

# PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD VISUAL



**Universidad**  
**Europea** VALENCIA

Presentado por:

**Carla Polizzi Delgado**

Dirigido por:

**Paula Espinoza**

CURSO ACADÉMICO

2023-2024

## Índice

<b>1. Introducción</b>	<b>7</b>
1.1. Marco teórico	7
1.1.1. Discapacidad visual	7
1.1.2. Estrategias para el trabajo educativos con niños con discapacidad visual: el papel del profesor	8
1.1.3. Metodología de rincones	12
1.2. Marco normativo	13
1.3. Justificación	14
1.4. Objetivos (del TFM)	15
1.4.1. General	15
1.4.2. Específicos	15
<b>2. Desarrollo de la propuesta</b>	<b>15</b>
2.1. Objetivos	15
2.1.1. General	15
2.1.2. Específico	16
2.2. Contextualización y destinatarios	16
2.3. Competencias y/o habilidades	18
2.4. Metodología	19
2.5. Temporalización	21
Nota: Elaboración propia	22
2.6. Evaluación	22
2.7. Descripción del trabajo en el aula. ¿Cómo es un día de trabajo por rincones con Hugo?	23
<b>3. Conclusiones</b>	<b>28</b>
3.1. Aportaciones	30
3.2. Limitaciones propuestas de mejora y fortalezas	31
3.3. Líneas futuras	32
<b>4. Referencias bibliográficas</b>	<b>34</b>
<b>5. Anexos</b>	<b>36</b>
Anexo 1	36
Anexo 2	37
Anexo 3	38

## Resumen

El presente trabajo consiste en una intervención integral destinada a mejorar la calidad de vida de un niño con discapacidad visual dentro de un aula ordinaria de Educación infantil. La discapacidad visual en la infancia plantea desafíos significativos, no sólo en términos de aprendizaje y desarrollo, sino también en la participación social y el bienestar emocional del niño. El apoyo específico a los niños con discapacidad visual en las aulas es esencial para asegurar su acceso equitativo a la educación, permitiéndoles participar plenamente en las actividades académicas y sociales. Existen diversos recursos y programas diseñados para apoyar a los niños con discapacidad visual en las aulas, entre ellos se encuentra Fundación ONCE en España.

El trabajo aporta una visión integral sobre la importancia del apoyo educativo a los niños con discapacidad visual y los recursos disponibles en España para garantizar su inclusión y promover su máximo potencial.

Para la propuesta se ha levantado aquella información relevante como las necesidades y características del niño a quien va dirigida, el contexto donde se desenvuelve y las aportaciones teóricas respecto de lo que hoy en día se requiere para que niños y niñas con características similares puedan ser partícipes activos del sistema educativo.

El programa no ha llegado a ser aplicado, únicamente se ha diseñado para, posteriormente, llevarlo a la práctica. El diseño se ha basado en una serie de acciones pedagógicas que abogan por una metodología activa en la cual la autonomía y libertad del niño/a son los pilares que guían su aprendizaje y desarrollo. Es así que se ha optado por un sistema de rincones de aprendizaje cuya preparación recoge diversos elementos con los cuales todos los niños y niñas, incluidos los que presentan alguna necesidad específica de apoyo al aprendizaje, pueda interactuar generando aprendizaje. Es necesario remarcar que este trabajo está pensado para un caso específico, pero de ser aplicado puede adaptarse a otros casos de características similares u otro tipo de necesidades educativas.

En síntesis, este trabajo presenta un marco teórico referencial, una justificación contextualizada, una propuesta de intervención específica para el caso seleccionado, una metodología coherente y la organización de actividades, que en este caso son los rincones de aprendizaje y sus materiales específicos para promover el aprendizaje autónomo del niños con discapacidad visual, se presentan también las competencias a trabajar y el sistema de evaluación que se llevará a cabo, finalmente el trabajo concluye con algunas aportaciones,

limitaciones y futuras líneas de trabajo o investigación, cuyo foco está en la implementación del programa y su posterior evaluación.

**Palabras Clave: Educación infantil inclusiva; discapacidad visual; intervención educativa**

## **Abstract**

The present work consists of a comprehensive intervention aimed at improving the quality of life of a child with visual disabilities within a classroom. Visual impairment in childhood poses significant challenges, not only in terms of learning and development, but also in the social participation and emotional well-being of the child. Specific support for children with visual impairments in classrooms is essential to ensure their equitable access to education, allowing them to participate fully in academic and social activities. There are various resources and programs designed to support children with visual impairments in classrooms. , among them is the ONCE Foundation in Spain. The main objective of this work is to propose a specific intervention carried out in a child with visual disabilities.

The work provides a comprehensive vision of the importance of educational support for children with visual disabilities and the resources available in Spain to guarantee their inclusion and promote their maximum potential.

For the proposal, relevant information has been collected such as the needs and characteristics of the child to whom it is directed, the context where it operates and the theoretical contributions regarding what is required today so that boys and girls with similar characteristics can be participants. assets of the educational system.

The program has not been applied, it has only been designed to later be put into practice. The design has been based on a series of pedagogical actions that advocate an active methodology in which the autonomy and freedom of the child are the pillars that guide their learning and development. Thus, a system of learning environments has been chosen whose preparation includes various elements with which any boy and girl with visual disabilities can interact, generating learning. It is necessary to emphasize that this work is designed for a specific case, but if applied it can be adapted to other cases with similar characteristics or other types of educational needs.

In summary, this work presents a theoretical framework, a contextualized justification, a specific intervention proposal for the selected case, a coherent methodology and the organization of activities, which in this case are the learning corners and their specific materials to promote the autonomous learning of children with visual disabilities, the competencies to be worked on and the evaluation system that will be carried out are also presented. Finally, the work concludes with some contributions, limitations and future lines of work or research, whose focus is on the implementation of the program and its subsequent evaluation.

**Keywords: inclusive early childhood education; visual impairment; educational intervention**

## **1. Introducción**

### **1.1. Marco teórico**

En este apartado se abordarán tres temas principales, los cuales son el fundamento que sustenta el programa de intervención: discapacidad visual, estrategias educativas para trabajar con niños y niñas con discapacidad visual y la metodología por rincones propia de la educación infantil.

#### **1.1.1. Discapacidad visual**

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la discapacidad visual se clasifica en dos categorías principales: baja visión y ceguera. La baja visión se define como una agudeza visual inferior a 6/18, pero igual o superior a 3/60, o una pérdida del campo visual inferior a 20 grados en el mejor ojo con la mejor corrección posible. La ceguera se define como una agudeza visual inferior a 3/60, o una pérdida del campo visual inferior a 10 grados en el mejor ojo con la mejor corrección posible (OMS, 2019).

En un estudio más reciente, Pérez (2020) analiza la discapacidad visual desde una perspectiva clínica y educativa. Define la discapacidad visual como una limitación funcional que afecta la capacidad de procesar información visual, impactando significativamente en el desarrollo cognitivo y social del individuo. Pérez destaca la necesidad de intervenciones tempranas y el uso de tecnologías asistivas.

La evaluación de las necesidades específicas de cada alumno y alumna es crucial para el diseño de un programa de intervención efectivo. Esto incluye evaluaciones funcionales de la visión, la identificación de habilidades y áreas de necesidad, y la colaboración con especialistas en discapacidad visual (Ainscow, 2016).

Kale y Singh (2020) enfatizan también en la importancia de las intervenciones tempranas y continuas para niños con discapacidad visual. Señalan que esta discapacidad impacta significativamente en el desarrollo cognitivo y emocional, y subrayan la necesidad de proporcionar un entorno de aprendizaje accesible y enriquecedor desde una edad temprana.

Los recursos didácticos y materiales en educación son imprescindibles porque motivan, ayudan a comprender los conceptos y facilitan el aprendizaje de los alumnos. Cuando el alumno tiene una discapacidad como la visual, es necesario hacerlos accesibles o adaptarlos a sus necesidades, a su percepción táctil, auditiva o incluso visual, si tienen resto visual, con las ayudas ópticas y no ópticas adecuadas. Deben ser diseñados según las

necesidades de las personas a las que van dirigidos y los objetivos que se quiera conseguir (Fundación ONCE, s. f.).

### **1.1.2. Estrategias para el trabajo educativos con niños con discapacidad visual: el papel del profesor**

La educación inclusiva busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, puedan acceder a un aprendizaje de calidad. En el caso de los niños con discapacidad visual, las estrategias pedagógicas deben adaptarse para responder a sus necesidades específicas. El papel del profesor en este proceso es crucial, ya que es el encargado de facilitar los recursos y las adaptaciones necesarias para que el estudiante acceda al conocimiento de manera efectiva, promoviendo al mismo tiempo su autonomía e inclusión en el aula.

A continuación, se mencionan distintas estrategias que puede emplear el profesor para facilitar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas que presentan discapacidad visual.

#### **1. Enfoque Multisensorial**

El enfoque multisensorial es esencial en la educación de niños con discapacidad visual, ya que compensa la falta de información visual al utilizar otros sentidos como el oído, el tacto y el olfato. La estimulación de varios canales sensoriales enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que el alumnado pueda captar los conceptos de manera más integral. Según Agyei, J., Bannerman, C., & Tetteh, P. (2020), el uso de materiales táctiles, auditivos y objetos tridimensionales mejora significativamente la comprensión y el aprendizaje de conceptos abstractos, lo que facilita la participación activa de los estudiantes con discapacidad visual en el aula.

#### **2. Uso de Tecnología Asistiva**

El acceso a la tecnología asistiva ha transformado la forma en que el alumnado con discapacidad visual se involucra en el aprendizaje. Herramientas como los lectores de pantalla, los magnificadores y las impresoras en Braille permiten a los niños acceder a textos y recursos digitales de manera independiente. Estas tecnologías no solo facilitan la accesibilidad, sino que también promueven la autonomía del estudiante. Santos et al. (2021) destacan que la tecnología asistiva, como el uso de lectores de pantalla y dispositivos de conversión de texto a voz, ha sido fundamental para mejorar las oportunidades educativas de



los niños con discapacidad visual, permitiendo una mayor equidad en el acceso a los recursos educativos.

### **3. Adaptación de Materiales Educativos**

El acceso a materiales adaptados es esencial para garantizar que el alumnado con discapacidad visual pueda participar en igualdad de condiciones con sus compañeros. La transcripción de textos en Braille, la creación de gráficos en relieve y el uso de recursos auditivos son estrategias clave para hacer que los contenidos académicos sean accesibles. Según García y Martínez (2022), la adaptación de los materiales educativos permite una mejor comprensión y facilita la inclusión del alumnado con discapacidad visual, especialmente cuando se emplean materiales táctiles y gráficos tridimensionales que complementan la información escrita.

### **4. Desarrollo de Habilidades Auditivas y Táctiles**

La educación de los niños con discapacidad visual debe enfocarse en el fortalecimiento de sus habilidades auditivas y táctiles, que suelen ser los principales canales a través de los cuales este alumnado recibe información. Actividades que promuevan la discriminación auditiva, como la identificación de sonidos o la orientación mediante el oído, son fundamentales para su desarrollo. Lee y Barriga (2020) señalan que el fomento de estas habilidades no sólo es relevante en términos educativos, sino que también contribuye a la independencia y movilidad de los niños con discapacidad visual, elementos clave para su integración en la vida cotidiana.

### **5. Enseñanza Individualizada**

El desarrollo de Planes de Enseñanza Individualizados (PEI) es una estrategia central para la educación de niños con discapacidad visual. Estos planes permiten adaptar los contenidos y métodos de enseñanza a las necesidades particulares de cada alumno, facilitando que cada niño progrese a su propio ritmo y de acuerdo a sus capacidades. Hernández y Cortés (2021) subrayan la importancia de la enseñanza individualizada para garantizar que los niños con discapacidad visual reciban el apoyo necesario para alcanzar sus metas educativas, ya que un enfoque personalizado respeta las particularidades de cada estudiante, promoviendo su potencial académico y personal.

## **6. Fomento de la Autonomía y Habilidades de la Vida Diaria**

El rol del profesor no se limita al ámbito académico, sino que también incluye la promoción de la autonomía en los estudiantes con discapacidad visual. Las habilidades de vida diaria, como la orientación, el uso del bastón y el manejo de herramientas tecnológicas, son fundamentales para que los niños puedan desenvolverse con independencia tanto en el entorno escolar como fuera de él. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) enfatiza que la enseñanza de habilidades de movilidad y orientación debe ser parte integral de la educación de los niños con discapacidad visual, ya que estas competencias les permiten participar de manera plena en la sociedad.

## **7. Creación de un Entorno Inclusivo**

El profesor es responsable de crear un ambiente inclusivo que favorezca la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad visual. Esto implica no solo la adaptación de los materiales y métodos de enseñanza, sino también la sensibilización del resto de la comunidad educativa. La promoción de actividades cooperativas y el desarrollo de una cultura de respeto y comprensión son esenciales para evitar la exclusión social de los estudiantes con discapacidad. Ainscow (2022) subraya que la inclusión no se limita a adaptar el currículo, sino que también abarca la creación de una comunidad de aprendizaje donde se valoren las diferencias y se fomente la colaboración entre los estudiantes.

El papel del profesor en el proceso educativo de los niños con discapacidad visual es multifacético y fundamental para el éxito del aprendizaje inclusivo. Además de adaptar el currículo y los materiales educativos, el profesor debe desempeñar funciones clave como mediador, facilitador y promotor del desarrollo emocional y social del estudiante.

El papel del profesor en la educación de niños con discapacidad visual es vital para garantizar un aprendizaje inclusivo y equitativo. A través de la implementación de estrategias como el enfoque multisensorial, el uso de tecnología asistiva, la adaptación de materiales y la promoción de la autonomía, los docentes pueden proporcionar un entorno educativo en el que los niños con discapacidad visual puedan desarrollarse plenamente. Asimismo, su labor no se limita al ámbito académico, sino que también abarca el acompañamiento emocional y la creación de un clima inclusivo en el aula, lo que es esencial para el bienestar y el éxito de este alumnado.

El profesor es el elemento clave en el proceso de inclusión educativa. Es necesaria una profunda convicción de que la participación del alumno con discapacidad visual es posible en el contexto escolar. De ahí la importancia de poder recibir una formación inicial y permanente en aspectos evolutivos y educativos de la discapacidad visual así como informarle de las prestaciones y servicios específicos complementarios a su labor educativa. Un alumno con baja visión o ciego le obligará a realizar ciertas modificaciones organizativo-didácticas que pueden resumirse en los siguientes puntos (Martínez, 2000):

- Ha de hacer uso de medios alternativos a los usuales para el cumplimiento de los diferentes objetivos curriculares,
- Ha de atender, en cada momento, al ritmo con que el alumno realiza las diferentes tareas escolares,
- Ha de permitir la instalación en el aula de instrumentos y material didáctico específicos,
- Ha de reiterar la presentación de información
- Ha de ser flexible en la elección de los sistemas de evaluación,
- Ha de animar al alumno a la participación en clase y a la interacción con sus compañeros, y
- Ha de considerar al profesor de apoyo como un elemento esencial dentro y fuera del aula, con el que ha de cooperar y coordinarse continuamente.

Por lo tanto y en resumen, los aspectos que se deben tener en cuenta para el trabajo con los niños y niñas con discapacidad visual en el aula son:

- a. Organización fija de los distintos elementos y advertencia expresa en caso de modificación de los mismos, puesto escolar con espacio suficiente para manejar el material, conocimiento exhaustivo de las diferentes zonas por las que ha de desenvolverse el alumno, eliminación de obstáculos y barreras arquitectónicas que impidan la accesibilidad, posición en el aula en lugar avanzado, previsión de espacios donde el alumno vaya a recibir algún apoyo, adecuada iluminación, pizarra suficientemente visible.
- b. Provisión de recursos técnicos: destinados a garantizar un adecuado acceso y reproducción de la información: libros, materiales en relieve, máquina de escribir braille. (Educrea, 2024)

### **1.1.3. Metodología de rincones**

El trabajo por rincones no es una metodología nueva pero sí actual, es decir, desde hace pocos años atrás muchos centros escolares han apostado por incluir esta metodología en el currículo, se caracteriza por promover la autonomía del alumnado con respecto a su propio proceso de aprendizaje, fomentando la imaginación, la creatividad y la inclusión, pues se respeta el ritmo de aprendizaje de cada alumno y alumna.

Según la revisión bibliográfica realizada, hay pocos estudios empíricos que aborden el trabajo por rincones, sin embargo existen muchas experiencias que evidencian su eficacia en la Educación Infantil. Esto supone un vivo ejemplo del mantenimiento en el aula de innovaciones heredadas de los movimientos pedagógicos de la escuela activa de hace más de un siglo (Dewey, Freinet, Ausubel, Pestalozzi, Montessori) y, a su vez, hace del aprendizaje por rincones una de las metodologías más utilizadas por los docentes, pero menos estudiadas.

Ezquerro y Argos (2008) presentan una descripción muy aproximada de lo que constituirá el trabajo por rincones y que tratamos de resumir: El aula comprendería dos zonas (rincones y asamblea –zona de alfombra–) con la posibilidad o no de sillas; los rincones pueden ser lúdicos o ligados a diferentes ámbitos de conocimiento y en los que el alumnado tiene múltiples formas de agruparse, desplazarse, interactuar o trabajar con diferentes recursos. Por su parte, el docente sería el responsable del diseño, disposición y dotación de los recursos, la elaboración de las actividades; guiar el proceso gestionando los diferentes incidentes y finalmente, observar y recopilar información para evaluar el proceso de aprendizaje de cada alumno (Conde, S., Delgado-García, M., & García, F. J. 2019).

Esta metodología se presenta de forma divertida y estimulante al alumnado, alejándose de la organización y disposición del sistema educativo tradicional. Organizados en espacios delimitados en el aula, el alumnado puede elegir libremente dónde quiere estar, con qué y con quien jugar. El alumnado puede, incluso, jugar y realizar actividades de forma simultánea con otros alumnos y alumnas de otras edades, donde se apueste por un diseño curricular en el que los niños y las niñas sean protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y aumente la participación activa de ambos en la construcción de sus conocimientos (Fernández, 2009).

La formación continua del personal educativo en este tipo de metodologías, como en otras estrategias de educación inclusiva y el uso de tecnologías asistiva, es crucial para poner en práctica los principios que sustentan y lograr el propósito educativo que persiguen. Además, la sensibilización sobre las necesidades y capacidades de los estudiantes con

discapacidad visual ayuda a crear un entorno escolar más inclusivo y comprensivo (Booth & Ainscow, 2011).

## **1.2. Marco normativo**

España dispone de legislación relacionada con la accesibilidad universal desde el año 2003, en virtud de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU, en adelante), que posteriormente queda subsumida e integrada junto con otras ordenaciones legales. (BOE, 2022)

La accesibilidad universal permite que las personas con discapacidad puedan vivir en igualdad, en libertad, de forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, es decir, es un principio vehicular para poder hacer efectivos el resto de derechos.

- **Artículo 21. Bienes y servicios de carácter educativo.**

Las Administraciones educativas deberán proporcionar a los centros docentes financiados con fondos públicos los recursos necesarios para asegurar que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a los contenidos del currículo correspondiente, adaptando en cada caso los métodos, medios o formatos a las necesidades específicas de cada tipo de discapacidad. Del mismo modo, garantizarán la accesibilidad de los sistemas, materiales y herramientas educativas, especialmente cuando sean digitales, virtuales o tecnológicas, realizando los ajustes razonables necesarios. También se tendrá en cuenta la prestación de servicios educativos fuera de los centros o de manera remota cuando sea requerido. (BOE,2023)

La LOMLOE refuerza el compromiso con la educación inclusiva y la atención a la diversidad, actualizando y ampliando las disposiciones para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con NEE.

Es necesario mencionar que las leyes educativas, resguardan el derecho a la educación de calidad y permiten responder al alumnado de manera adecuada, algunas leyes que respaldan la atención a la diversidad son: el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Así como la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, por la

cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes públicos del sistema educativo valenciano.

### **1.3. Justificación**

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) se centra en la intervención educativa con un alumno de 4 años llamado Hugo que presenta discapacidad visual, un tema de suma relevancia en el ámbito de la educación inclusiva. La elección de este tema se fundamenta en varios aspectos clave que justifican la necesidad y pertinencia del trabajo. Se basa en los principios universales de derecho al juego libre, de accesibilidad al espacio y conocimiento de todos y todas. Las sesiones de trabajo no se describen porque se opta por una metodología basada en los rincones, es decir, de libre elección, en la cual el adulto prepara el espacio para que los niños y niñas decidan con qué y con quién quieren trabajar, respondiendo así a los principios pedagógicos de autonomía y participación de la Educación infantil.

La educación inclusiva es un principio fundamental en la educación moderna, y garantizar el acceso equitativo a la educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus características individuales, es un desafío constante. Los niños y niñas con discapacidad visual se enfrentan a barreras significativas en el proceso educativo, lo que requiere estrategias pedagógicas especializadas y adaptaciones curriculares para asegurar su pleno desarrollo académico y social.

La intervención educativa en etapas tempranas, como la educación infantil, es crucial, dado que es en este periodo donde se sientan las bases para el aprendizaje futuro. En el caso de los niños con discapacidad visual, las intervenciones tempranas y adecuadas no solo facilitan el aprendizaje, sino que también contribuyen a su independencia, autoestima y participación activa en la sociedad.

Socialmente, este trabajo responde a la necesidad de visibilizar las condiciones y necesidades de los alumnos con discapacidades, promoviendo una educación más inclusiva que no solo contemple la integración física, sino también la participación activa y significativa en el proceso educativo. Además, se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS 4, que aboga por una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Desde una perspectiva personal y profesional, la elección de este tema también se justifica por mi vocación en el campo de la educación especial e interés en desarrollar estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión efectiva.

Este TFM pretende ser una contribución innovadora, no sólo al ámbito académico, sino también a la práctica educativa diaria. A través de la intervención propuesta, se hará uso de metodologías y recursos adaptados que pueden ser implementados en contextos similares, brindando herramientas a los docentes y profesionales de la educación para mejorar la enseñanza de alumnos con discapacidad visual en etapas tempranas.

En resumen, este trabajo pretende ser un aporte a la práctica educativa considerando las necesidades personales del niño al cual está destinado, pero también las necesidades educativas y sociales de un mundo diverso y en constante cambio.

#### **1.4. Objetivos (del TFM)**

##### **1.4.1. General**

- Elaborar un programa de intervención para un niño de cuatro años con discapacidad visual que le ayude a ser más autónomo en el centro escolar y en su día a día.

##### **1.4.2. Específicos**

- Profundizar en la metodología de rincones y sus beneficios en el aprendizaje infantil
- Investigar estrategias de trabajo con niños con discapacidad visual.
- Identificar recursos educativos para el trabajo con niños con discapacidad visual.
- Profundizar en la normativa de inclusión educativa para trabajar con niños con discapacidad visual.
- Favorecer la autoestima y la autonomía.
- Aplicar conocimientos y habilidades adquiridas en el máster.

#### **2. Desarrollo de la propuesta**

##### **2.1. Objetivos**

##### **2.1.1. General**

- Favorecer la inclusión y la autonomía de un niño con discapacidad visual en un aula ordinaria de educación infantil a través de la metodología de rincones.

### **2.1.2. Específico**

- Desarrollar habilidades sensoriales para favorecer el desarrollo cognitivo
- Mejorar la conciencia corporal y el desarrollo motriz
- Promover el desarrollo de habilidades sociales y de interacción
- Implementar un sistema de evaluación acorde a las necesidades del niño favoreciendo la independencia
- Profundizar en la autonomía del niño

### **2.2. Contextualización y destinatarios**

Esta intervención está creada para un niño de 4 años llamado Hugo con discapacidad visual que acude al centro El CEIP “Ciudad de mar” se encuentra situado en Torrevieja que pertenece a la provincia de Alicante. Es un colegio público que ofrece educación desde los tres años hasta los 11/12 años (sexto de primaria).

Hugo es un niño con discapacidad visual severa (restos visuales funcionales mínimos). Usa el sentido del tacto y el oído como sus principales vías de aprendizaje. Hugo nació prematuro a las 28 semanas de gestación, lo que llevó a una serie de complicaciones neonatales. Esto afectó severamente su desarrollo visual, dejándole con muy poca visión en un ojo y ceguera total en el otro. Fue diagnosticado a los 6 meses de edad.

Pese a sus dificultades visuales, Hugo ha mostrado un desarrollo cognitivo adecuado para su edad. Su familia ha trabajado intensamente con terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas desde que fue diagnosticado, lo que le ha permitido alcanzar hitos motores, aunque un poco más tarde que otros niños de su edad.

Hugo vive con sus padres y su hermana mayor, María, de 7 años. La familia está muy involucrada en su desarrollo y ha adaptado su hogar para facilitar la autonomía de Hugo. Por ejemplo, en casa se han instalado barandillas y han organizado los espacios de manera que Hugo pueda moverse con seguridad y facilidad. Sus padres también han recibido formación para aprender a estimular su desarrollo a través del tacto y el sonido.

Los padres de Hugo están muy interesados en ofrecerle las mejores oportunidades educativas y de inclusión. Desde que Hugo fue diagnosticado, han mantenido una relación cercana con profesionales de la salud y de la educación para asegurarse de que su desarrollo sea el mejor posible.

El centro se encuentra en una ciudad que mira hacia el sector servicios y en ella existe una gran presencia de habitantes foráneos (tanto nacionales como internacionales) por lo



tanto, existe una gran mezcla de idiomas dentro del colegio y también en las calles. El centro está en la zona periférica de la localidad, en esta zona la mayoría de gente que reside es de otros países.

La lengua de comunicación es el castellano, exceptuando las familias procedentes de otros países, contamos con un total de 37 lenguas diferentes. Toda la actividad del centro se desarrolla en castellano excepto las asignaturas de valenciano e inglés.

Desde hace dos cursos se está impartiendo la asignatura de plástica en inglés desde primero a sexto de primaria.

Se encuentra formado aproximadamente por 700 alumnos, muchos de los cuales presentan necesidades educativas específicas, por lo que las aulas se caracterizan por su heterogeneidad. Una de las cosas que llama la atención es que desde hace siete cursos el centro cuenta con una aula abierta que es un aula específica para alumnos y alumnas con TEA (Trastornos del Espectro Autista) aunque actualmente se ha convertido en un aula CIL. El alumnado que asiste a ella, se suele integrar en su aula de referencia en música, educación física y plástica, también dependiendo del alumno o alumna acuden a algunas sesiones del proyecto que se trabaja en clase.

En el colegio se trabaja a través de proyectos y rincones, actualmente el proyecto que está trabajando se llama “Caminando hacia una educación vivencial, significativa e integral”. Con este proyecto se pretende proporcionar el apoyo necesario que necesita cada niño y niña dentro del aula ordinaria, intentado fomentar el enriquecimiento entre alumnos y alumnas, siendo el maestro o maestra un guía en el proceso de aprendizaje del alumnado e implicando en dicho proceso a la familia. En la etapa de educación infantil se trabaja a través de los rincones, en los cuales se van estableciendo diferentes actividades, las cuales van cambiando cada 15 días, dependiendo del interés del alumnado hacia ellas. De esta manera el alumnado aprende de una manera significativa, realizando actividades que les produzca interés.

El centro cuenta con un comedor, despacho de secretaria y jefe de estudios, despacho de dirección, aula de psicomotricidad y audiovisuales, un gimnasio donde los niños y niñas realizan circuitos y otro tipo de actividades.

En la zona de educación infantil existen tres clases de tres años, otras tres de cuatro años y otras tres para cinco años, por lo que es un centro de línea 3.

El horario del centro es de 9:00 a 14:00 por lo que presenta horario continuo. Los profesores cuentan con el mismo horario pero añadiendo cinco horas semanales de exclusiva a dicho horario.

El centro cuenta con una zona de educación infantil y otra de primaria, cada una con su propia puerta y recreo. En la zona de educación primaria al entrar podemos encontrar un recibidor donde se encuentra la conserjería y los despachos, en esta zona nos encontramos también con la biblioteca que recibe el nombre de Roberto Aliaga, haciendo honor al escritor de literatura infantil. En la zona de primaria podemos encontrarnos con 27 aulas de tutoría.

Las aulas de educación infantil tienen un corralito, que es un patio exterior para que los niños y niñas puedan realizar las actividades de clase al aire libre sin necesidad de salir al patio común. En el anexo 1 podremos encontrar algunas imágenes de las aulas de infantil.

Aparte de todas las aulas que están destinadas a la tutoría, existen también aulas específicas para música, informática y un aula destinada para inglés. Cuentan con dos aulas de apoyo y un aula de pequeño grupo de audición y lenguaje. En ambas zonas, cuenta con un sala de profesores.

### **2.3. Competencias y/o habilidades**

En el programa de intervención, se trabajarán una variedad de competencias y habilidades adaptadas a las necesidades y capacidades de Hugo. Aquí hay una descripción de las competencias y habilidades que podrían ser objeto de trabajo en las actividades que el niño vivencie en los diferentes rincones:

1. Desarrollo de habilidades sensoriales: Se fomentará el desarrollo de las habilidades sensoriales, incluyendo el tacto, el oído, el olfato y el gusto, mediante actividades que estimulen la exploración y la percepción sensorial.
2. Desarrollo de habilidades motoras: Se trabajarán las habilidades motoras gruesas y finas a través de actividades físicas y manipulativas, como correr, saltar, trepar, recortar, pegar y modelar con plastilina.
3. Estimulación del desarrollo cognitivo: Se promoverá el desarrollo cognitivo a través de actividades que estimulen la atención, la memoria, la resolución de problemas, la clasificación, la secuenciación y el razonamiento lógico.
4. Fomento del desarrollo del lenguaje y la comunicación: Se trabajarán habilidades de comunicación verbal y no verbal, así como la comprensión del lenguaje oral y escrito, mediante actividades de escucha, conversación, narración de cuentos, dramatización y uso de sistemas de comunicación alternativos.

5. Promoción del desarrollo socioemocional: Se fomentará el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, incluyendo la autoestima, la empatía, la resolución de conflictos, la autoafirmación y la aceptación de uno mismo y de los demás.
6. Desarrollo de habilidades de autonomía: Se trabajarán habilidades de autocuidado y vida diaria, como vestirse, comer, usar el baño y realizar tareas domésticas básicas, con el objetivo de fomentar la independencia y la autoconfianza de Hugo.
7. Fomento de la creatividad y la expresión artística: Se promoverá la creatividad y la expresión artística a través de actividades de dibujo, pintura, modelado, música, danza y teatro, brindando a Hugo oportunidades para explorar y expresar sus emociones y experiencias de manera creativa.

Estas competencias y habilidades se abordarán de manera integral y adaptada a través de actividades lúdicas, interactivas y experiencias significativas que promuevan el aprendizaje activo y el desarrollo integral de Hugo.

#### **2.4. Metodología**

La metodología que se llevará a cabo será mediante trabajo por rincones la cual está fundamentada en el respeto al niño, a su desarrollo y a sus necesidades. Nos basamos para ello en la escuela viva donde el aprendizaje parte de las necesidades de cada niño y niña y de la experimentación también en los intereses del niño, el juego libre y autónomo. Está adecuada a las características de un niño con discapacidad visual. El educador adquiere una actitud de acompañante y observador y una actitud propositiva. El principio básico de esta propuesta es percibir qué necesita el niño y la niña (modelo sistémico), ya que aprenden a través de lo que necesita o desea. Los adultos deben ser capaces de observar qué necesita ese niño o niña para desarrollar todo su potencial, básicamente adaptando el ambiente.

El adulto es quien prepara el ambiente para que los niños decidan con qué y con quién jugar y, observa constantemente para modificar los rincones en función de los intereses y progresos de los niños. El adulto debe investigar aquellos recursos que le serán de utilidad a Hugo para progresar en su aprendizaje considerando sus condiciones de visibilidad.

El aula es un ambiente compuesto por diferentes rincones, cada uno de ellos, con sus propuestas de trabajo que permiten poner en práctica esta metodología. Se debe priorizar un trabajo manipulativo, centrado en las experiencias sensoriales...

El trabajo de fichas es inexistente ya que pretendemos que el aprendizaje se lleve a cabo a través de la manipulación y experimentación. La cartelería del aula es reducida al mínimo para evitar la contaminación visual que dificulta el aprendizaje y aumenta el estrés.

Nos basamos en las competencias del niño o de la niña para construir los rincones del aula, así nos encontramos los siguientes: construcciones, juego simbólico, lectoescritura, lógico matemática, sensorial, motricidad fina, biblioteca, plástica, musical, naturaleza...

En cada uno de estos rincones colocamos diferentes actividades de trabajo ya sean individuales o grupales. Estas propuestas son presentadas de forma general en el aula antes de ponerlas a disposición de los niños y niñas. Las actividades van cambiando cada dos semanas o cuando lo creamos oportuno, basándonos en las necesidades del alumnado. Las actividades son consensuadas por nivel. Los alumnos y alumnas pueden dirigirse a ellas de forma libre. Si necesitamos que se dirijan a un rincón determinado los invitamos a ello.

La función del maestro o maestra será observar el juego e ir gestionando las necesidades que vayan surgiendo en nuestro alumnado tanto de Hugo como del resto de los niños y niñas. Es importante también que ellos y ellas sepan cómo funciona tanto la dinámica como las normas de este tipo de trabajo.

El número de alumnos y alumnas que puede trabajar en cada zona está determinado por el número de sillas, manteles, bandejas, propuestas, delantales... Por ejemplo: en el rincón de lectoescritura hay 5 sillas, por lo que sólo pueden acudir 5 alumnos y alumnas a trabajar en este sitio. Los niños y niñas pueden ir cuando haya espacio o pidiendo el sitio a algún compañero. Los límites y las normas deben estar claras y visibles para todo el alumnado, lo más sencillo para que Hugo pueda saber si puede acceder es mediante las sillas ya que a través del tacto puede saber si está libre o no. No es una escuela libre, sino viva, donde los límites son necesarios para el desarrollo del niño y niña.

Los rincones de aprendizaje resultan una atractiva propuesta pedagógica, ya que permiten una gran autonomía del alumnado para la toma de decisiones que tiene lugar en su proceso de aprendizaje y a la vez posibilitan un contexto lleno de estímulos para la creación de nuevas relaciones sociales.

## 2.5. Temporalización

El gráfico muestra claramente cuándo se realizarán las evaluaciones y las sesiones de intervención, distribuidas a lo largo del primer trimestre de la intervención.

**Tabla 1**

*Temporalización programa de intervención*

	Septiembre		Octubre				Noviembre				Diciembre	
SEMANA	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
Evaluación diagnóstica/observación de necesidades												
Preparación de rincones												
Presentación de materiales												
Observación y registro												
Cambio de materiales												
Presentación de materiales												
Observación y registro												
Informe de evaluación												

## **Nota: Elaboración propia**

### **2.6. Evaluación**

El Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil, nos habla sobre la evaluación en la educación infantil para ser más concretos es en el capítulo IV donde se menciona todo lo relacionado con la evaluación.

La evaluación tiene un carácter global y continuo, puesto que tiene que considerarse como una parte integrada de todos los momentos de enseñanza-aprendizaje y no como un registro o toma de decisiones al final de cada trimestre.

La observación y la documentación pedagógica constituyen dos de las estrategias de la evaluación continua de esta etapa.

La evaluación es cualitativa y positiva: cualitativa porque explica la evolución de los niños y niñas sin valorar los resultados ni otorgar calificaciones; y positiva, puesto que tiene que centrarse en reconocer los procesos individuales y capacidades de cada niña o niño, y no en sus limitaciones.

Los niños y niñas tienen que participar en su propia valoración y regulación del proceso de desarrollo y aprendizaje.

Para saber si los alumnos y alumnas acuden a los diferentes espacios se irá anotando en rúbrica (anexo 2) a través de la observación directa y sistemática.

Para la evaluación del alumnado se utilizarán unos criterios generales sobre objetivos a trabajar de forma general a lo largo del trimestre y se irán completando con los objetivos específicos planificados para cada rincón y sus recursos materiales. En el programa se llevará a cabo una evaluación diagnóstica, una de proceso y una final.

1. Evaluación inicial, o diagnóstica: Nos permite registrar la situación inicial en la que el alumno se encuentra. Registrar las causas que pueden haber motivado o motivan esa situación inicial. Adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje a la realidad y posibilidades del alumno. Para comenzar el proceso, se aplicará un instrumento llamado “guía de observación cualitativa de la conducta manipulativa en el niño ciego”, elaborado por Rosa Lucerga en 1993 y divulgada por la fundación ONCE. El principal objetivo es determinar cómo se manifiesta la conducta del niño en diversos aspectos relacionados con la vida diaria, como la manipulación de objetos, el interés

por explorar, la relación con otros niños/as en momentos de juego, etc. El resultado arrojará si el niño muestra buen desarrollo, necesita mayor apoyo para desenvolverse, si requiere mayor atención por sospecha que algo no se desarrolla bajo lo esperado para su edad y condición y si se observa la presencia de alguna patología. El fin último será establecer una referencia inicial de las conductas relacionadas con su autonomía y no evaluar la ceguera (Ver anexo 3).

2. Continúa, a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de una evaluación formativa y orientadora. Una información constante sobre si el proceso se adapta o no a las necesidades o posibilidades del alumnado. Esta evaluación se hará mediante un registro de observación sistemático, cuyos focos de observación se centrarán en: cómo interactúa el niño con los materiales, qué rincón prefiere y cuál no, prefiere jugar solo o acompañado, cuáles son sus mayores dificultades al interactuar con el material. Esta evaluación permitirá ajustar los rincones y orientar las actividades propuestas en ellos.
3. Concluye con una evaluación final, realizada al término del proceso, para constatar lo conseguido y lo que debería mejorarse de cara al futuro, con vistas al proceso siguiente. Esta evaluación final es a su vez sumativa, es decir, nos permite conocer el grado de capacidad y de dificultad con que el alumno va a recorrer el siguiente tramo del proceso educativo: unidad, curso, ciclo, etapa... evaluación sumativa que, en cierto modo, va a constituir la evaluación inicial en el nuevo proceso abierto. Para establecer si el niño ha avanzado en su autonomía e interés manipulativo dentro del aula, se volverá a aplicar la guía de observación cualitativa realizada en la evaluación diagnóstica, la idea es identificar los posibles avances en todas o algunas de las áreas trabajadas. Como complemento a este instrumento, se analizarán los registros de observación de la evaluación continua y se elaborará un informe que evidencie sus avances y dificultades a través de una metodología de libre elección y autonomía.

## **2.7. Descripción del trabajo en el aula. ¿Cómo es un día de trabajo por rincones con Hugo?**

En el diseño de la jornada educativa, se ha destinado un tiempo específico para el trabajo en rincones, el cual ocupará 2 horas del día. Esta dinámica permite que el alumnado trabaje de forma autónoma en diferentes áreas del aula, favoreciendo la exploración, el desarrollo de habilidades diversas y la toma de decisiones. Los rincones estarán organizados

de forma que todos los niños y niñas puedan acceder a ellos de manera cómoda, respetando las necesidades específicas de cada niño o niña.

El aula se dividirá en varios rincones temáticos, cada uno con actividades diseñadas para desarrollar distintas competencias. Los rincones estarán organizados de manera estratégica para facilitar la movilidad y el acceso, considerando las necesidades del alumnado.

Desde un distribuidor en la entrada del aula se dispondrán diferentes recorridos con relieve (como caminos) que llegarán a los diferentes rincones. Al comienzo de cada camino se dispondrá una tarjeta con la textura correspondiente al rincón. EL niño escogerá a cuál ir y deberá seguir el camino que indica la textura del inicio.... En un principio el adulto deberá mostrarle al niño qué textura corresponde a cada rincón. (Ver anexo 1).

Como referencia a los que se podría implementar... Los rincones sugeridos son los siguientes:

**Rincón lógico- matemático:** En este espacio, se busca fomentar el pensamiento lógico, el razonamiento abstracto y la capacidad de resolver problemas de forma creativa. La textura que hace referencia a este espacio sería el césped.

Algunas actividades posibles para trabajar de manera personalizada podrían ser:

1. Desarrollar el reconocimiento de formas geométricas y la noción de cantidades a través del tacto, promoviendo la discriminación táctil y el conteo. Colocaremos sobre la mesa varias figuras geométricas con diferentes texturas. Permitiremos que el niño toque y explore libremente las figuras, dándole tiempo para familiarizarse con cada una. Le animaremos a describirlas utilizando palabras como "suave", "rugosa", "redonda", "con esquinas...".
2. Otra actividad sería que libremente pudiera clasificar las figuras geométricas en la bandeja o cuencos según la forma. Para guiar la tarea, utiliza pistas táctiles como una cuerda o camino táctil que lo dirija a cada grupo de formas. También puede agruparlas por textura si el niño muestra interés.

**Materiales:** Figuras geométricas tridimensionales en diferentes tamaños (cubos, esferas, cilindros, pirámides) con texturas variadas (rugosa, suave, lisa, áspera), Una bandeja con separaciones o cuencos para clasificar las figuras, Una cuerda o cuerda elástica para guiar el movimiento a través de la mesa. Bloques lógicos tridimensionales, Cuerdas o cordones para enhebrar, Tablas de números en relieve, Cubos con números en braille, Juegos de conteo con sonidos, Relojes o



temporizadores auditivos, Tarjetas de números y formas geométricas en Braille, Juegos de secuencias táctiles, Juegos de agrupación o clasificación, Imanes con formas geométricas y números en relieve.

**Rincón de lectoescritura y biblioteca:** Ir adquiriendo determinadas habilidades personales, dar sentido a aquello que aprenden de su entorno, elaborando representaciones mentales que permiten la construcción de significados, aceptar normas de juego y roles, permitir el juego espontáneo y compartido, desarrollar el lenguaje oral y adquirir vocabulario relacionado, favorecer la comunicación con los iguales, dramatizar escenas con los títeres, desarrollar una mayor psicomotricidad fina, iniciarse en algunas formas del grafismo, expresar oralmente narraciones y descripciones, disfrutar de los cuentos de forma relajada.

Algunas actividades posibles para trabajar de manera personalizada podrían ser:

1. Colocaremos varias letras en relieve (en diferentes materiales y tamaños) en el rincón. Permitiendo que el niño toque y explore las formas de las letras con sus manos. Mientras toca cada letra, la nombraremos en voz alta, ayudándolo a relacionar la forma táctil con el sonido.
2. Ofreceremos plastilina o arcilla y le invitaremos a formar las letras con sus manos. Esto refuerza la memoria táctil y le permite crear las letras que ha estado tocando. Puedes empezar con letras simples como "A", "O", "L" y gradualmente aumentar la complejidad.

**Materiales:** Libros en braille, letras en relieve (pueden ser de plástico, madera o goma espuma) en mayúsculas, letras en braille (pueden ser tarjetas con puntos en relieve), plastilina o arcilla para formar letras con las manos, Libros táctiles y sensoriales, Libros de imágenes en relieve, Libros con audio, Libros de sonidos, Papel con pautas en relieve, Plantillas de letras en relieve, Rotuladores de gel o texturizados, Alfabeto sonoro, Tarjetas con palabras simples en braille, Paneles de arena o gel, Lámparas o luces de lectura ajustables.

**Rincón de arte y expresión:** En este rincón el niño podrá experimentar y manipular libremente con diferentes técnicas artísticas, fomentar la creatividad y la expresión espontánea, desarrollar la capacidad imaginar e intentar representar sus ideas, aproximarse al diseño de aquello que se quiere hacer y pensar el material necesario, disfrutar del proceso de creación y dar significado a las propias creaciones y a las de los otros.

Algunas actividades posibles para trabajar de manera personalizada podrían ser:

1. Le animaremos a experimentar con la pintura en relieve (pintura inflable o casera), invitándole a crear trazos o formas abstractas. A medida que pinta, sentirá el relieve de la pintura en el papel, lo que le permitirá conocer lo que está creando a través del tacto.
2. Otra actividad sería crear un collage le ofreceremos los materiales para collage (algodón, papel lija, botones, telas). Le invitaremos a pegar diferentes objetos sobre la hoja pintada, construyendo su obra mediante el tacto. Podrá elegir los materiales que más le gusten según su textura.

**Materiales:** Cartulina o papel grueso, pintura en relieve (puede ser pintura inflable o casera con harina, sal y agua para obtener una textura espesa), pinceles grandes y esponjas, algodón, papel lija, telas con diferentes texturas, botones grandes, lana, hilos gruesos, Arcilla o plastilina con diferentes texturas, Pasta de sal o masa para modelar, Pintura hinchable (puffy paint), Paneles de arena, Papel con relieve, Plantillas en relieve para dibujo, Cintas adhesivas texturizadas, Goma eva (foamy) texturizada, Papel celofán y papeles que hacen ruido, Sellos con formas y texturas, Objetos para pegar, Pegamento en barra o con aplicador grueso, Cartón ondulado o con textura, Tijeras adaptadas.

**Rincón Simbólico:** Este rincón está diseñado para que los niños y niñas participen en el juego de roles o juego simbólico, imitando situaciones de la vida cotidiana. Aquí los niños y niñas pueden representar actividades y roles del mundo adulto o de su vida familiar, como cocinar, ir de compras, cuidar bebés, entre otros. Este tipo de juego es fundamental para el desarrollo social, emocional y cognitivo, ya que les permite explorar y comprender el mundo que los rodea a través de la imitación y la creatividad.

Algunas actividades posibles para trabajar de manera personalizada podrían ser:

1. Invitar al niño a jugar a la tienda, donde él pueda "comprar" y "vender" productos. Puedes guiarlo para que sienta cada fruta o alimento y trate de adivinar qué es por su forma y textura. También puede contar las monedas y simular el intercambio de dinero, lo que ayuda a la motricidad fina y a la comprensión del valor de las cosas.
2. Crear un restaurante donde el niño pueda "cocinar" y preparar comidas. Puede oler y tocar los ingredientes, y, si es seguro, probar algunos sabores. Dale indicaciones para que mezcle ingredientes y sirva "platos" en platos de juguete.

**Materiales:** objetos del supermercado, objetos de uso cotidiano con diferentes texturas y formas: frutas de juguete (de goma o felpa), recipientes con tapa (para

"comida"), telas (para ropa), pequeñas cestas o bolsas, dinero de juguete en relieve o fichas táctiles que simulen monedas y billetes, una caja registradora con botones táctiles grandes o un sistema de intercambio (sin pantalla), bolsas de tela o cestas pequeñas para "comprar" y transportar los productos, disfraces.

**Rincón de construcción:** En este rincón el niño podrá realizar actividades que fomentan el desarrollo cognitivo, motor y social de los niños y niñas a través del juego con materiales de construcción, como bloques, piezas encajables y otros elementos estructurales. En este espacio, los niños y niñas tienen la oportunidad de experimentar con la construcción, la planificación, la creatividad y la resolución de problemas.

Algunas actividades posibles para trabajar de manera personalizada podrían ser:

1. Le invitaremos a construir torres o estructuras sencillas utilizando bloques. Le animaremos a tocar los bloques y describir sus formas y texturas. Le daremos desafíos específicos, como construir una torre "alta" o una "casa" pequeña. Se podrá utilizar una caja o bandeja con bordes bajos para que los bloques no se caigan y se concentre en apilar con seguridad.
2. Otra actividad podría ser mostrarle diferentes cajas y tableros de madera para que experimente la construcción a gran escala, moviendo todo su cuerpo mientras realiza alguna estructura. A medida que el niño construye, le mencionaremos las posiciones en que ha colocado los materiales y le sugerimos cambiarlas a ver qué estructura se forma. (Por ej. "has puesto una tabla de madera sobre la caja, qué te parece si ahora la colocamos abajo).

**Materiales:** piezas de construcción, Bloques grandes de diferentes texturas, Bloques sensoriales, Bloques con formas tridimensionales, Bloques o piezas magnéticas en relieve, Piezas encajables grandes, Juguetes de construcción con conectores fáciles de manipular, Tableros o paneles con formas geométricas en relieve, Bloques sensoriales con líquidos o elementos internos, Piezas de construcción con distintos niveles de dureza, Piezas de construcción con velcro, Piezas con broches o cierres a presión, Bloques con cascabeles o sonidos internos, Piezas modulares grandes.

**Rincón de la naturaleza:** El objetivo de este rincón es acercar a los niños al mundo natural y fomentar su curiosidad, respeto y conocimiento sobre el medio ambiente y los seres vivos. A través de la observación directa, la manipulación de elementos naturales y la experimentación, los niños pueden desarrollar una conexión emocional con la naturaleza, así

como comprender conceptos básicos sobre los ciclos de la vida, el crecimiento de las plantas y los animales, y la importancia de cuidar el planeta.

Algunas actividades posibles para trabajar de manera personalizada podrían ser:

1. Se colocarán las plantas y elementos aromáticos en pequeñas bolsas o frascos, y le animaremos a explorar cada uno a través del olfato. Pueden hacer juntos un "jardín de aromas" colocando los frascos o bolsas en un orden particular y recordando qué aroma corresponde a cada planta.
2. Dejaremos que el niño explore la caja y sienta la textura de la tierra, las plantas y las semillas. Le explicaremos cómo se siembran las semillas en la tierra. Luego, puede regarlas y sentir cómo cambian con el tiempo. Esta actividad puede ir acompañada de cuentos sobre el crecimiento de las plantas.

**Materiales:** Hojas de diferentes tipos, flores con diversas texturas, Ramitas, palos y cortezas de árboles, Conchas y piedras, frutas y verduras con pieles variadas, Hierbas aromáticas frescas o secas, Frutas frescas, Especias, Agua en diferentes temperaturas, Tierra, arena y barro, Bandejas de arena, Plantas en macetas con texturas táctiles, Mini huerto, Terrarios con animales pequeños, Cascabeles o instrumentos con sonidos de la naturaleza, Reproducción de sonidos naturales, Semillas en frascos, Piedras frías o calientes, Arena caliente, Lupas táctiles o lupas con aumento, Paneles con texturas de la naturaleza, Piedras volcánicas o porosas, Cajas sensoriales de materiales naturales, Insectos de plástico en relieve, Plumas de aves, Animales en relieve de granja o selva.

El trabajo por los diferentes rincones deberá ser registrado para tener en cuenta que tanto Hugo como los demás niños y niñas accedan a todas las experiencias de aprendizaje propuestas en ellos. Si Hugo no acude de forma autónoma a algún rincón se le deberá invitar a jugar realizando alguna de las actividades propuestas u otras.

### **3. Conclusiones**

Como maestra de educación especial, es fundamental reconocer que el programa de intervención diseñado para Hugo, niño con discapacidad visual de 4 años se enfocará en sus necesidades individuales, respetando su ritmo de desarrollo y potenciando sus habilidades. La implementación de este programa en un futuro próximo permitirá fortalecer su

independencia, habilidades motoras, cognitivas y sociales, mediante estrategias multisensoriales que le faciliten la exploración de su entorno y el aprendizaje significativo.

El programa incluirá el uso de materiales adaptados, tecnología asistiva y un ambiente accesible que estimule su autonomía y participación activa. Además, se trabajará con otros profesionales con el fin de ofrecer un soporte integral y cohesivo. De este modo, se buscará no solo su progreso académico, sino también su inclusión plena y desarrollo socioemocional, garantizando que el niño adquiriera las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos que puedan surgir en el futuro con seguridad y confianza.

Esta intervención no solo será clave en su proceso educativo, sino también en su bienestar general, potenciando una visión positiva de sí mismo y promoviendo su participación activa en la sociedad.

En general, es un programa pensado en las necesidades del niño en función de sus intereses y capacidades de aprendizaje.

En relación con los objetivos específicos definidos en este TFM, se puede concluir lo siguiente:

- Profundizar en la metodología de rincones y sus beneficios en el aprendizaje infantil: se ha podido hacer una revisión de la literatura clásica y actualizada sobre la metodología por rincones, destacando su gran potencial para abordar una educación inclusiva, ya que el foco se centra en los intereses y necesidades de los niños y niñas, independiente de sus condiciones específicas. Por lo cual un niño con discapacidad visual puede hacer uso de su libertad al escoger con qué y quienes quiere jugar.
- Investigar estrategias de trabajo con niños con discapacidad visual: para contextualizar el programa se ha revisado en forma exhaustiva las características de los niños con discapacidad visual a la hora de relacionarse y aprender. Se han identificado diferentes estrategias tales como: uso de material sensorial, trabajo manipulativo, tecnologías asistivas, entre otras, las que han sido de gran utilidad a la hora de configurar el programa de intervención.
- Identificar recursos educativos para el trabajo con niños con discapacidad visual. En sintonía con el objetivo anterior, se ha investigado acerca de los diferentes materiales pedagógicos que se utilizan con los niños que presentan discapacidad visual. Muchos de ellos se han encontrado en sitios como la Fundación ONCE, la cual lleva muchos

años dedicada a este colectivo. Dentro de los que se han escogido para insertar en el programa están: libros en braille, bloques de construcción con diferentes texturas, instrumentos musicales...

- Profundizar en la normativa de inclusión educativa para trabajar con niños con discapacidad visual. Respecto de este objetivo, se han identificado las principales leyes, decretos y normas que regulan el sistema educativo de las personas con discapacidad tanto a nivel nacional como comunitario. Se ha encontrado que la normativa resguarda el acceso a una educación de calidad para todos los niños y niñas, independiente de sus condiciones. Se destaca el Decreto 104/2018, de 27 de julio y la Orden 20/2019, de 30 de abril, ambas de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana, las cuales establecen la inclusión educativa en los centros escolares ordinarios de los niños y niñas en situación de discapacidad.
- Aplicar conocimientos y habilidades adquiridas en el máster. Por último, se ha podido afianzar los conocimientos, habilidades y competencias estudiadas en el Máster, a través de la puesta en práctica de un proyecto concreto. La capacidad de diseñar una implementación ha posibilitado relacionar todos los contenidos entregados en los diferentes módulos, reflejando el “saber hacer” que busca el enfoque competencial del programa formativo.

### **3.1. Aportaciones**

El programa puede ser una gran ayuda para los niños de infantil que tienen una disminución visual. Permite que los proyectos que optan por la metodología de rincones o juego libre puedan incluir recursos diversos y diferenciados para aquel alumnado con necesidades de aprendizaje y desarrollo distintas a la mayoría y tengan esta posibilidad de aprender de forma activa.

Durante el proceso, será necesario implementar una serie de adaptaciones esenciales para garantizar que Hugo se sienta plenamente incluido y capaz de participar en todos los niveles de la enseñanza. El programa puede diversificarse utilizando otros recursos según las necesidades del alumnado.

También permite que todo el grupo participe en las propuestas sin hacer distinción, facilitando la cohesión y aceptación grupal, ya que los recursos específicos para Hugo también pueden ser usados por los demás niños y niñas.

Otro beneficio es que garantiza el derecho al juego libre de los niños y niñas de infantil, tal como lo propone el currículum del nivel. Para llevar a cabo este proyecto, habrá que sumergirse profundamente en el currículum y en el marco normativo aplicable al ciclo educativo en el que se encuentra el alumno, que en este caso corresponde al Decreto 38/2008. Este nivel de inmersión en los aspectos pedagógicos y legales será fundamental para diseñar un plan efectivo y centrado en las necesidades de Hugo.

El programa está diseñado para adaptarse a las necesidades del alumno, permitiendo flexibilidad en las actividades y la posibilidad de ajustar las intervenciones según sus avances.

Se promueve un aprendizaje multisensorial, compensando la falta de visión a través del tacto, el oído y el olfato, lo que es crucial para un niño con discapacidad visual.

Involucra a docentes, especialistas y padres en el proceso de evaluación y ajuste de estrategias, lo que garantiza un seguimiento más personalizado y coordinado.

El programa promueve la participación activa del niño en actividades grupales, fortaleciendo sus habilidades sociales y favoreciendo su inclusión en la dinámica escolar.

### **3.2. Limitaciones propuestas de mejora y fortalezas**

El programa puede no estar suficientemente adaptado en todos los rincones. Algunas actividades requieren ajustes más complejos para que el niño con discapacidad visual pueda participar de manera plena.

A pesar del enfoque inclusivo, el alumno podría enfrentar barreras para interactuar con sus compañeros en actividades grupales o rincones que dependen en gran parte de lo visual.

No todos los maestros o el personal de apoyo cuentan con una formación especializada para trabajar con niños con discapacidad visual, lo que puede limitar la efectividad del programa. El trabajo por rincones requiere, también, preparación de los adultos para comprender sus objetivos, seleccionar materiales y disponer de un ambiente enriquecido.

Algunos de los recursos para la discapacidad visual pueden ser más costosos y quizá algunos centros no pueden incurrir en altos gastos.

### 3.3. Líneas futuras

A pesar de que el programa de intervención para Hugo establece una base sólida para su desarrollo, existen varios aspectos que aún quedan por resolver y que podrían ser objeto de trabajo o investigación en el futuro:

1. **Inclusión escolar en otros los siguientes niveles educativos:** Otro aspecto crítico es la futura transición de Hugo a un entorno educativo más amplio. Aunque se contempla un ambiente accesible, será necesario estudiar cómo garantizar su plena inclusión en la educación regular, cómo los maestros y compañeros pueden estar preparados para recibirlo y qué adaptaciones adicionales podrían ser necesarias para que pueda integrarse y participar plenamente.
2. **Evaluación longitudinal del impacto de la intervención:** Aunque el TFM pueda incluir una evaluación de la intervención en el corto plazo, no es posible evaluar adecuadamente el impacto a largo plazo sobre el desarrollo del niño con discapacidad visual. Para obtener una visión más completa de los efectos de la metodología por rincones, sería fundamental realizar un seguimiento longitudinal del progreso del niño, evaluando no solo sus habilidades cognitivas y motoras, sino también su desarrollo socioemocional y su integración en entornos escolares más amplios. Esto permitiría verificar si los avances observados a corto plazo se consolidan y se traducen en mejoras en su autonomía y bienestar general
3. **Desarrollo de competencias socioemocionales y de comunicación:** Uno de los retos clave en la intervención educativa con niños con discapacidad visual es fomentar el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación. La discapacidad visual puede limitar la interacción espontánea con otros niños, ya que gran parte de la socialización en la primera infancia se basa en pistas visuales. La metodología por rincones ofrece oportunidades para la interacción, pero queda por resolver cómo garantizar que el niño participe plenamente en estos intercambios y cómo mejorar su capacidad para interpretar señales no verbales. Por lo tanto, una posible línea de investigación sería indagar en cómo fortalecer las competencias socio emocionales y de comunicación de los niños con discapacidad visual.
4. **Formación docente especializada y colaboración interdisciplinaria:** La implementación efectiva de una metodología por rincones adaptada para niños con discapacidad visual requiere que los docentes tengan una formación especializada en



la atención de niños con necesidades especiales, lo que no siempre está garantizado. La formación continua y el acceso a recursos para docentes en este tipo de intervenciones son esenciales, pero a menudo se subestiman o no se investigan lo suficiente. Por lo tanto, una posible línea de trabajo futura podría ser el diseño de una formación para los docentes en metodologías alternativas o innovadoras, enfocada en el acompañamiento a los niños con discapacidad visual u otra.

En resumen, aunque el programa de intervención tiene una base sólida, queda mucho por explorar y ajustar a medida que Hugo crece. La investigación continua en estos aspectos garantizará que se brinden las mejores oportunidades para su desarrollo personal, social y académico.

#### 4. Referencias bibliográficas

- Agyei, J., Bannerman, C., & Tetteh, P. (2020). Multisensory approaches to education for the visually impaired. *Journal of Special Needs Education*, 15(2), 65–78.
- Ainscow, M. (2022). *Promoting inclusion and equity in education*. Routledge.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education: The Selected Works of Mel Ainscow*. Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Conde, S., Delgado-García, M., & García, F. J. (2019). Diseño y validación de un instrumento para analizar el trabajo por rincones en las aulas de educación infantil. *Estudios Sobre Educación*, 36, 53–83. <https://doi.org/10.15581/004.36.53-83>
- Decreto 104/2018, de 24 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de educación infantil en la Comunidad Autónoma de la Comunitat Valenciana. 07 de agosto de 2018. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana nº8356. [https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018\\_7822.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf)
- Educrea. (s. f.). *Orientaciones para trabajar con alumnos ciegos o con discapacidades visuales*. <https://educrea.cl/orientaciones-trabajar-alumnos-ciegos-discapacidades-visuales/>
- Ezquerria, M. P., & Argos, J. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: Los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones. *International Journal of Early Childhood*, 40(1), 53-66. <https://doi.org/10.1007/s13158-008-0006-2>
- Fernández, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil: Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1–8.
- Fundación ONCE. (s. f.). *Recursos educativos*. <https://www.once.es/servicios-sociales/educacion-inclusiva/recursos-educativos>
- García, L., & Martínez, C. (2022). Educación inclusiva y materiales adaptados para estudiantes con discapacidad visual. *Revista de Innovación Educativa*, 15(2), 45–58.
- Hernández, M., & Cortés, P. (2021). *Planes de enseñanza individualizados: Un enfoque para la educación inclusiva*. Editorial Océano.

- Kale, M. S., & Singh, S. (2020). Impact of visual impairment on child development. *International Journal of Pediatric Research*, 6(1), 25–31.
- Lee, S., & Barriga, R. (2020). Habilidades táctiles y auditivas en el aprendizaje de niños con discapacidad visual. *Journal of Special Education Research*, 32(1), 89-101.
- Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. 30 de diciembre de 2020. Boletín Oficial del Estado nº340.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lucerga, R. (1993). Guía para la observación cualitativa de la conducta manipulativa en el niño ciego en *Palmo a palmo* (pp.37-41) Fundación ONCE.  
[http://bibliorepo.umce.cl/libros\\_electronicos/diferencial/edtv\\_27.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/diferencial/edtv_27.pdf)
- OMS. (2021). Informe mundial sobre la visión. Organización Mundial de la Salud.  
<https://www.who.int/es>
- Orden 20/2019, de 10 de julio, por la que se establece el currículo del segundo ciclo de educación infantil en la Comunidad Valenciana. 03 de mayo de 2019. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana nº8540.  
[https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019\\_4442.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf)
- Pérez, F. J. (2020). Intervención educativa en estudiantes con discapacidad visual. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 45–60.
- Santos, J., et al. (2021). Tecnología asistiva en la educación de niños con discapacidades visuales. *Revista Internacional de Tecnología Educativa*, 9(3), 28–40.

## 5. Anexos

### Anexo 1



Anexo 2

	Simbólico	Arte	Construcción	Lecto	Mates	Minimundo	Biblioteca
1. MAFALDA							
2. LEO							
3. MARTIN							
4. RODRIGO							
5. ALEX							
6. DANIEL							
7. ÁLVARO							
8. LUNA							
9. MARC							
10. ARPAN							
11. LEÓN							
12. OLGA							
13. MATHEO							
14. ELENA							
15. LIAM							
16. JESSICA							
17. ENZO							
18. JULIA							
19. FABIO							
20. KYRYLO							

## **Guía para la observación cualitativa de la conducta en niños ciegos**

### **I. Nota Preliminar**

La Atención Temprana a niños ciegos se inscribe en el marco de la Prevención Secundaria y encuentra su razón de ser en dos grandes objetivos cardinales:

- Desarrollar al máximo las capacidades potenciales del niño.
- Conseguir que el niño ciego crezca sin otra discapacidad que la estrictamente inherente al déficit visual.

Desde esta concepción de la Atención Temprana, consideramos de importancia fundamental la observación y valoración cualitativa de algunas conductas, encaminadas a la realización de un Diagnóstico Diferencial.

Poder determinar si una conducta es propia de un niño ciego y debemos respetarla, aún tratando de hacerla evolucionar, o, por el contrario, puede considerarse una señal de alarma, es una cuestión que preocupa a casi todos los profesionales que trabajamos con esta población.

Esta cuestión es en muchos casos difícil de determinar y sólo puede decidirse tras un estudio individual y muy completo de cada caso.

A fin de facilitar en alguna medida esta tarea, presentamos a continuación una relación de aquellos aspectos, que, en nuestra opinión, deberían recogerse en una observación cualitativa.

Obviamente, nos limitaremos a formas de la manipulación. Pero, creemos que, junto con las observaciones que se hayan efectuado a tal fin en las restantes áreas del desarrollo, la valoración de estos aspectos nos proporciona una información muy relevante para determinar posibles "indicadores de patología".

Esta guía no pretende medir retrasos evolutivos, (para ello consultar escalas de desarrollo baremadas para la población deficiente visual) únicamente pretende contribuir, en alguna medida, a la detección de posibles "desviaciones del desarrollo" en edades tempranas, que tanta trascendencia tendrán para el sujeto en su vida adulta, si no se atajan a tiempo.

La guía está diseñada para aplicarse a niños ciegos de edades comprendidas entre los 0 y los 5-6 años.

Incluimos diez aspectos, que pueden observarse a través de las manos de un niño ciego. Estos son: disposición a tocar, relación con las personas, interés por los objetos, autonomía, utilización de objetos, tono muscular, exploración de objetos, movimientos de las manos, organización del espacio próximo y ejecución de tareas.

La mayoría de estos aspectos podemos observarlos en el niño desde muy pronto, aunque en cada edad estemos viendo diferentes niveles. Así, si observamos la forma de exploración de un niño ciego de 6 meses, registraremos cómo toca su chupete. Si observamos a un niño de 3 años, registraremos cómo toca una torre de cubos o la rueda de su triciclo. Pero en ambos casos podremos apreciar si su actitud es atenta y serena o ansiosa y disarmónica.

Para cada uno de estos aspectos, ofrecemos varias respuestas, que reflejan las conductas más habituales en este grupo de población. El observador puede registrar una o varias de éstas; o bien, anotar otras diferentes, si así lo considera adecuado.

Es imposible inferir un diagnóstico o un pronóstico por unas pocas conductas manipulativas. La guía únicamente pretende contribuir, por una parte a la sistematización de la observación, y por otra, detectar aquellas conductas no justificables por la ceguera en sí misma y que son señales de alerta para proceder a estudios médicos o psicológicos más amplios, que definan, en lo posible, el diagnóstico y el correspondiente diseño de tratamiento.

A tal efecto, y a título orientativo, incluimos una letra clave al lado de cada una de las conductas:

- Las conductas marcadas con la letra (A), son propias de un buen desarrollo.
- Las marcadas con la letra (B), son conductas propias de niños ciegos, que resultan del esfuerzo de adaptación, que el niño hace a la ceguera. Debemos tratar de hacerlas evolucionar, pero respetaremos todo el tiempo que el niño necesite.
- Las conductas marcadas con la letra (C), nos indican que debemos estar muy atentos al niño porque algo no evoluciona satisfactoriamente.
- Las marcadas con la letra (D), resultan posibles indicadores de patología.

Antes de registrar cualquier conducta, debemos conocer muy bien si es propia del período evolutivo en que se encuentra el niño. Ninguna conducta evolutiva puede clasificarse como (C) o (D).

En cualquier caso, advertimos del riesgo que tiene utilizar instrumentos estandarizados. Rogamos por ello se utilice con prudencia y únicamente por profesionales conocedores de las peculiaridades del desarrollo evolutivo del niño ciego.

## **II. Guía para la observación cualitativa de la conducta manipulativa en el niño ciego**

### *1. Disposición a tocar*

- "Muestra interés por casi todo". (A)
- "Cuesta mucho trabajo motivarle, pero, cuando algo le interesa, lo toca"

atentamente". (B)

- "Es francamente pasivo e indiferente". (C) o (D)
- "Muestra rechazo de forma activa". (C) o (D)
- Otras conductas de interés, relacionadas con la disposición a tocar.

## 2. *Relación con las personas*

- "Abre sus manos ante el contacto humano". (A)
- "Toca y acaricia a sus familiares, pero se queda serio ante personas extrañas". (A) o (B). Conducta significativa entre los 8 y los 30 meses aproximadamente.
- "Mantiene su puño cerrado cuando intentamos que nos toque". (C) Conducta significativa entre los 4 y los 18 meses aproximadamente.
- "No hay extrañamiento ninguno". (C) o (D). Conducta significativa desde los 10 o 12 meses.
- Otras conductas de interés.

## 3. *Interés por los objetos*

- "Le gustan, aunque no todos y no siempre". (A)
- "Los busca y los retiene". (A). Conducta significativa entre los 5 y los 24 meses aproximadamente.
- "Se enfada cuando se los quitan". (A). Conducta significativa entre los 6 y los 24 meses.
- "Los chupa como para explorarlos". (B)
- "Los toca levemente y los olvida". (B) o (C).
- "Los chupa intrusivamente". (B) o (C). Conducta significativa después del primer año.
- "Cuando los pierde, no hay ademán alguno de recuperarlos, ni sorpresa ni enfado". (B) o (C). Conducta significativa desde los 6 u 8 meses.
- "Los rechaza sistemáticamente de forma abierta". (C) o (D).
- Otras conductas de interés.

## 4. *Autonomía con los objetos*

Aspecto valorable desde los 6 meses.



- "Aguenta algunos ratitos, pero enseguida reclama la presencia del adulto". (A).
- "Prefiere claramente estar con personas que distraerse con los objetos". (B).
- "Puede estar solo durante largos ratos". (C)
- "Le gusta mucho estar solo y no quiere que le molesten". (C) o (D)
- Otras conductas de interés.

#### 5. *Utilización de objetos*

Aspecto valorable desde los 6 meses.

- "Utiliza los objetos con funcionalidad propia". (A). Conducta significativa después del año.
- "Utiliza los objetos de forma indiferenciada, realizando las mismas actividades con la mayoría de ellos". (C) o (D). Conducta significativa después del año.
- "Utiliza los objetos de forma estereotipada; realiza series de movimientos largas y repetidas sin finalidad". (D)
- "Utiliza los objetos con fines agresivos". (C) o (D)
- "Se autoagrede". (D).
- Otras conductas de interés.

#### 6. *Tono muscular*

Las alteraciones en este aspecto hacen aconsejable una evaluación neurológica del niño; siempre que no se trate de la distonía propia de los primeros meses.

- "Tono adecuado". (A)
- "Sus manos son flácidas y sin fuerza". (B) o (C)
- "Sus manos son rígidas y agarrotadas". (C) o (D).
- "Realiza movimientos descontrolados. Por ej.: sincinesias". (D)
- "Hay un tono alterado. Por ej.: las manos están contraídas". (D)
- Otras conductas de interés.

#### 7. *Exploración de objetos*

Este aspecto no es valorable hasta después de los nueve meses, aunque antes

ya podemos observar algunas actitudes.

- "Explora los objetos cuidadosa y atentamente". (A)
- "Se detiene y observa los detalles de los objetos". (A)
- "Realiza exploraciones incompletas y algo precipitadas". (B)
- "No hay una verdadera exploración de objetos". (C) o(D)
- "Hay manifestaciones de ansiedad". (C) o (D)
- Otras conductas de interés.

#### 8. *Movimientos de las manos*

- "Mueve sus manos de forma armónica". (A)
- "Realiza movimientos descontrolados". (D)
- "Hace ademanes expresivos de ansiedad". (C) o (D)
- Otras conductas de interés.

#### 9. *Organización del espacio próximo*

Este aspecto no es valorable antes de los 12 meses, aunque antes pueden observarse algunas actitudes.

- "Realiza el barrido de los espacios de forma tranquila y ordenada". (A)
- "En general se organiza y se orienta bien, pero, cuando algo le supone esfuerzo, abandona enseguida". (B)
- "Realiza los barridos atropelladamente y sin orden". (C) o (D)
- Otras conductas de interés.

#### 10. *La ejecución de tareas*

Este aspecto no es valorable hasta después de los nueve meses, aunque antes pueden observarse algunas actitudes.

- "Realiza las tareas eficazmente de acuerdo a su edad". (A)
- "Se enfrenta a las tareas con interés y con gusto". (A)
- "Se observan retrasos evolutivos como: rudimentaria coordinación bimanual o escasa especialización funcional de cada mano". (B) o (C)
- "La realización de las tareas es eficaz pero resulta mecánica y sin finalidad". El niño ha adquirido las destrezas manipulativas básicas pero no están