuera**

**A través de
Arriba / abajo. Dentro / fuera
Hacia dentro / hacia fuera
Dentro / fuera**

ANEXO II

**REAL DECRETO QUE ESTABLECE EL
CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL**

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, declara, en su artículo 4º, cuales son los elementos integrantes del currículo. Por otra parte, en el mismo artículo se dispone que el Gobierno fijará los aspectos básicos del currículo y que las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los diferentes niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema

educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas que aquellos aspectos básicos constituyen.

El planteamiento general que hace la Ley, al atribuir significación relevante al currículo, resulta particularmente apropiado en la etapa de Educación Infantil, donde no sería procedente hablar de planes de estudio. El concepto de currículo, en cambio, en la medida en que se refiere a los contenidos, al desarrollo de experiencias y a las posibilidades de aprender que la escuela ofrece, resulta plenamente aplicable a la Educación Infantil. Es

verdad que los diferentes elementos del currículo han de desarrollarse de forma diferente y específica en esta etapa. Así, la organización del currículo en áreas y los contenidos de estas tienen en ellas un sentido diferente del que adquieren en la Educación Primaria y

Secundaria. Pero el carácter esencialmente global que ha de tener la Educación Infantil no es incompatible con su desarrollo y organización en amplias áreas de experiencia. Es preciso, por tanto, determinar cuales han de ser los elementos del currículo de la Educación Infantil, es decir, los elementos que deben estar presentes en la oferta educativa de los centros para esta edad. Estos elementos están determinados tanto por las demandas sociales acerca de que deben ofrecer los Centros educativos para los niños y niñas, cuanto

por los factores y procesos evolutivos que configuran las posibilidades de experiencia, de desarrollo y de aprendizaje en esta edad. En todo caso, han de incluir los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil establecidos por el Gobierno en aplicación de lo dispuesto en el artículo 4º de la LOGSE.

La Educación Infantil ha de propiciar en los niños experiencias que estimulen su desarrollo personal completo. Como punto de partida de un proceso que continuará en otros tramos educativos, la etapa de Educación Infantil puede y debe contribuir de manera eficaz a compensar todo tipo de desigualdades, entre otras, algunas carencias que tienen su origen en las diferencias del entorno social, cultural y económico, sin que ello signifique dejar de reconocer las diferencias psicológicas de los niños, que han de ser educativamente

atendidas. Puede también, por ello, favorecer la integración de niños y niñas en el proceso educativo.

La noción de currículo recogida en el presente Real Decreto es lógicamente la establecida por la Ley anteriormente mencionada. Se trata de un currículo establecido por la Administración educativa, y en el que se reflejan no solo unos objetivos, sino también unos contenidos, criterios de evaluación y metodología que encierran unas intenciones educativas determinadas. Se trata, asimismo, de otros niveles de concreción del diseño curricular,

en los que los equipos docentes y los profesores determinan sus intenciones educativas en forma de proyectos y programaciones.

El currículo que se incluye en el anexo del presente Real Decreto requiere ulterior determinación por parte de los profesores en diferentes momentos. Es preciso, ante todo que los equipos docentes elaboren, para la correspondiente etapa, proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículo establecido se concrete de acuerdo con las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concreción

ha de referirse principalmente a la distribución de los contenidos por ciclos, a las líneas generales de aplicación de la evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a

las actividades de carácter didáctico. Los proyectos curriculares han de desarrollarse luego en programaciones por ciclos en las que participen todos los profesores responsables de

los mismos. Finalmente, cada profesor, en el marco de estos proyectos y programaciones, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos que se propone desarrollar en el aula.

En el presente Real Decreto se establecen los objetivos correspondientes a la etapa

de Educación Infantil y a las distintas áreas que en la misma se han de impartir, los contenidos correspondientes a cada una de ellas, así como los principios metodológicos generales.

Los contenidos no han de ser interpretados como unidades temáticas ni, por tanto, secuenciados en el mismo orden en el que aparecen en el presente Real Decreto. No constituyen tampoco unidades didácticas diferentes los tres apartados en que se presentan: Conceptos, Procedimientos y Actitudes. La organización en estos tres apartados tiene la

finalidad de presentar de manera analítica unos contenidos de diferente naturaleza que pueden y deben estar presentes a través de diferentes unidades didácticas, en distintos momentos y gracias a diferentes actividades. Los proyectos y programaciones curriculares que realicen los equipos docentes han de incluir los tres tipos de contenidos, pero no tienen

por que estar organizados necesariamente en estos tres apartados.

El sentido de la etapa de la Educación Infantil viene determinado por las finalidades que le señala la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. Tales finalidades se corresponden con el nivel y con los procesos de desarrollo que en nuestra cultura son propios de los niños desde su nacimiento hasta los seis años. Este desarrollo es el resultado de complejas interacciones que se establecen entre los constituyentes biológicos de la persona y la

experiencia que esta recibe dentro del medio físico y social. En la actualidad, el proceso histórico de transformación del medio familiar y de la sociedad ha hecho que la escuela comparta con la familia el importante papel de proporcionar al niño experiencias básicas que contribuirán a su desarrollo y a sus primeros aprendizajes. La función educativa de los centros de Educación Infantil debe entenderse como complementaria de la que ejerce la familia, ofreciendo al niño la posibilidad de interactuar no solo con los adultos, sino también con otros niños. En la interacción con ellos se constituyen importantes experiencias y oportunidades de aprender en estas edades. La creación de estas oportunidades de experiencias y de aprendizaje resulta del todo decisiva. El papel del profesorado de Educación

Infantil, un profesorado que debe ser especializado, es insustituible en la programación y en el desarrollo curricular. Es un papel que corresponde no solo a cada profesor, sino también, y sobre todo, al equipo docente. Los centros educativos han de desarrollar proyectos curriculares para esta etapa. El currículo oficialmente establecido para la Educación Infantil ha de constituir la base de tales programaciones y proyectos.

La organización de la Educación Infantil en ciclos, el primero hasta los tres años y el segundo de los tres a los seis, así como en áreas o ámbitos de experiencia, tiene la finalidad de contribuir a la concreción y determinación de sus contenidos, así como del modo de evaluar la propia práctica educativa. La determinación de dichos contenidos, por otra parte, contribuye a resaltar la amplitud del ámbito de experiencias, así definido, un ámbito relacionado con todas las capacidades que contribuyen al desarrollo de los niños y que tiene que ver tanto con sus esquemas mentales y representaciones del mundo cuanto con las diferentes variedades de "saber hacer" y con las actitudes y valores, sobre todo de naturaleza moral, que el niño comienza a interiorizar.

Cada niño tiene su ritmo y su estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje. La Educación Infantil, por ello, ha de ser personalizada. Los niños que, por cualquier causa, presentan necesidades educativas específicas, sean permanentes o transitorias, y necesitan una educación especializada temprana, deben recibir en esta etapa una educación apropiada y adaptada.

La Educación Infantil ha de estar en estrecha coordinación con la etapa de Educación Primaria para garantizar un tránsito adecuado a la misma. Esa coordinación no implica la supeditación de la Educación Infantil a la Primaria, sino la necesidad de asegurar los mecanismos de enlace de modo que la transición tenga elementos de continuidad junto con los necesarios elementos de cambio y diferenciación.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, previo informe del Consejo Escolar del Estado, y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 6 de septiembre de 1991,

Dispongo:

Artículo 1.

El presente Real Decreto constituye el desarrollo para la Educación Infantil de lo dispuesto en el apartado 2 del artículo 4 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, e integra lo establecido en el Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil.

Artículo 2.

El presente Real Decreto será de aplicación en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

Artículo 3.

La Educación Infantil comprenderá hasta los seis años de edad y se organizará en dos ciclos de tres años cada uno.

Artículo 4.

Con el fin de hacer efectivo lo dispuesto en el artículo 8 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, la Educación Infantil deberá contribuir a que los niños y niñas alcancen, al finalizar el segundo ciclo de la etapa, los objetivos siguientes:

- 1) Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de si mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.
- 2) Actuar de forma cada vez mas autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en si mismos.
- 3) Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez mas amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.
- 4) Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.
- 5) Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades mas significativas de los elementos que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos.
- 6) Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, mostrando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas.
- 7) Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.
- 8) Utilizar el lenguaje oral de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás.
- 9) Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios a su alcance, así como apreciar diferentes manifestaciones artísticas

propias de su edad.

Artículo 5.

Sobre la base de los objetivos generales de la etapa, los procesos de enseñanza y aprendizaje deberán contribuir, en el primer ciclo de la Educación Infantil, a que los niños y niñas alcancen los objetivos siguientes:

- 1) Identificar y expresar sus necesidades básicas de salud y bienestar, de juego y de relación, y resolver autónomamente algunas de ellas mediante estrategias y actitudes básicas de cuidado, alimentación e higiene.
- 2) Descubrir, conocer y controlar progresivamente su propio cuerpo, sus elementos básicos, sus características, valorando sus posibilidades y limitaciones, para actuar de forma cada vez mas autónoma en las actividades habituales.
- 3) Relacionarse con los adultos y otros niños, percibiendo y aceptando las diferentes emociones y sentimientos que se le dirigen, expresando los suyos, y desarrollando actitudes de interés y ayuda.
- 4) Observar y explorar activamente su entorno inmediato y los elementos que lo configuran y, con la ayuda del adulto, ir elaborando su percepción de ese entorno, y atribuyéndole alguna significación.
- 5) Regular paulatinamente su comportamiento en las propuestas de juego, de rutinas y otras actividades que presenta el adulto, disfrutando con las mismas y utilizándolas para dar cauce a sus intereses, conocimientos, sentimientos y emociones.
- 6) Coordinar su acción con las acciones de otros, descubriendo poco a poco que los demás tienen su propia identidad, sus pertenencias y relaciones, y aceptándolos.
- 7) Comprender los mensajes orales que en los contextos habituales se le dirigen, aprendiendo progresivamente a regular su comportamiento en función de ellos.
- 8) Comunicarse con los demás utilizando el lenguaje oral y corporal para expresar sus sentimientos, deseos y experiencias, y para influir en el comportamiento de los otros.
- 9) Descubrir diferentes formas de comunicación y representación, utilizando sus técnicas y recursos mas básicos, y disfrutar con ellas.

Artículo 6.

1) El currículo de la Educación Infantil se estructurará en torno a las siguientes áreas o ámbitos de experiencia:

- a) Identidad y autonomía personal.
- b) Medio físico y social.
- c) Comunicación y representación.

2) Las áreas deberán concebirse con un criterio de globalidad y de mutua dependencia, y se desarrollarán mediante la realización de experiencias significativas para los niños.

3) La organización por áreas constituirá un instrumento para que los profesores de Educación Infantil sistematicen, ordenen y planifiquen su acción pedagógica.

1) A los efectos de lo dispuesto en este Real Decreto, se entiende por currículo de la Educación Infantil el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y de evaluación que han de regular la práctica educativa en dicha etapa.

2) El currículo de la Educación Infantil es el que se incluye en el Anexo del presente Real Decreto.

3) El ciclo constituye la unidad curricular temporal de programación y evaluación en la Educación Infantil.

4) En consonancia con lo dispuesto en el apartado anterior se garantizará el trabajo en equipo de los profesores de un mismo ciclo.

Artículo

1) Los centros docentes concretarán y completarán el currículo de la Educación Infantil mediante la elaboración de proyectos curriculares de etapa o ciclo, cuyos objetivos, contenidos, metodología y estrategias de evaluación respondan a las características de los alumnos.

2) Los proyectos curriculares a los que se refiere el apartado anterior tienen por objeto garantizar una actuación coherente, coordinada y progresiva de los equipos educativos.

3) Los proyectos curriculares de etapa deberán contener una adecuación de los objetivos y contenidos de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado, criterios metodológicos de carácter general y decisiones sobre el proceso de evaluación. Dichos proyectos incluirán asimismo la secuencia por ciclos de los distintos elementos del currículo.

4) Los proyectos curriculares de Educación Infantil incluirán previsiones para la coordinación pedagógica con las familias, en aplicación de lo dispuesto en el artículo 7, apartado 1, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

5) El Ministerio de Educación y Ciencia fomentará la elaboración de materiales que favorezcan el desarrollo del currículo y dictará disposiciones que orienten el trabajo del profesorado en este sentido. Dichas disposiciones incluirán, además, criterios para la adecuación de lo establecido en este artículo a las características de los centros incompletos situados en zonas rurales.

Artículo 9.

El horario escolar se organizará desde un enfoque globalizador e incluirá actividades y experiencias que permitan respetar los ritmos de actividad, juego y descanso de los niños y niñas.

1) Los profesores de Educación Infantil realizarán programaciones en las que deberán precisarse los elementos que integran el proceso educativo de los niños, a partir del proyecto curricular de la etapa o ciclo en el Centro respectivo.

2) Las programaciones a las que se refiere el apartado anterior incluirán, en su caso, adaptaciones curriculares dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales.

Artículo 11.

1) Los profesores de Educación Infantil evaluarán el proceso de enseñanza, su propia práctica educativa y el desarrollo de las capacidades de los niños, de acuerdo con las finalidades de la etapa, a través de una evaluación que contribuya a mejorar la actividad educativa.

2) En la Educación Infantil la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.

3) El proyecto curricular incluirá las previsiones necesarias para realizar la necesaria información periódica a las familias sobre el progreso de los niños y niñas.

Artículo 12.

El Ministerio de Educación y Ciencia adoptará las medidas oportunas para que los

centros realicen las adaptaciones curriculares a las que se refiere el apartado 2 del artículo 10 del presente Real Decreto.

Disposiciones finales

Primera. Se autoriza al Ministro de Educación y Ciencia para dictar las disposiciones que sean precisas para la aplicación de lo dispuesto en este Real Decreto.

Segunda. El currículo establecido en el presente Real Decreto será de aplicación supletoria en las Comunidades Autónomas con competencia plena en materia de educación, de conformidad con lo establecido en el artículo 149.3 de la Constitución.

Tercera. El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente de su publicación en el Boletín Oficial del Estado.

Dado en Madrid, a 6 de septiembre de 1991.

El Ministro de Educación y Ciencia.

Javier Solana Madariaga

Juan Carlos R.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LA ETAPA

La etapa de Educación Infantil es susceptible de recibir diferentes tratamientos. La exigencia de orientar y dar un sentido inequívocamente educativo a la Educación Infantil conduce a la necesidad de hacer explícitos los principios metodológicos que deben enmarcar la acción pedagógica en esta etapa.

Los aprendizajes que el niño realiza en esta etapa contribuirán a su desarrollo en la medida en que constituyan aprendizajes significativos. Para ello, el niño debe poder establecer relaciones entre sus experiencias previas y los nuevos aprendizajes. El proceso que conduce a la realización de estos aprendizajes requiere que las actividades y tareas que se

lleven a cabo tengan un sentido claro para él.

El Profesor, partiendo de la información que tiene sobre los conocimientos previos del niño, presentará actividades que atraigan su interés y que el niño pueda relacionar con sus experiencias anteriores.

Aunque no hay método único para trabajar en esta etapa, la perspectiva globalizadora se perfila como la más adecuada para que los aprendizajes que los niños y niñas realicen sean significativos. El principio de globalización supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo ya aprendido. Es, pues, un proceso global de acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer. Este proceso será fructífero si permite que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan sean amplios y diversificados.

El profesor propondrá a los niños y niñas secuencias de aprendizaje, pequeños proyectos o unidades didácticas que requieran el concurso de contenidos de diferente tipo y de

distintas áreas, aunque será también conveniente plantear otras actividades que alternen con las propuestas globalizadas.

La actividad física y mental del niño es una de las fuentes principales de sus aprendizajes y de su desarrollo. Esta actividad tendrá un carácter constructivo en la medida en que a través del juego, la acción y la experimentación descubra propiedades y relaciones y vaya construyendo sus conocimientos.

Es imprescindible destacar la importancia del juego como la actividad propia de esta etapa. En el juego se aúnan, por una parte, un fuerte carácter motivador y, por otra, importantes posibilidades para que el niño y la niña establezcan relaciones significativas

y el profesorado organice contenidos diversos, siempre con carácter global referidos sobre todo a los procedimientos y a las experiencias. Se evitará la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar.

Desde esta perspectiva debe entenderse la consideración de las distintas clases de contenidos establecidos en el currículo. La existencia de conceptos y actitudes no supone en ningún caso que deban ser abordados de manera transmisiva y verbalista. La distinción es útil para el profesor, quien a la hora de planificar las actividades tendrá en cuenta los diferentes tipos de contenidos y procurará que su construcción progresiva se realice siempre desde la actuación del pequeño, alrededor de problemas y situaciones concretos en los

que pueda encontrar sentido porque conecten con sus intereses y motivaciones.

Aunque importantes en todas las etapas, los aspectos afectivos y de relación adquieren un relieve especial en la Educación Infantil. En esta etapa es imprescindible la creación de un ambiente cálido, acogedor y seguro, en el que el niño se sienta querido y confiado para poder afrontar los retos que le plantea el conocimiento progresivo de su medio y para adquirir los instrumentos que le permiten acceder a él. Los niños que asisten a un centro de Educación Infantil necesitan establecer con el educador una relación personal de gran calidad, relación que les transmitirá una confianza básica y la seguridad precisa para su desarrollo. El centro de Educación Infantil aporta al niño otra fuente de experiencias determinante de su desarrollo: su encuentro con los compañeros. La interacción entre

los niños y niñas constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico de primer orden. Las controversias, interacciones y reajustes que se generan en el grupo facilitan el progreso intelectual, afectivo y social.

Una adecuada organización del ambiente, incluyendo espacios, recursos materiales y distribución de tiempo, será fundamental para la consecución de las intenciones educativas.

El espacio escolar permitirá al niño situarse en él, sentirlo suyo, a partir de sus experiencias y relaciones con personas y objetos. La distribución del espacio debe adecuarse a las

variadas y cambiantes necesidades de los niños, hacer posible el sueño y reposo de los más pequeños, facilitar a los que se desplazan el acceso y uso autónomo del espacio, y tener presentes las características de cada grupo de edad y sus necesidades. Se debe prever que los niños dispongan de lugares propios y de uso común para compartir, para estar solos o para jugar y relacionarse con los demás, espacios para actividades que requieren una cierta concentración y espacios amplios que faciliten el movimiento. El educador deberá prever las distintas situaciones y decidir sobre los medios que las hagan posibles, evitando

organizaciones rígidas y excesivamente especializadas.

El Centro debe ofrecer una gama variada y estimulante de objetos, juguetes y materiales que proporcionen múltiples oportunidades de manipulación y nuevas adquisiciones. La selección, preparación y disposición del material y su adecuación a los objetivos educativos son elementos esenciales en esta etapa.

En la Educación Infantil la organización de las actividades requiere flexibilidad y posibilidad de adecuación a los ritmos de los niños. La organización del tiempo debe respetar sus necesidades: afecto, actividad, relajación, descanso, alimentación, experiencias directas con los objetos, relación y comunicación, movimiento. El Educador organizará

la actividad partiendo de los ritmos biológicos y estableciendo rutinas cotidianas, lo que contribuirá a estructurar la actividad del niño y a la interiorización de unos marcos de referencia temporales.

En los centros de Educación Infantil se configura una comunidad educativa con mayor facilidad que en otro tipo de centros. La Educación Infantil alcanza su pleno sentido en un marco de colaboración y coordinación entre los elementos que inciden en el proceso educativo de los niños y niñas: el equipo docente y las familias.

La existencia del equipo educativo es indispensable para asegurar una coherencia y continuidad en la acción docente. El equipo actuará conjunta y responsablemente en las tareas y funciones que le son propias. Estas se refieren a la elaboración, desarrollo y

evaluación del proyecto curricular.

La familia desempeña un papel crucial en el desarrollo del niño. En este sentido, el centro de Educación Infantil comparte con la familia la labor educativa, completando y ampliando sus experiencias formativas. La eficacia de la Educación Infantil depende, en gran medida, de la unidad de criterios educativos en los distintos momentos de la vida del niño, en casa y en la escuela. Para que esto sea posible es necesaria la comunicación y coordinación entre educadores y padres.

Mediante el intercambio de información, familia y educadores tratan de guiar y facilitar la incorporación y adaptación del niño al centro.

La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje será global, continua y formativa. La evaluación inicial tendrá en cuenta las características del medio en el que el niño vive y partirá de la información procedente de los centros de donde provienen y de las familias. La evaluación formativa permitirá al profesor indagar que cambios se producen como resultado de las diferentes intervenciones o que objetivos conviene proponer a continuación. El profesor evaluará también su propio proyecto de trabajo haciendo posible una valoración de su adecuación y cumplimiento.

Las técnicas de evaluación más adecuadas para esta etapa son las entrevistas con los padres y la observación directa y sistemática del niño por parte del profesorado. Este deberá objetivar al máximo los criterios en los que se basan sus valoraciones, ayudando a los niños a conocer con claridad lo que se espera de cada uno de ellos. Este ajuste entre lo que el niño puede y aquello que se pretende que adquiera requiere una intervención cuya

eficacia se basa, en gran parte, en el conocimiento del niño y de la ayuda educativa que precisa. De ahí la importancia de una adecuada evaluación de su nivel de partida y de sus posibilidades.

La etapa de Educación Infantil tiene un marcado carácter preventivo y compensador. Dada la gran importancia de la intervención temprana para evitar que los problemas en el desarrollo se intensifiquen, esta etapa es especialmente crítica, y precisa de la máxima atención para que las distintas instancias actúen coordinadamente en relación a los niños y niñas con necesidades educativas especiales. La actuación del profesor se concibe como la organización intencional de actividades y experiencias, cuidadosamente preparadas, favorecedoras del aprendizaje y, por tanto, del desarrollo.

Con objeto de garantizar la mejor atención educativa a todo el alumnado, y en particular la de los alumnos con necesidades educativas especiales, los profesores de Educación Infantil compartirán con los equipos interdisciplinarios de sector que les correspondan la búsqueda de orientaciones sobre la dimensión preventiva de su trabajo, la identificación y valoración de las necesidades de los alumnos y la toma de decisiones que permitan introducir ajustes en la planificación educativa. En todo caso, estos equipos interdisciplinarios de sector, o los de atención temprana en particular, ampliarán su ámbito de actuación

hacia la mejora de los condicionantes generales de la oferta educativa.

RESOLUCIÓN DEL SECRETARIO DE ESTADO

Resolución de S de Marzo de 1992 por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la educación infantil y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos y contenidos para cada uno de los ciclos. (B.O.E. de 23 de Marzo de 1992)

El Real Decreto 1333, de 6 de septiembre, ha establecido el currículo de los centros destinados a la Educación Infantil. Se trata de un currículo abierto y flexible, cuya concreción y desarrollo corresponde al profesorado. El carácter abierto del currículo se manifiesta en la circunstancia de que en él se establecen objetivos y contenidos pensados para la etapa en su conjunto, pero sin delimitar su gradación a través de los ciclos que la integran.

Igualmente se pone de relieve dicho carácter en el modo general en el que se definen los

principios metodológicos que han de informar la práctica docente y el desarrollo curricular, y en el hecho de atribuir a la responsabilidad e iniciativa de los docentes la elaboración de una metodología concreta.

De acuerdo con el Real Decreto, los Centros educativos han de especificar y completar el currículo mediante la elaboración de proyectos curriculares que respondan a las necesidades de los alumnos y que incluirán, entre otros elementos, la distribución por ciclos de los objetivos y contenidos de la etapa. En relación con este cometido, parece conveniente que la Administración educativa regule la elaboración y aprobación de proyectos curriculares y ofrezca directrices que orienten a los profesores para facilitarles, tanto la

elaboración de proyectos y programaciones, como el desarrollo de los mismos en el aula.

Según este planteamiento, es importante que la Administración educativa formule con carácter orientador, un modelo de posible distribución de los objetivos y contenidos en los distintos ciclos. En ese modelo, propuesto en el Anexo de la presente Resolución, se enuncia como pueden ordenarse los objetivos educativos y los contenidos curriculares a lo largo de los ciclos y como, a través de esos contenidos, pueden ir adquiriéndose las capacidades propias de la etapa. Dicha distribución, por otra parte, cumplirá un papel

supletorio en aquellos casos excepcionales en los que, por las razones que fuere, no se hayan podido elaborar de modo completo los proyectos curriculares. Por otra parte, unas orientaciones oficiales, aunque no tengan carácter estrictamente normativo, pueden ser especialmente útiles en el momento de implantación del nuevo currículo para facilitar las decisiones colegiadas de los profesores.

En virtud de todo ello, esta Secretaría de Estado dispone:

1) Los Centros educativos elaborarán proyectos curriculares correspondientes a la etapa, o a cada ciclo de Educación Infantil, de acuerdo con el currículo oficial establecido y con el fin de concretarlo y desarrollarlo para sus alumnos.

2) El proyecto curricular deberá contener una adecuación de los objetivos generales de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características de los alumnos, e incluirá los siguientes elementos:

a) Distribución, por ciclos, de los objetivos educativos y contenidos curriculares para cada una de las áreas o ámbitos de experiencias.

b) Criterios metodológicos de carácter didáctico, en relación con el desarrollo de dichos contenidos y con el proceso de evaluación.

c) Orientaciones generales sobre la presencia en el currículo de la educación moral y cívica.

d) Orientaciones generales para la incorporación en el currículo, de la educación para la paz, la igualdad entre los sexos, el respeto al medio ambiente, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial.

e) Principios básicos sobre el modo de desarrollo de programas educativos específicos en el centro.

f) Cauces para establecer la coordinación educativa con las familias.

3) El proyecto curricular incorporará las líneas principales de intervención educativa con los niños que puedan tener necesidades educativas especiales.

4) El proyecto curricular será elaborado y aprobado por el profesorado de la etapa o ciclo a través de los cauces que oportunamente se establezcan.

- 5) Con el fin de facilitar la elaboración de dicho proyecto, se proponen, con carácter orientativo, la distribución por ciclos, de los objetivos y contenidos que se recogen en el Anexo de la presente Resolución.
- 6) La distribución de objetivos y contenidos por ciclos del citado Anexo suplirá, en su caso, la carencia, en todo o en parte, de elementos esenciales del proyecto curricular que deben elaborar los Centros.
- 7) Los centros educativos podrán actualizar y modificar el proyecto curricular a comienzo del curso escolar por el mismo procedimiento previsto para la elaboración del mismo.
- 8) Las Direcciones Provinciales asistirán a los centros en la elaboración de proyectos curriculares y en la supervisión de los mismos.
- 9) Se autoriza a las Direcciones Generales de Renovación Pedagógica, de Coordinación y de la Alta Inspección y de Centros Escolares a desarrollar las disposiciones oportunas relativas al ámbito de la presente Resolución.

El Secretario de Estado de Educación,

Alfredo Pérez Rubalcaba

OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA

En relación con el ámbito de experiencias de comunicación y representación, la intervención educativa tendrá como objetivo desarrollar unos procesos de enseñanza y aprendizaje que capaciten al niño para:

- 1) Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose progresivamente a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos y a los diferentes interlocutores.
- 2) Comprender las intenciones y mensajes que le comunican otros niños y adultos, valorando el lenguaje oral como un medio de relación con los demás.
- 3) Comprender, reproducir y recrear algunos textos de tradición cultural, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
- 4) Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información y disfrute y como medio para comunicar deseos, emociones e informaciones.
- 5) Leer, interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos de su lenguaje.
- 6) Interesarse y apreciar las producciones propias y de sus compañeros y algunas de las diversas obras artísticas e icónicas que se le presentan, atribuyéndoles progresivamente significado y aproximándose así a la comprensión del mundo cultural al que pertenece.
- 7) Utilizar las diversas formas de representación y expresión para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario.
- 8) Utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de representación y expresión, para aumentar sus posibilidades comunicativas.
- 9) Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos y las señales extralingüísticas en diferentes situaciones de comunicación, para reforzar el significado de sus mensajes y atribuir sentido a los que recibe.

10) Utilizar a un nivel ajustado las posibilidades de la forma de representación matemática para describir algunos objetos y situaciones del entorno, sus características y propiedades, y algunas acciones que pueden realizarse sobre ellos, prestando atención al proceso y los resultados obtenidos.

Contenidos

Los bloques de contenidos que constituyen esta área se han agrupado en el mismo ámbito de experiencias porque comparten un mismo carácter: ser instrumentos de representación de la realidad, al tiempo que medios de expresión y comunicación. Los bloques de lenguaje oral y aproximación al lenguaje escrito deben contemplarse estrechamente vinculados en su desarrollo. La aproximación a la lengua escrita debe basarse en la adquisición y dominio del lenguaje oral. La separación de estos dos bloques de contenidos responde solamente al tratamiento específico de cada uno.

Los bloques de contenidos que hacen referencia a los lenguajes plástico, musical, corporal y matemático resaltan el carácter procedimental adecuado a la etapa, dejando la adquisición de sus códigos concretos para la etapa posterior.

ORDEN MINISTERIAL DE 12 DE NOVIEMBRE DE 1992

SOBRE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Preámbulo

El Artículo 4 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y el artículo 7 del Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil, definen por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y de evaluación que han de regular la práctica educativa en dicha etapa.

Dicho decreto establece que los centros deberán concretar el currículo mediante la elaboración de proyectos curriculares de etapa, adecuando los objetivos, contenidos, metodología y estrategias de evaluación, al contexto de cada centro.

Asimismo establece que los profesores evaluarán el proceso de enseñanza, su propia práctica educativa y el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas, de acuerdo con las finalidades de la etapa, a través de una evaluación que contribuya a mejorar la actividad educativa.

El artículo 11 del citado Real Decreto regula el carácter de la evaluación en esta etapa educativa y la define como global, continua y formativa.

La Educación Infantil tiene por finalidad la contribución al desarrollo de todas las capacidades de los niños. La evaluación en Educación Infantil pretende, por tanto, señalar el grado en que se van alcanzando las diferentes capacidades, así como orientar las medidas de refuerzo o adaptaciones curriculares necesarias. La evaluación tiene en esta etapa una evidente función formativa, sin carácter de promoción ni de calificación del alumnado.

El proyecto curricular deberá incluir, igualmente, las medidas oportunas para realizar la evaluación no solo del proceso de aprendizaje de los alumnos sino también de la práctica docente y del propio proyecto curricular. El equipo de profesores de la etapa llevará a cabo la planificación del proceso evaluador en el proyecto curricular.

Establecidos los componentes básicos de los proyectos curriculares y determinada la autonomía de los centros con respecto a las decisiones relacionadas con la evaluación procede establecer una normativa básica que ayude a sistematizar la evaluación del alumnado, establecer la evaluación del propio proceso de enseñanza, facilitar el intercambio de

información entre los centros y las familias y entre el profesorado de distinto ciclo.

Por otro lado, conviene establecer algunos documentos que reflejen el proceso seguido por los alumnos en su etapa anterior a la escolaridad obligatoria, a fin de servir de orientación para su continuidad escolar.

Así pues, y en virtud de las atribuciones que le confiere la Disposición Final de la Orden de 30 de octubre de 1992, por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación, de las enseñanzas de régimen general reguladas en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos previo informe del Consejo Escolar del Estado, este Ministerio dispone:

Primero.

La presente Orden Ministerial será de aplicación en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación para los centros públicos y privados en los que se implante la Educación Infantil.

1. Carácter de la evaluación

Segundo.

1) La evaluación en la Educación Infantil será global, referida al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales.

Estos objetivos, adecuados al contexto sociocultural del centro y a las características propias del alumnado, serán el referente permanente de la evaluación.

2) La evaluación tendrá, asimismo, un carácter continuo, considerándose un elemento inseparable del proceso educativo, mediante el cual el profesor recoge permanentemente información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3) La evaluación tendrá, en consecuencia, un carácter formativo, regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, al proporcionar una información constante que permitirá mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa.

Tercero.

1) Constituyen referentes básicos para la evaluación del proceso de aprendizaje:

a) Los objetivos generales de etapa, o, en su caso, del primer ciclo.

b) Los objetivos generales de las áreas.

2) Corresponde al equipo docente de la etapa adecuar al contexto y a las características de los niños y niñas, los objetivos y contenidos curriculares dispuestos con carácter general en el Real Decreto 1333/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil. Estos objetivos y contenidos formarán parte del proyecto curricular de la etapa, y guiarán el proceso de evaluación.

3) Dado el carácter general de los objetivos, el equipo docente deberá establecer algunos indicadores o criterios de evaluación que permitan valorar el grado de adquisición de las capacidades en cada ciclo.

4) Asimismo se tomarán decisiones sobre las estrategias de evaluación que mejor se adapten al propio proyecto curricular. Según establece el Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, la observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.

5) La valoración del proceso de aprendizaje se expresará en términos cualitativos, recogiendo los progresos efectuados por los niños y, en su caso, las medidas de refuerzo y adaptación llevadas a cabo.

2. Documentos de evaluación

1) Al inicio de la escolarización en la etapa de Educación Infantil, el centro abrirá un Expediente Personal de cada niño o niña. Dicho expediente tendrá un formato de carpeta-dossier en cuya carátula se inscribirá la expresión: Expediente Personal y el nombre del niño, además del relativo al centro.

2) En el Expediente Personal se integrarán los distintos documentos personales de cada niño. Entre ellos, se considera indispensable la inclusión de la Ficha Personal del Alumno, los Resúmenes de la Escolaridad, los informes anuales y el informe final de evaluación.

3) En la Ficha Personal del Alumno, que se ajustará en su contenido al modelo del Anexo 1, se consignarán los datos de filiación y los datos familiares y médicos, pudiendo archivar-se igualmente copia de los documentos personales de cada niño considerados de interés.

4) Los Resúmenes de la Escolaridad, en el Primer y Segundo ciclo de Educación Infantil reflejarán los cursos escolares realizados, el centro en que el alumno ha estado escolarizado cada año, la firma del director o directora del respectivo centro y las observaciones sobre las circunstancias de la escolaridad que se consignarán al finalizar cada ciclo. Estos documentos sustituyen funcionalmente en esta etapa al Libro de Escolaridad. Los Resúmenes de la Escolaridad se ajustarán en su contenido a los modelos de los Anexos II y 111.

5) Cuando un alumno tenga necesidades educativas especiales, se incluirá en el Expediente Personal una copia del Dictamen de Escolarización elaborado al respecto por el Equipo interdisciplinar correspondiente y el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares del ciclo o ciclos cursados.

6) La cumplimentación anual del Resumen de la Escolaridad en Educación Infantil de cada alumno es responsabilidad del respectivo tutor o tutora. El director o directora del centro firmará personalmente en la casilla correspondiente a cada curso y ambos firmarán el documento en la fecha de finalización del ciclo.

7) El tutor o tutora elaborará un Informe Anual de evaluación al finalizar cada curso a partir de los datos obtenidos a través de la evaluación continua. Dichos informes se adjuntarán al Expediente Personal del Alumno. El contenido y formato del informe será decidido por el equipo docente de la etapa, en el marco del proyecto curricular.

8) Al finalizar el alumno la Etapa de Educación Infantil el maestro tutor recogerá los datos mas relevantes de los informes de cada curso y elaborará un Informe Final de Evaluación. El contenido y formato del mismo corresponde al equipo de profesores de la etapa y quedará reflejado en el proyecto curricular.

9) Cuando el alumno permanezca en el mismo centro, el Informe Final de Evaluación se trasladará al tutor de primer ciclo de Educación Primaria para facilitar la continuidad del proceso de aprendizaje. Dicho informe servirá de base para la evaluación Inicial al comienzo de la Educación Primaria.

10) Cuando un alumno se traslade a otro centro, el secretario del nuevo centro solicitará al centro de origen la Ficha Personal del alumno, los Resúmenes de la Escolaridad de los correspondientes ciclos, así como el Informe Final de evaluación, si ha finalizado la etapa, o con el último informe anual, en caso de que el traslado se produzca antes de finalizarla. En el centro de origen se conservará copia de los documentos durante tres años.

3. Desarrollo del proceso de evaluación

Quinto.

La evaluación del aprendizaje del alumnado corresponderá al tutor o tutora de cada grupo. Este recogerá la información proporcionada por otros profesionales que puedan incidir en el grupo de niños o atender a alguno de ellos en particular.

Sexto.

Séptimo.

1) Al incorporarse por vez primera un niño a un centro de Educación Infantil se recogerán los datos relevantes sobre su proceso de desarrollo. Esta evaluación inicial incluirá la información proporcionada por los padres y, en su caso, los informes médicos, psicológicos, pedagógicos y sociales que revistan interés para la vida escolar. Asimismo, los centros que solo imparten el segundo ciclo, solicitarán a los centros de origen los datos oportunos si el niño o la niña ha realizado el primer ciclo. En todo caso, cualquier centro que escolarice a niños que hayan asistido previamente a otro anterior, solicitará la información correspondiente al centro de origen.

3) La evaluación inicial se completará con la observación directa por parte del maestro o maestra del grado de desarrollo de las capacidades básicas, durante el primer periodo de incorporación de los niños a su vida escolar.

4) Las decisiones relativas al tipo de información que se precisa en este momento inicial de la evaluación, así como las técnicas o instrumentos que se van a utilizar para recoger y consignar dicha información, deberán tomarse por el equipo docente de la etapa y reflejarse en el proyecto curricular.

1) A lo largo del ciclo y de forma continua, el maestro o maestra utilizará las distintas situaciones educativas para analizar los progresos y dificultades de los niños, con el fin de ajustar la intervención educativa para que estimule el proceso de aprendizaje.

2) Cada profesor concretará mediante objetivos didácticos el grado de las capacidades esperado en cada unidad de programación. Los objetivos didácticos guiarán la intervención educativa y constituirán el referente inmediato de la evaluación continua.

3) El profesor recogerá y anotará los datos relativos al proceso de evaluación continua y elaborará, al finalizar cada curso escolar, un informe de evaluación con los aspectos mas relevantes del proceso de aprendizaje de cada niño.

Octavo.

1) Al término de la etapa se procederá a la evaluación final del alumnado, a partir de los datos obtenidos en el proceso de evaluación continua, con la referencia de los objetivos establecidos en el proyecto curricular y de los criterios de evaluación elaborados.

2) En el informe final de evaluación se recogerán las observaciones mas relevantes sobre el grado de adquisición de los diversos tipos de capacidades que reflejan los objetivos generales.

3) Dicho informe reflejará igualmente las medidas de refuerzo y adaptación que, en su caso, hayan sido utilizadas.

4. Información a las familias

1) Corresponde al tutor o tutora informar regularmente a los padres sobre los progresos y dificultades detectados, e incorporar a la evaluación las informaciones que estos proporcionen. Para ello se reflejarán en el proyecto curricular las medidas necesarias

de coordinación con las familias.

2) Tales medidas comportarán, al menos, un informe escrito trimestral, sobre los aprendizajes que hacen los niños y niñas, referidos a las capacidades que se proponen conseguir.

Los informes reflejarán los progresos efectuados por los niños y las medidas de refuerzo y adaptación que en su caso se hayan tomado, incorporándose al Expediente Personal de cada alumno. El contenido y formato del informe será decisivo.

5. Evaluación del proceso de enseñanza y del proyecto curricular

Décimo.

1) La evaluación tendrá también por finalidad verificar la adecuación del proceso de enseñanza a las características y necesidades educativas del alumnado y, en función de ello, realizar las mejoras pertinentes en la actuación docente, teniendo asimismo un carácter continuo y formativo.

2) La evaluación del proceso de enseñanza incluirá, al menos, los siguientes aspectos: La organización del aula y el ambiente entre los niños y niñas, así como la relación entre el profesorado y el alumnado.

La coordinación entre los maestros de un mismo ciclo y la coherencia entre los ciclos.

La regularidad y calidad de la relación con los padres.

3) Los resultados obtenidos en la evaluación del proceso de enseñanza incidirán en la adaptación del proyecto curricular y de la programación de aula.

Undécimo.

1) El proyecto curricular incluirá precisiones sobre su evaluación en lo que se refiere a los momentos o plazos para realizarla, los mecanismos para hacerlo, las personas implicadas y otros aspectos que ayuden a que la evaluación del proyecto se realice y revierta en la mejora del mismo.

Duodécimo.

La evaluación del proyecto curricular se realizará desde la perspectiva de su adecuación a la práctica educativa y de los resultados de la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Entre los aspectos concretos del proyecto curricular que habrán de someterse a evaluación, figurarán los siguientes:

1) La adecuación de los objetivos generales de la etapa y, en su caso, del ciclo, a las características del centro y del alumnado, así como a la forma en que reflejan las finalidades educativas del centro.

2) La secuencia y organización equilibrada de los contenidos y objetivos de la etapa, concretados en los dos ciclos que la forman.

3) Las decisiones metodológicas acordadas.

4) Los criterios y estrategias de evaluación programados para verificar el proceso educativo.

S) Las medidas de individualización de la enseñanza.

Decimotercero.

Entre los medios que pueden utilizarse para la valoración de los aspectos sometidos a evaluación pueden incluirse, entre otros, los informes de la Inspección Técnica, las aportaciones que sobre la evaluación o alguno de sus aspectos puede aportar el Equipo interdisciplinar correspondiente, las opiniones de los órganos colegiados del centro, así como las opiniones formuladas por los tutores como resultado de la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Decimocuarto.

El director o directora del centro adoptará las medidas que resulten de la evaluación, y trasladará, en su caso, al Claustro de profesores, o al Consejo Escolar del Centro aquellos que deban ser asumidos por esos órganos colegiados en ejercicio de sus competencias.

6. Disposición adicional

Corresponde a la Inspección Técnica de Educación asesorar y supervisar el desarrollo del proceso de evaluación y proponer la adopción de las medidas que contribuyan a perfeccionarlo. En este sentido, los inspectores, en las visitas a los centros, se reunirán con el equipo directivo, los profesores y demás responsables de la evaluación dedicando especial atención a la valoración y análisis del proceso de evaluación de los alumnos.

7. Disposición final

La Secretaría de Estado de Educación dictará cuantas normas sean precisas para la aplicación de la presente Orden Ministerial.

Alfredo Pérez Rubalcaba

Excmo. Sr. Secretario de Estado de Educación.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] AJURIAGUERRA, J.: Manual de Psiquiatría Infantil, Barcelona 1983.
- [2] ARTIGA, C.: El material escolar, Ed. Abul, Barcelona 1991.
- [3] BARDISA, L.: Como enseñar a los niños ciegos a dibujar, O.N.C.E., Madrid 1992.
- [4] BARDISA L.: El niño ciego de 0 a 6 años. Servicio de Publicaciones del Ministerio del MEC y Seguridad Social, Madrid 1975.
- [5] BARRAGA, N.: Disminuidos visuales y aprendizaje. O.N.C.E., Madrid 1985.
- [6] BLUMA, S.; SHEARER, M.; FROHMAN, A. Y HILARD, J.: Guía Portage de Educación Preescolar. Wisconsin (U.S.A.), 1978.
- [7] BROWN, E.; SIMMONS, V. Y METHUN, J.: Proyecto Oregon. Servicio de Educación. Condado de Yackson (USA). Oregon 1979.
- [8] CASTILLO, B. (1987): El movimiento y el aprendizaje en los niños deficientes visuales. Ponencia presentada en las Jornadas de Estudio. CRE Alicante: ONCE.
- [9] CRESPO, S.: La escuela y el niño ciego - Manual Práctico, Universidad de Córdoba (Argentina) 1980.
- [10] CRESPO, S.: Verbalismo en el niño ciego. I.C.E.V.H., Córdoba (Argentina) 1980.
- [11] CHAPMAN, E.J. Y TOBIN, M.J.: Mira y piensa. O.N.C.E., Madrid 1986.

- [12] DECORDES, V.: El Jardín de la Infancia en la escuela de Decroly, Cireh, Bruselas 1957.
- [13] DUBORGEL, H.: El dibujo en el niño, Paidós, Barcelona 1981.
- [14] ESCORZA, J.: Evolución del dibujo infantil de 2 a 6 años, P.P.V. Barcelona 1981.
- [15] ESPEJO, B. (1993): El braille en la escuela. Madrid: ONCE.
- [16] FELDS: El adiestramiento sensorial de los ciegos, O.N.C.E., Madrid 1964.
- [17] FLABERG, S.: Niños ciegos, INSERSO, Madrid 1982.
- [18] GARCÍA RUBIO, J.L. (1987): material didáctico para la prelectura, preescritura y las matemáticas. Ponencia presentada en las 11 Jornadas de Estudio. CRE Alicante: ONCE.
- [19] GUINEA, C. Y OTROS: La educación del niño ciego o de baja visión. C.R.E. "Joan Amades", O.N.C.E., Barcelona 1988.
- [20] GUINEA, C. Y LEONHARDT, M.: Miradme. 1981. para la educación del niño ciego, La Caixa, Barcelona
- [21] HASPEL, G S. (1965): Communication Breakdon in the Blind Emotionally Disturbed Child. New Outlook for the Blind, 59, 98-99.
- [22] HATWEL, Y. (1966): Privation sensorielle et intelligence. Paris: PUF.
- [23] HERNANDEZ, R., MARQUEZ, F. Y VALLE, J.L. (1987): Aspectos didácticos generales y técnicas instrumentales específicas para el aprendizaje del braille en preescolar. Ponencia presentada en las 11 Jornadas de Estudio. CRE Alicante: ONCE.
- [24] LANDAU, B. (1991): Spatial representation of objects in the young blind child, Cognition, 38, 145-178.
- [25] LEONHARDT, M.: El desarrollo cognoscitivo del niño ciego, La Caixa de Pensions, Barcelona 1984.
- [26] LUCERGA, R. Ma: La estimulación precoz del niño ciego. Madrid. Apuntes internos. ONCE.
- [27] LUCERGA, R. (1990): La iniciación de los niños deficientes visuales a la lectura braille. Conferencia Internacional sobre el Braille. Madrid ONCE
- [28] LURIA, A R.: Sensación percepción. Fontanella, Barcelona. 1978.
- [29] MARCHESI, A Y OTROS: Apoyo a los alumnos con necesidades especiales, M.E.C., Madrid. 1991
- [30] M.E.C.: Orientaciones Didácticas para la Educación Infantil. Madrid, 1991.
- [31] OCHAITA, E: Ceguera desarrollo psicológico. En A. Rosa y E. Ochaita (Eds.). Psicología Cognitiva de la Ceguera. Alianza Editorial. Madrid, 1993.
- [32] OCHAITA, E. (1984): Una aplicación de la teoría piagetiana al estudio del conocimiento espacial en los niños ciegos. Infancia y Aprendizaje, 25, 81-104.

- [33] OCHAITA, E., ROSA, A., POZO, J.I. Y FERNANDEZ, E. (1985): Clasificaciones y seriaciones. Un importante desfase en el desarrollo cognitivo de los niños ciegos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 3, 295-419.
- [34] OCHAITA, E. Y ROSA, A.: El conocimiento del espacio en los niños. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- [35] PALAZESI, M.A. (1986): The need for motor development programs of visual impaired preschoolers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 80(2), 537-576.
- [36] ROSEL, J. (1980): El preescolar ciego. *Infancia y Aprendizaje*, 10, 27-48.
- [37] ROUSSEAU, J.J.: *Emilio o de la Educación*. Fotanella. Barcelona, 1973.
- [38] TITONE, R.: *Metodología didáctica*, Rialp, Madrid 1974.
- [39] UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID: *Textos universitarios*. Anaya, Salamanca. 1989.
- [40] URWIN, C. (1983): Dialogue and Cognitive Functioning in the Early Language Development of Three Blind Children. en A.E. Mills (ed.), *Language acquisition in the blind child: Normal and Deficient*, Londres: Croom Helm.
- [41] WARREN, D.H. (1977): *Blindness and Early Child Development*. Nueva York: American Foundation for the Blind (2a Ed. 1984).
- [42] ZEUTHEN, L. (1985): Entrenamiento físico Y enseñanza del movimiento. En VV.AA. *Nuestro amigo ciego*. Madrid. Secretaría del Comité Regional Europeo del Consejo Mundial para la Promoción Social de los Ciegos, 17-21.