

Emilio Ruiz Rodríguez

Programación educativa para escolares con síndrome de Down



Programación educativa para escolares con síndrome de Down

Emilio Ruiz Rodríguez

*Licenciado en Psicología
(Psicología Educativa y Psicología Clínica)
Especialista en Pedagogía Terapéutica
Responsable de la orientación psicopedagógica
Fundación Síndrome de Down de Cantabria
Coordinador de Educación y Psicología
Canal Down21 (www.down21.org)*



PUBLICACIONES DOWN21

Colección DOCUMENTOS

- *100 Editoriales en Canal Down21*

Colección RECURSOS

- *Síndrome de Down: lectura y escritura* (sólo en versión electrónica)

- *Bienestar mental en los adultos con síndrome de Down: Una guía para comprender y evaluar sus cualidades y problemas emocionales y conductuales* (en versión electrónica y en papel)

REVISTAS

- *Revista Virtual de Canal Down21* (sólo en versión electrónica)

- *Síndrome de Down: Vida Adulta* (en versión electrónica y en papel)

Reservados todos los derechos

© 2012 Fundación Iberoamericana Down21

© 2012 Emilio Ruiz Rodríguez

down21@down21 .org

www.down21 .org

Fotografía de portada: Elena Torcida

Depósito legal: SA-129-2012

ISBN. 978-84-615-7500-8

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	5
Capítulo 1. El proceso de enseñanza-aprendizaje	7
1. INTRODUCCIÓN	7
2. LA RELACIÓN ENTRE EL ALUMNO CON SÍNDROME DE DOWN Y LOS CONTENIDOS: EL ESTILO DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN.....	9
2.1. Estilo y características del aprendizaje	10
2.2. Necesidades educativas especiales y estrategias didácticas.....	15
3. LA RELACIÓN ENTRE EL PROFESOR Y LOS CONTENIDOS: PROGRAMACIÓN EDUCATIVA PARA ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN	17
3.1. Aspectos comunes: competencias básicas	17
3.2. Programación educativa para el escolar con síndrome de Down.....	20
3.2.1. Qué enseñar a los alumnos con síndrome de Down: objetivos, contenidos y competencias básicas.....	21
3.2.2. Cómo enseñar a los alumnos con síndrome de Down: metodología	25
3.2.2.1. Metodología general de trabajo	26
3.2.2.2. Actividades	27
3.2.2.3. Materiales	29
3.2.3. Cuándo enseñar a los alumnos con síndrome de Down: secuenciación y distribución temporal.....	31
3.2.4. Qué, cómo y cuándo evaluar a los alumnos con síndrome de Down.....	31
4. LA RELACIÓN ENTRE EL PROFESOR Y EL ALUMNO CON SÍNDROME DE DOWN: MEDIDAS PARA APLICAR EN EL AULA	33
BIBLIOGRAFÍA	38

Capítulo 2. Currículo y adaptaciones curriculares.....	41
1. EL PROCESO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR	41
2. ADAPTACIONES CURRICULARES DE CENTRO.....	43
3. ADAPTACIONES CURRICULARES DE AULA	44
4. ADAPTACION CURRICULAR INDIVIDUAL.....	47
4.1. Definición y contenidos.....	47
4.2. Documento individual de adaptación curricular para un alumno con síndrome de Down (DIAC).....	53
BIBLIOGRAFÍA	54

PRESENTACIÓN

La inclusión educativa de los alumnos con síndrome de Down es un proyecto que beneficia a todos. A estos alumnos, porque se forman en el ambiente real que más tarde encontrarán en la etapa adulta en la sociedad. La escuela, al fin y al cabo, no es más que una sociedad en miniatura. Y a los demás, porque les permite aprender algo que no aparece en los libros y que es difícil interiorizar sin experiencias vitales de este estilo, valores como la tolerancia y el respeto a quien es diferente. Sin embargo, no basta con que estos niños estén en la clase, sino que han de aprovechar al máximo las posibilidades que esa asistencia les proporciona. Y eso solamente se consigue si se les presta la atención que precisan y, a la necesaria actitud favorable, se le suma la adecuada capacitación de los educadores.

La presencia generalizada de niños con diferentes necesidades educativas en los colegios hace ineludible que los profesores conozcan las características de cada tipo de alumnos y dispongan de estrategias de intervención adecuadas para atenderlos. Los maestros argumentan, en ocasiones, que no están capacitados para dar respuesta a las necesidades de este alumnado, pues su formación no abarca la variada diversidad de perfiles de quienes acuden a las aulas. Ciertamente, en los programas académicos de las facultades en que se proporciona la formación inicial del profesorado, el acercamiento a los alumnos con necesidades educativas especiales es tangencial, por no decir anecdótico y, por tanto, también es verdad que no se provee a la mayor parte del profesorado de herramientas eficaces para acogerlos.

El presente cuaderno proporciona un instrumento práctico para que los profesores, tanto de aula como especialistas, puedan recibir a un alumno con síndrome de Down en su clase y sepan de qué manera han de actuar. En este sentido, busca rebatir las manidas justificaciones que muchos profesionales emplean con relativa frecuencia, que pasan del inevitable “no sé qué hacer con él” al inexplicable “ya lo he probado todo”. Se presenta en un formato sencillo y manejable, de forma que cualquier maestro encuentre en él una amplia variedad de ideas aplicables en la praxis diaria del aula.

Comienza reflexionando sobre las peculiaridades del estilo de aprendizaje de los alumnos con síndrome de Down, con sugerencias prácticas sobre estrategias didácticas que han demostrado su eficacia en el tratamiento de

estos alumnos, basadas en su forma de aprender, así como en sus principales necesidades educativas especiales. El enfoque de competencias, a su vez, evidencia que pueden compartir con los demás niños los mismos objetivos globales dirigidos a su formación integral como ciudadanos de pleno derecho.

Se aborda después la programación educativa, detallando el qué, cómo y cuándo enseñarles y evaluarles, con propuestas metodológicas específicas. Se aportan también indicaciones concretas para el trabajo en el aula, en el ambiente común con su grupo de compañeros. Por último, se profundiza en el concepto de adaptaciones curriculares, pasando por las adaptaciones de centro, de aula e individuales, que van aproximando, poco a poco, el currículum común a cada niño diferenciado. Se incluye un modelo de adaptación curricular individual, con ideas precisas, válidas para la mayor parte de los alumnos con síndrome de Down, que puede ser utilizado como referente, aunque deberá adecuarse más tarde al niño concreto presente en la clase concreta.

El cuadro inicial que enmarca la teoría de fondo en que se basa este documento muestra la función inexcusable que los padres tienen en la educación de su hijo con síndrome de Down, que impregna todos los demás ámbitos formativos, desde la escuela a la sociedad. De ahí que el contenido de este cuaderno sirva también para que los padres sepan qué pueden esperar de la actuación de los profesionales en el colegio. Incluso, si lo consideran necesario, pueden hacer llegar este documento o parte de él al profesional encargado de su hijo o de su hija con síndrome de Down, si comprueban que no sabe exactamente de qué forma ha de intervenir.

CAPÍTULO I

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1. INTRODUCCIÓN

La integración escolar de los niños con síndrome de Down es un paso más en el proceso de inclusión social que comienza en la familia y culmina en la etapa adulta con su participación en la sociedad como ciudadanos de pleno derecho. La aceptación de los familiares (padres, abuelos, hermanos, tíos, primos), la integración en el vecindario y en el entorno cotidiano, la inclusión en el tiempo de ocio, la incorporación a diferentes ambientes sociales y recreativos o la integración laboral, son escalas en esa larga travesía hacia la inclusión social plena. Una travesía que queda truncada si en la etapa escolar, el momento en el que todos los niños acuden a centros educativos a ser preparados para poder superar los retos que la sociedad les presentará en la vida adulta, no comparten con los demás niños una educación en entornos ordinarios.

La escuela, por tanto, es otro escalón que nos dirige hacia la inclusión social de las personas con síndrome de Down. Un escalón que, en contra de la opinión de los que nos dedicamos a la educación, no es el más importante, pero sí es determinante. La inclusión educativa en centros ordinarios es la forma más adecuada de escolarizar a los niños con síndrome de Down en los centros escolares (Ruiz 2004; 2006; 2007a; 2008b; 2009a). Eso sí, no basta con su presencia física en la escuela. Es preciso que se adopten las medidas metodológicas y organizativas precisas, que se les proporcionen los apoyos necesarios y que se realicen las oportunas adaptaciones curriculares, para que el proceso inclusivo sea real y no una mera declaración de intenciones, reflejada en los diferentes documentos, pero sin verdadera influencia en la vida del niño.

Diversos autores han afirmado (Molina, 2003; Verdugo, 2004; Buckley y col., 2006; Ruiz, 2009a), y la realidad cotidiana lo confirma cada día, que el factor fundamental para predecir el éxito de la integración escolar de los alumnos con síndrome de Down es la actitud del personal docente. Sin embargo, la actitud, siendo condición necesaria, no es suficiente para asegurar el logro de resultados positivos en el proceso educativo. Ha de venir acom-

pañada por la aplicación de medidas adecuadas para responder a las necesidades educativas específicas del niño. Y eso supone que el profesional educativo ha de contar, además, con la aptitud, con la capacitación precisa, con la formación indispensable para proporcionar esas medidas. Actitud y aptitud, como siempre, se entrelazan y complementan, como las dos caras de una misma moneda.

La intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de planificarse teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en él. No se trata únicamente de actuar sobre el niño, adaptando los objetivos y los contenidos a su estilo de aprendizaje, sino que se ha de plantear una actuación que incida sobre todos los factores y desde diferentes puntos de vista, con una perspectiva integral y sistémica de todo el proceso. El esquema general para realizar un estudio global puede ser concebido en la forma expresada en la figura 1.

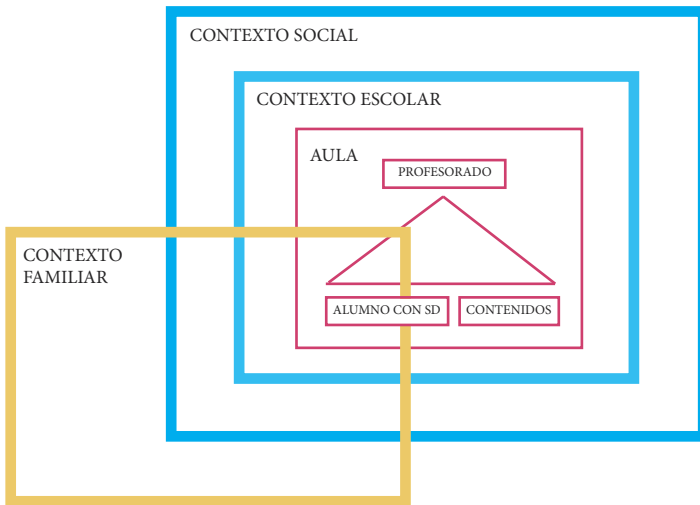


Figura 1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

El núcleo fundamental del esquema está constituido por el triángulo profesor-alumno-contenidos, que es un triángulo indivisible. Un análisis que olvide alguno de sus lados, dejará mutilada cualquier acción dirigida hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. La intervención ha de plantear medidas para acercar los contenidos de aprendizaje al alumno con síndrome de

Down, algo que se puede concretar en la confección de las oportunas adaptaciones curriculares individuales. También se ha de dirigir hacia la relación entre el profesor y el alumno. Y esa relación es distinta si la interacción se produce en un contexto de apoyo individualizado, en el que el niño y el maestro se encuentran solos, o si tiene lugar en el contexto del aula ordinaria, donde los compañeros son un factor fundamental, con influencia directa en aspectos como la conducta, el trabajo en grupo o el rendimiento académico. Por último, la relación entre el profesor y los contenidos educativos también afecta directamente al proceso de aprendizaje, ya que la forma en que se abordan los contenidos en el aula va a repercutir en el aprovechamiento de las clases que alcanzará el alumno.

Los contextos más amplios, del aula, la escuela y el entorno social, cercano o entendido en su sentido más extenso (los medios de comunicación, con la televisión a la cabeza, y las nuevas tecnologías son dos ejemplos evidentes) tienen una influencia decisiva en el proceso educativo, aunque no siempre es viable intervenir sobre ellos. Propuestas concretas de intervención sobre la clase y el colegio en su conjunto se aportarán en la segunda parte de este artículo, al tratar las adaptaciones curriculares de aula y de centro.

Por último, la familia, agente educativo por excelencia, comparte con la escuela la complicada misión de formar al niño con síndrome de Down y con el agravante de tener que cribar y matizar la influencia de todos los demás agentes intervinientes, desde la sociedad en su conjunto hasta el aula, pasando por el contexto escolar global. Los padres soportan sobre sus hombros el peso de la responsabilidad última, por lo que su función en la escuela es esencial, con la obligación de realizar un seguimiento estrecho de la evolución de su hijo o hija durante toda la escolaridad (Ruiz, 2008a).

2. LA RELACIÓN ENTRE EL ALUMNO CON SÍNDROME DE DOWN Y LOS CONTENIDOS: EL ESTILO DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

Uno de los mitos más perniciosos que, sobre la escuela, se han sostenido durante mucho tiempo es el de suponer que la enseñanza causa automáticamente el aprendizaje. No es así. El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y en él, como ocurre con todo proceso de comunicación humana, se produce la interrelación constante entre el emisor y el receptor del mensaje

y, de esos dos agentes, el aprendiz es el más importante, ya que el fin último es que adquiera los contenidos de aprendizaje previstos. La presencia de una buena planificación educativa, de un trabajo pedagógico riguroso y de una metodología didáctica adecuada, son condiciones necesarias, pero no suficientes, para que el aprendizaje se produzca. De hecho, por muy bien que explique un profesor, por muy pensada que esté su metodología, por muchos y variados recursos que emplee, el secreto de la educación está en el aprendizaje del alumno, que es el objetivo último, no en el sistema de enseñanza del maestro. En el fondo, una determinada competencia o habilidad no se enseña, sino que se aprende a través de la presentación de multitud de situaciones, de experiencias y de oportunidades de aprendizaje.

Resulta imprescindible trasladar el foco de atención al verdadero centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, que no es otro que el aprendizaje del alumno, no la enseñanza, como ha venido siendo tradicional. La calidad de la educación está en el aprendizaje. Presuponer que porque un profesor exponga en voz alta sus conocimientos ante una clase, ese saber va a formar parte del bagaje de conocimientos de los alumnos es, cuanto menos, aventurado. De ahí la imperiosa necesidad de conocer la forma en que aprenden los alumnos con síndrome de Down para poder adaptar las estrategias docentes a su estilo de aprendizaje.

Antes de comenzar a programar, es preciso estudiar con detenimiento cuáles son las peculiaridades del aprendizaje de los niños con síndrome de Down y la forma habitual en que estos alumnos se acercan a los contenidos educativos. Los niños con síndrome de Down presentan una capacidad intelectual inferior al promedio, con importantes deficiencias en su capacidad adaptativa y con inicio desde el nacimiento, ya que la trisomía tiene origen genético. Se incluyen, por tanto, en el grupo de las personas con discapacidad intelectual, con quienes comparten muchas características en su forma de aprender, la mayor parte de ellas derivadas de sus limitaciones cognitivas (Flórez y Ruiz, 2003; 2006; 2009; Ruiz 2007b; 2009a; 2010a; Fidler, 2006; Fidler y Nadel, 2007).

2.1. Estilo y características del aprendizaje

Presentamos a continuación las líneas principales de sus características de aprendizaje. Puede provocar cierto desánimo encontrar, para empezar, esta largo listado de dificultades. Por eso hace falta iniciar esta relación con una

poderosa llamada a que **todos estos problemas son abordables y superables cuando se aplican las acciones apropiadas:**

- La lentitud en el funcionamiento de sus circuitos cerebrales repercute directamente en la adquisición y en el progreso en los aprendizajes, que serán generalmente más lentos. El proceso de consolidación tarda más tiempo, ya que aprenden más despacio y, en muchos aspectos, de manera diferente a las personas sin discapacidad. Eso conlleva que, en general, necesiten más tiempo para conseguir los conocimientos y en consecuencia, más años de escolaridad para alcanzar los distintos objetivos curriculares.
- Presentan dificultades con el procesamiento de la información, tanto en la recepción de la misma, como con los elementos procesadores y efectores, que han de dar respuesta a las demandas de la situación concreta. Les cuesta correlacionarla y elaborarla para tomar decisiones secuenciales y lógicas.
- Eso les supone, de forma añadida, problemas para manejar diversas informaciones, especialmente si se les presentan de forma simultánea.
- Sus limitaciones cognitivas implican serias dificultades de abstracción y de conceptualización, lo que se convierte en un obstáculo importante para acceder a conocimientos complejos, como los propios de los niveles superiores de enseñanza. De ahí que en los últimos cursos de la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria encuentren más escollos para seguir los contenidos curriculares, ya que el grado de abstracción de los mismos es cada vez más elevado.
- Aunque no puede extenderse de manera literal la teoría cognitiva de Piaget a todas las personas con discapacidad cognitiva, en general se mueven en el rango de la inteligencia concreta, lo que les dificulta el acceso a conocimientos de carácter abstracto.
- También comparten con otras personas con discapacidad cognitiva las limitaciones más destacadas en la memoria explícita que en la implícita. La primera es intencional, consciente y requiere esfuerzo, mientras que la implícita, que se desarrolla tempranamente y es muy robusta, almacena información sin conciencia de ello, como andar en bicicleta o usar las reglas gramaticales.

- Es característica de los alumnos con síndrome de Down la inestabilidad de lo aprendido, de forma que no es infrecuente que aparezcan y desaparezcan conceptos que se creían ya consolidados. Es preciso llevar a cabo un trabajo sistemático para reforzar y afianzar las adquisiciones debido, precisamente, a la fragilidad de sus aprendizajes. Una muestra evidente se encuentra en el periodo de vacaciones de verano: los aprendizajes alcanzados al terminar un curso puede comprobarse que han desaparecido al comenzar el curso siguiente si durante el periodo vacacional no se ha continuado practicando con ellos.
- Al ser más costosos los aprendizajes, para alcanzar el mismo grado de conocimiento requieren de mayor número de ejemplos, de más ejercicios, de más práctica, de más ensayos y repeticiones que los demás niños.
- Una vez producido el aprendizaje, la transferencia y generalización a otras situaciones y otros momentos está limitada, lo que hace que no se pueda asegurar que lo aprendido en determinadas circunstancias será generalizado a otras diferentes o que lo aprendido en determinado momento podrá transferirse a otro momento distinto. De hecho, lo que aprenden hoy con relativa frecuencia lo olvidan mañana y lo que aprenden en un contexto determinado no siempre saben generalizarlo a otros entornos.
- Para conseguir la consolidación, la generalización y la transferencia de las adquisiciones es preciso aplicar de forma habitual las habilidades alcanzadas, en diferentes lugares y momentos, y siempre que sea posible, en su entorno de vida cotidiano.
- En cuanto a su forma de abordar los aprendizajes, muestran escasa iniciativa, bajos niveles de actividad, con reducida utilización de las posibilidades de actuación que el entorno educativo les proporciona y poca tendencia a la exploración.
- Tienen menor capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente. Será preciso, en la mayor parte de las ocasiones, que se les presenten los estímulos educativos que ellos no buscan y que se les enfrente a situaciones en las que deban hacer uso de diferentes capacidades.

- Les cuesta inhibir su conducta, desde el trazo al escribir las primeras líneas hasta la manifestación de sus afectos, que en muchos casos es demasiado efusiva. Es preciso que se les proporcione un control externo inicial que, con el tiempo, podrá convertirse en autocontrol. El control proporcionado por las demás personas puede ser físico al principio, para pasar más tarde a ser verbal y por último gestual, antes de desaparecer.
- Los alumnos con síndrome de Down, por lo general, no piden ayuda cuando encuentran dificultad en la realización de una tarea. Esto puede deberse a que no son capaces de descifrar dónde se encuentra la dificultad y, por ende, no saben qué demanda han de hacer; o a que tienen menor iniciativa; o a que habitualmente reciben la ayuda que precisan antes de solicitarla. En consecuencia, se acostumbran a esperar a que les apoyen.
- Otras veces se dan episodios de resistencia al esfuerzo en la realización de tareas, con poca motivación e inconstancia en la ejecución, no por ignorancia, sino por falta de interés, rechazo o miedo al fracaso.
- Les cuesta, además, trabajar solos y realizar tareas sin una atención directa e individual, por lo que el desarrollo del trabajo autónomo deberá ser un objetivo fundamental en todo programa educativo.
- Se da también una orientación motivacional específica que se caracteriza por un bajo nivel en la perseverancia en sus trabajos y la aparición de conductas sociales tendentes a desligarse de las actividades académicas. Pueden usar su competencia en la interacción social como un instrumento para desviar o evitar las exigencias de tareas que no les gustan, empleando “estrategias” de escape como sonreír, hablar al educador, elogiarle, intentar distraerle, pedir ayuda o cambiar de tema, todas ellas dirigidas a eludir la tarea que se les está encomendando.
- Desde una edad muy temprana, tratan de evitar las oportunidades para emprender nuevas habilidades y hacen poco uso de las que adquieren, lo que dificulta que las consoliden en sus sistemas de acción (Fidler, 2006).
- En muchos casos, han de ser objeto de enseñanza explícita aprendizajes que otros niños adquieren de forma espontánea.

- Ello enlaza con la necesidad de descomponer el proceso de enseñanza en mayor número de pasos intermedios, con una secuenciación más detallada de objetivos, contenidos y actividades.
- Dada su mejor percepción visual, aprenden con mayor facilidad si se apoyan en signos, gestos, señales, imágenes, dibujos, gráficos, pictogramas o cualquier otro tipo de clave visual. La percepción visual y la retención de la información a través de la vista han de considerarse puntos fuertes en el aprendizaje de los niños con síndrome de Down.
- Su capacidad de observación y de imitación también deben aprovecharse para favorecer y reforzar la adquisición de los distintos aprendizajes, utilizando el denominado aprendizaje por observación o vicario siempre que sea posible.
- Por otro lado, su persistencia en la conducta puede tener un componente positivo de tenacidad, que les permite trabajar de forma continuada en un mismo tipo de tarea hasta conseguir lo que se proponen y que se manifiesta en la constancia y responsabilidad que están demostrando al desempeñar puestos de trabajo en empresas ordinarias.
- Se dan entre los niños con síndrome de Down deficiencias en la denominada función ejecutiva, relacionada con el control mental y la autorregulación, que comprende habilidades como la inhibición de la conducta, la capacidad para el cambio, el control emocional, la iniciación, la memoria operacional, la planificación, la organización de materiales y el seguimiento de uno mismo (Flórez y Cabezas, 2010).
- El pensamiento instrumental, dirigido a obtener un fin determinado, se encuentra peor desarrollado y eso influye en su capacidad para resolver problemas, en los que, por ejemplo, hacen pocos intentos o muestran menos organización.
- Su capacidad de comprensión lingüística es marcadamente superior a la de expresión verbal. El lenguaje expresivo se puede considerar un punto débil en el aprendizaje de las personas con síndrome de Down, que puede camuflar muchos conocimientos que poseen pero que no son capaces de comunicar verbalmente. Esa particularidad se ha de tener en cuenta a

la hora de aplicar programas instructivos, dado que pueden mostrar un menor número de respuestas en la fase inicial de los mismos, dando la impresión de que no están entendiendo.

- Esta circunstancia no debe desanimar a los profesores sino, por el contrario, alentarles para que continúen su labor de forma sistemática porque las respuestas del alumno se presentarán tarde o temprano.
- Es preciso recordar, por último, que no se produce un estancamiento o una “plataforma mental” en los niños con síndrome de Down a los 12 ó 13 años, como se creía en otros tiempos, en los que se consideraba que las personas con discapacidad intelectual pasaban por una meseta a esta edad, que les impedía el acceso a nuevos aprendizajes. Está demostrado que son capaces de aprender, no solo en la adolescencia sino en la etapa adulta, por lo que el aprendizaje permanente ha de considerarse un principio de acción fundamental (Flórez y Ruiz, 2009).
- Todas estas peculiaridades de su estilo de aprendizaje repercuten directamente en su forma de enfrentarse a los contenidos escolares. Por otro lado, la experiencia demuestra que, por lo general, no rechazan el trabajo académico si se han conseguido instaurar unos hábitos adecuados y un buen grado de empatía con el educador. Por lo común, lo que aprenden de forma sólida suelen retenerlo bien, aunque es necesario reforzar y consolidar esos aprendizajes.

A la vista de toda esta exposición, es evidente que los alumnos con síndrome de Down tienen necesidades educativas especiales muy significativas y permanentes, derivadas de la discapacidad intelectual. Pero son precisamente estas peculiaridades de su estilo de aprendizaje las que nos han de orientar sobre cuáles son esas necesidades. Ello nos permitirá, a su vez, tomar las medidas oportunas para dar respuesta a estas necesidades, con grandes probabilidades de éxito (Ruiz, 2007a; 2009a; 2010b).

2.2. Necesidades educativas especiales y estrategias didácticas

Exponemos a continuación las principales estrategias didácticas que se han de aplicar de modo individualizado:

- Necesitan que se les enseñen expresamente habilidades que otros niños aprenden espontáneamente, sin ser conscientes de ello.
- El proceso de consolidación de lo que han de aprender es más lento. Adquieren los conocimientos más despacio y de modo diferente. Necesitan más tiempo para culminar cualquier aprendizaje y, en consecuencia, más tiempo de escolaridad.
- Precisan de mayor número de ejemplos, de ejercicios, de actividades, más práctica, más ensayos y repeticiones para alcanzar las mismas capacidades.
- Requieren de una mayor descomposición en pasos intermedios de la habilidad objeto de aprendizaje, y una secuenciación de objetivos y contenidos más detallada.
- Es necesario que el trabajo autónomo, sin supervisión, se establezca como un objetivo prioritario desde edades tempranas.
- Necesitan, siempre que sea posible, que los aprendizajes sean prácticos, útiles, funcionales, aplicables de manera inmediata o cercana en su vida cotidiana; en definitiva, que promuevan la motivación.
- Tienen dificultades de abstracción, de transferencia y de generalización de los aprendizajes. Lo que aprenden en un determinado contexto no se puede dar por supuesto que lo realizarán en otro diferente. Eso exige que se tengan previstas la transferencia y la generalización.
- Precisan, con frecuencia, de apoyos personales de profesionales especializados (Pedagogía Terapéutica/Educación Especial y Audición y Lenguaje/Logopedia) que complementen la labor llevada a cabo por los profesores de aula y les asesoren en aspectos de intervención específicos.
- Los procesos de atención y los mecanismos de memoria a corto y largo plazo han de ser entrenados de forma específica, con programas de intervención dirigidos expresamente hacia la mejora de esas capacidades.

- El aprendizaje de los cálculos más elementales es costoso para ellos. Tienen dificultades con los ejercicios matemáticos y numéricos, con los problemas y con las operaciones. Necesitan un trabajo sistemático y adaptado en matemáticas, dirigido hacia objetivos prácticos (como el manejo del dinero o la orientación en el tiempo y en el espacio) y que se les proporcionen estrategias para adquirir conceptos matemáticos básicos.
- El lenguaje es un campo en el que la mayor parte de los alumnos con síndrome de Down tiene dificultades, por lo que requiere un trabajo específico. Necesitan apoyo individualizado en el ámbito del lenguaje.
- Respecto a la lectura, una gran mayoría puede llegar a leer de forma comprensiva, siendo recomendable el inicio temprano de esta enseñanza (4-5 años) y el empleo de programas adaptados a sus peculiaridades de aprendizaje, por ejemplo, basados en métodos visuales y en los que la comprensión esté presente desde el principio.
- Es necesario aplicar programas específicos de autonomía personal, entrenamiento en habilidades sociales y educación emocional, dirigidos a promover su independencia.
- Necesitan que se les evalúe en función de sus capacidades personales, de los objetivos individuales planteados y de los niveles de aprendizaje que cada uno vaya alcanzando, y no en base a criterios externos.
- Necesitan, en la mayor parte de los casos, que se confeccionen Adaptaciones Curriculares Individuales, dirigidas al alumno concreto (Ruiz, 2003).

3. LA RELACIÓN ENTRE EL PROFESOR Y LOS CONTENIDOS: PROGRAMACIÓN EDUCATIVA PARA ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

3.1. Aspectos comunes: competencias básicas

La programación educativa para un alumno con síndrome de Down concreto ha de partir del plan de intervención global previsto para el conjunto de sus compañeros. Presenta, en el ámbito pedagógico, muchas necesidades comunes

a los demás niños, que han de utilizarse como referente para organizar todo el trabajo educativo con él. A fin de cuentas, el niño con síndrome de Down es, ante todo, un niño como los demás (Ruiz, 2010c).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) elaboró a comienzos del presente siglo el denominado informe DeSeCo (Definición y Selección de Competencias, OCDE, 2002), en respuesta a la demanda internacional de una reforma de los sistemas educativos, en búsqueda de nuevas maneras de concebir el currículum, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y nuevos modelos de escolarización. Se entiende que la sociedad de la información y del conocimiento, en la que actualmente estamos inmersos, dirige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Este nuevo escenario social demanda cambios sustantivos en la formación de los futuros ciudadanos y plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, hasta el extremo de que podríamos afirmar que sería necesario reinventar la escuela. Hay quien se atreve a aseverar, y no estaría demasiado descaminado, que en la actualidad maestros del siglo XX están educando a niños del siglo XXI con métodos pedagógicos del siglo XIX. Y esa realidad requiere una profunda revisión.

El informe DeSeCo intenta reformular el currículo escolar en torno al concepto de competencias y nos puede servir para definir algunas de las necesidades comunes a todos los alumnos, entre ellos los que tienen síndrome de Down. Se definen las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto, para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación.

Se consideran competencias fundamentales, aquellas imprescindibles que necesitan todos los seres humanos para responder a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos. Implican dimensiones cognitivas y no cognitivas, desde las habilidades intelectuales a las prácticas, pasando por actitudes, valores y emociones. DeSeCo propone tres tipos de competencias fundamentales o claves:

- La competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz.

Incluye desde lenguajes a conocimientos simbólicos y tecnológicos, precisos para comprender y situarse en el entorno sociocultural. Los niños con síndrome de Down necesitarán también dominar esos instrumentos, entre los cuales la lectura y la escritura y el manejo de las nuevas tecnologías se han de considerar imprescindibles.

- La competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos. Sitúa la interacción con el otro en el centro de la atención, respondiendo a la dependencia mutua de los seres humanos. Implica la adecuada relación con los demás, el saber y querer cooperar, así como la competencia para resolver con empatía y de forma pacífica y democrática los inevitables conflictos de la vida social. La inclusión social y el desarrollo de unas adecuadas relaciones interpersonales son objetivos ineludibles en el trabajo educativo con alumnos con síndrome de Down.
- La competencia para actuar de forma autónoma. Significa tanto el desarrollo de la propia identidad como el ejercicio de la autonomía relativa y con criterios propios a la hora de decidir, elegir y actuar en cada contexto. Abarca, a su vez, dos capacidades:
 - La capacidad y voluntad de defender y afirmar los propios intereses y derechos, asumir las responsabilidades y compromisos que se derivan de la libertad y comprender las posibilidades y límites del propio que-hacer
 - La capacidad y voluntad para defender y afirmar los propios proyectos de vida que incluye el ámbito personal, social y profesional.

La formación integral de los niños con síndrome de Down requiere tener en cuenta ambas capacidades. En este sentido, los programas actuales de intervención para personas con discapacidad se enmarcan dentro de los paradigmas de Autodeterminación de la persona y búsqueda de la Calidad de Vida, plenamente coincidentes con este planteamiento (Schalock y Verdugo, 2003; Ruiz, 2007b).

Se evidencia, por tanto, que una intervención dirigida hacia el logro de las denominadas competencias clave puede servir como punto de partida y referente para la planificación educativa global dirigida a niños con síndrome

de Down. Todos ellos necesitarán utilizar lenguajes y conocimientos simbólicos y tecnológicos, saber interactuar en grupos humanos heterogéneos y ser capaces de actuar de forma autónoma defendiendo sus propios intereses y derechos y consolidando su proyecto de vida personal, del mismo modo que cualquier otro ciudadano. En último término los objetivos son los mismos para todos los alumnos.

Por otro lado, el modelo de competencias pretende responder a las distintas necesidades de todos los alumnos, garantizando la igualdad de acceso para aquellos grupos que, como consecuencia de desventajas educativas causadas por circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, necesiten un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo, como es el caso de las personas con discapacidad y de todos los alumnos que tengan necesidades educativas especiales.

3.2. Programación educativa para el escolar con síndrome de Down

La Ley Orgánica de Educación, que rige actualmente en España, recoge la siguiente definición de currículo: “A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (LOE, capítulo III, art. 6). El currículo, por tanto, hace referencia al proyecto educativo que se concibe con el fin de conseguir determinados objetivos, a los métodos que se emplearán para llevar a cabo ese proyecto y a los sistemas de evaluación de los que nos hemos de servir para comprobar si lo planificado ha surtido el efecto previsto. Dicho con otras palabras y de forma más práctica y operativa, el currículum o currículo se puede definir como 1) qué enseñar (objetivos, contenidos y competencias básicas); 2) cómo enseñar (metodología); y 3) cuándo enseñar (distribución temporal y secuenciación de objetivos, contenidos y competencias); complementados con 4) qué, cómo y cuándo evaluar.

Siguiendo este guión, vamos a desglosar el procedimiento de programación educativa para alumnos con síndrome de Down, teniendo en cuenta que es necesario variar la metodología educativa habitual pensada para el hipotético e inexistente “alumno medio” y utilizar un enfoque personalizado en la intervención que se sirva de estrategias diversificadas.

3.2.1. Qué enseñar a los alumnos con síndrome de Down: objetivos, contenidos y competencias básicas

A la hora de determinar los objetivos educativos que son más adecuados para los alumnos con síndrome de Down se ha de tener en cuenta que, en su caso especialmente, hay un tiempo limitado para impartir ilimitados conocimientos, dado que adquieren las capacidades con mayor lentitud que otros alumnos, por lo que hemos de ser especialmente rigurosos al elegir aquello a lo que vamos a dedicar nuestros esfuerzos educativos. Es imprescindible, por tanto, seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades, de forma que no se pierda el tiempo en objetivos excesivamente costosos, cuando no imposibles de lograr, o en objetivos demasiado sencillos, que no supongan exigencia ni inciten al niño a superarse. Y teniendo en cuenta, además, que no se puede determinar a priori lo que va a llegar a aprender, por lo que en ningún caso se ha de partir de un límite o techo preconcebido sobre lo que va a poder alcanzar un niño concreto. En último término, se ha de tener claro cuál es el objetivo educativo fundamental y preparar muchos y variados recursos para alcanzarlo.

Es conveniente establecer objetivos a largo, a medio y a corto plazo.

a) A largo plazo. Se puede incluir nuestro ideal de persona, nuestra “utopía” particular, el fin último que pretendemos alcanzar, lo que aspiramos que logre a lo largo de su vida el niño con síndrome de Down que tenemos ante nosotros. Se puede proyectar que sea lo más independiente posible, de forma que se reduzcan al mínimo el número y la intensidad de los apoyos que precise en el futuro, con lo que se logra dar respuesta al interrogante que indefectiblemente plantean los padres: ¿qué será de él o de ella cuando yo falte? Si se le ha preparado para su máxima independencia, sea quien sea el que se encargue del niño cuando no estén los padres, no supondrá ninguna carga y podrá adaptarse a las nuevas circunstancias de su vida con mayor facilidad. La independencia es un objetivo ineludible, por un lado, por respeto a la persona con síndrome de Down a la que se ha de proporcionar la máxima calidad de vida y, por otro, para que los apoyos que vaya a necesitar en el futuro sean los mínimos posibles. Se ha de tener en cuenta que, en muchas ocasiones, el grado de independencia alcanzado por la persona con síndrome de Down no está tan restringido por las propias limitaciones que le impone su discapacidad, como por las impuestas por quienes le rodean,

con los padres a la cabeza, quienes, bien por miedo, bien por falta de confianza, no le permiten desarrollar todas sus potencialidades.

Otros objetivos a largo plazo válidos, podrían ser: que alcance el puesto que le corresponde en la sociedad como ciudadano de pleno derecho, que sea autónomo, que encuentre un trabajo o que sea feliz. Evidentemente, si se busca lograr su máxima autonomía, el planteamiento educativo será muy distinto que si se pretende que dependa de sus padres toda su vida y pase la etapa adulta en casa o en un centro de día. El primer caso lleva a un planteamiento educativo que demanda un importante esfuerzo para lograr objetivos intermedios que le encaminen hacia esa independencia. Si se piensa en un futuro protegido, no será preciso gastar tantas energías ahora, aunque se ha de ser conscientes de que esa sobreprotección en el día de hoy del niño también cobrará un precio en forma de atención permanente cuando sea mayor. De alguna manera, el tiempo invertido en la infancia para fomentar la autonomía es un tiempo recuperado en la etapa adulta, en forma de tranquilidad por el logro de su independencia.

b) A medio plazo. Con la vista puesta en un horizonte de normalización social, se pueden plantear objetivos a medio plazo como que se integre en colegios ordinarios, que siga los contenidos escolares que trabajan sus compañeros hasta donde sea posible, que participe en actividades sociales, deportivas y de ocio normalizadas, que utilice el ordenador, que maneje una cantidad concreta de dinero para sus compras cotidianas o que adquiera un nivel funcional de lectura y escritura.

c) A corto plazo. Algunos objetivos válidos a corto plazo podrían ser que sea autónomo en la clase, que tenga un comportamiento adecuado, que domine las habilidades sociales fundamentales, que lea determinado número de palabras, que escriba su nombre o un mensaje, que conozca información práctica sobre su entorno natural y social o que maneje unos contenidos matemáticos mínimos, todos ellos en la línea de los objetivos a largo y medio plazo antes mencionados.

Es esencial personalizar los objetivos que se planteen, pues los que son válidos para un niño no son útiles para otro. No se puede caer en el error de suponer que los que se programaron ayer para determinado niño con síndrome de Down podrán también ser aplicados hoy a otro niño distinto,

dado que ambos comparten la trisomía. O que si su edad mental, medida con un test estandarizado, es de 7 años, basta con tomar los objetivos y los contenidos de 2º de Primaria y copiarlos literalmente. De hecho, un niño puede encontrarse en niveles curriculares diferentes en las distintas materias y está demostrado, por ejemplo, que su edad lectora o su nivel de desenvolvimiento social pueden estar por encima de su edad mental (Troncoso et al., 1997).

En algunos casos, habrá que eliminar objetivos que aparecen en el currículo básico, bien por ser excesivamente complejos o por su poca utilidad práctica real; será necesario incluir objetivos distintos a los de sus compañeros (por ejemplo, capacidades de autonomía personal o habilidades sociales) y en determinadas ocasiones habrá que priorizar objetivos, cambiando el momento de su presentación respecto a los demás niños.

Se han de secuenciar los objetivos en orden creciente de dificultad, estableciendo unos escalones de ascenso que no sean ni excesivamente elevados, pues no le permitirán superarlos, ni demasiado sencillos, pues le aburrirán y no se sentirá motivado a enfrentarse ese reto. Eso supone descomponer las tareas en pasos intermedios adaptados a sus posibilidades, siempre que sea necesario. Con relativa frecuencia, cuando un alumno con síndrome de Down no es capaz de alcanzar determinado objetivo la solución se encuentra en llevar a cabo una descomposición del proceso en pasos aún más pequeños.

Por otro lado, es preciso tener claro en cada momento cuál es el objetivo que estamos trabajando, dejando los demás en segundo plano. Si un niño está escribiendo los primeros trazos el control de las líneas será el objetivo prioritario. Si ya escribe letras, la inteligibilidad será fundamental. Pero cuando escriba un mensaje, lo importante será el contenido, por lo que no es necesario centrarse en los errores de trazo o de ortografía, sino que se ha de valorar el objetivo final, que es comunicarse por escrito.

Como principio básico a la hora de escoger los objetivos, se ha de buscar siempre aquellos que sean prácticos, útiles, funcionales, aplicables inmediatamente o, al menos, aplicables lo más pronto posible en la vida real. Si aprender la numeración más allá de 100 no tiene utilidad práctica real, ni para manejar dinero, ni para medidas de peso, estatura o calzado, ni con el

reloj o el calendario, quizás no merezca la pena dedicar mucho esfuerzo a cifras más altas. En todo caso, esa selección de objetivos se ha de basar en unos criterios generales, que pueden ser:

- Los que promuevan su independencia y autonomía en el mayor número posible de ámbitos. Los objetivos dirigidos a la autonomía en su vida cotidiana y al fomento de la responsabilidad personal han de considerarse prioritarios.
- Los más importantes y necesarios para el momento actual de la vida del niño, los que le vienen bien aquí y ahora. Aquí podríamos incluir objetivos relacionados con el dominio de las nuevas tecnologías o la resolución de problemas cotidianos.
- Los que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y los que se pueden aplicar en mayor número de situaciones, como el entrenamiento en habilidades sociales o todo lo que suponga mejoras en su comunicación.
- Los que sirven de base para futuras adquisiciones. Es el caso de la enseñanza de la lectura, que les abre un mundo de posibilidades, o de la numeración y el cálculo, útiles para posteriormente manejar el dinero o para orientarse en el tiempo, con el reloj o el calendario, y en el espacio. Ambos objetivos son costosos, pero bien merecen la pena.
- Los que favorezcan el desarrollo de sus competencias y capacidades: atención, percepción, memoria, cognición, función ejecutiva, pensamiento instrumental, resolución de problemas, comprensión y expresión oral y escrita y socialización.

Si un educador duda a la hora de seleccionar los objetivos que pretende trabajar con un niño con síndrome de Down, los anteriores criterios le pueden servir de referencia. Un programa de entrenamiento en habilidades sociales promueve su independencia, le es útil en el momento actual, tiene una gran aplicación práctica en su vida social cotidiana, le sirve para interactuar con otras personas y, por tanto, como fundamento para futuros aprendizajes, y desarrolla competencias para funcionar en grupos sociales heterogéneos y para el fomento de su autonomía personal. La memorización de los tiempos

verbales en modo subjuntivo, la resolución de ejercicios con fracciones, la tabla periódica de los elementos químicos o la cronografía de la Historia (objetivos, por cierto, planteados para algunos jóvenes con síndrome de Down) ni fomentan su independencia, ni tienen aplicación en este momento, ni son funcionales para su vida práctica cotidiana ni sirven para futuras adquisiciones. Desarrollan, eso sí, capacidades, de memoria por ejemplo. El gran problema de dirigir los esfuerzos hacia objetivos poco prácticos, es el tiempo que se precisa, que podría dedicarse a objetivos más útiles.

3.2.2. Cómo enseñar a los alumnos con síndrome de Down: metodología

La metodología educativa abarca el conjunto de estrategias docentes que utiliza el profesor para transmitir los contenidos de aprendizaje a sus alumnos. Evidentemente, con los alumnos con síndrome de Down deberá utilizarse una metodología individualizada; del mismo modo que se seleccionaron los objetivos de forma personalizada es imprescindible individualizar la metodología de trabajo para hacer eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje. Eso conlleva conocer al alumno concreto, a ese niño particular con el que estamos trabajando y analizar sus puntos fuertes y sus puntos débiles para sacar el máximo provecho de sus potencialidades.

Como condición metodológica previa, es fundamental la coordinación entre todos los implicados en su educación: tutor o profesor de aula, profesores especialistas y de apoyo, servicios especializados (Asociaciones y Fundaciones) y familia, para que la intervención se realice con el mayor grado de coherencia, de coordinación y de colaboración posible. De ahí la imperiosa necesidad de generalizar el trabajo en equipo como una forma de intervención obligatoria dentro de los colegios. Es indispensable que se facilite, desde la organización de los centros, la coordinación entre los profesionales que intervienen con el alumno con síndrome de Down, favoreciendo y promoviendo que encuentren espacios y tiempos para realizar planificaciones conjuntas.

En todo caso, la flexibilidad organizativa en todos los niveles del centro escolar es requisito para llevar a cabo una correcta integración escolar de los alumnos con síndrome de Down. Es preciso el compromiso pleno del equipo directivo, con el jefe de estudios a la cabeza, ya que si quienes han de promover el proceso inclusivo no creen en él difícilmente van a conseguir animar e implicar al resto del profesorado en el proyecto. Por eso, se ha de

partir de una visión global del centro, en la que se tenga en cuenta al alumnado con síndrome de Down a la hora de elaborar el proyecto educativo y confeccionar la programación general anual.

3.2.2.1. Metodología general de trabajo

Como ya se mencionó con anterioridad, las peculiaridades del estilo de aprendizaje de los alumnos con síndrome de Down nos van a servir de guía básica a la hora de marcar las pautas metodológicas fundamentales:

- Dos principios metodológicos han de presidir todas las actuaciones con alumnos con síndrome de Down: la imaginación y la flexibilidad. La imaginación para buscar nuevos caminos pedagógicos, fuera de las rutas habituales, que permitan sacar el máximo rendimiento de cada alumno. La flexibilidad para adaptarse a los permanentes imprevistos que encontraremos en esa ruta, acomodando la metodología al momento actual del alumno, a su progreso personal y estando dispuestos a modificarla si los resultados no son los esperados.
- Precisamente imaginación y flexibilidad son habilidades de las que tienen serias carencias los niños con síndrome de Down, por lo que habrán de ser los educadores quienes las aporten.
- Es preciso presentar multisensorialmente los contenidos de aprendizaje, con imágenes, gráficos, dibujos, pictogramas o esquemas cuando sea viable y, si es posible, empleando varias vías de acceso a la información, a través de la vista, del oído, del tacto e incluso manipulando objetos reales siempre que se pueda.
- Es recomendable proporcionarles pautas de actuación, estrategias, formas de actuar, instrucciones concretas, más que normas generales de carácter abstracto. Se han de explicar detalladamente los pasos para llevar a cabo cualquier proceso o actividad y procurar que los apliquen en la práctica, con ayudas en los momentos iniciales, que se irán retirando paulatinamente, sirviéndose de un sistema de andamiaje.
- Emplear más ayuda directa y demostraciones (por medio del modelado y la imitación) que largas explicaciones.

- Trabajar siempre desde lo concreto a lo abstracto, desde los ejercicios prácticos a las conclusiones teóricas, desde lo manipulativo a lo conceptual.
- Durante el desarrollo del proceso de aprendizaje, es esencial no dar por supuesto nada, ni lo que saben ni lo que desconocen. Puede darse una gran desproporción entre algunos de los conocimientos que poseen y otros, incluso más sencillos, que no dominan. Lo que saben han de poder demostrarlo y que dominen una habilidad en una determinada situación no puede llevarnos a inferir que serán capaces de realizarla en otras circunstancias distintas. De ahí que sea preciso tener prevista la generalización de los aprendizajes.
- En ocasiones, será preciso “hacer la vista gorda” frente a determinado resultado, valorando el esfuerzo más que la calidad de lo realizado, para mejorar la autoestima del niño, su motivación o el buen clima de la clase.
- Los profesores deben comportarse en clase sabiendo que son “modelos” para los alumnos y especialmente para los alumnos con síndrome de Down que aprenden muchas de sus conductas por observación. Recordemos que educamos con lo que decimos, educamos con lo que hacemos y, fundamentalmente, educamos con lo que somos.

Por último, se ha de ser muy cuidadoso con la tendencia a comparar al niño con síndrome de Down con sus compañeros o incluso con otros niños con trisomía. Cada uno es distinto y se ha de procurar que progrese a su propio ritmo. Es peligrosa la tendencia a considerarlo como un alumno más, que suele llevar a intentar que haga lo mismo que los demás y al mismo tiempo que ellos, sobreexigiéndole sin prestar los apoyos necesarios.

3.2.2.2. *Actividades*

- Es recomendable partir también del principio de flexibilidad en la presentación de actividades, teniendo presente que en algunos casos la actividad que tenemos preparada no va a poder llevarse a cabo tal y como la habíamos planificado. Debemos combinarlas de acuerdo con la motivación del alumno, su estado de ánimo y su interés en cada momento, variando el tipo de tarea o su grado de dificultad.

- Lógicamente, si los niños con síndrome de Down perciben y procesan mejor la información por la vía visual que por la auditiva, presentar imágenes, dibujos e incluso objetos para manipular les ayudará a mejorar su retención. Nos deberemos servir, por tanto, de actividades basadas en imágenes y objetos reales siempre que sea posible, dándoles múltiples oportunidades para que puedan obtener información a partir de otras vías distintas al texto escrito.
- Las actividades que supongan procesamiento auditivo van a tener una incidencia menor en su aprendizaje. Se ha de tener en cuenta, además, que el mensaje verbal es fugaz, instantáneo, repentino, y no se mantiene en el tiempo, salvo si es repetido. La imagen, por el contrario, permanece en el tiempo y eso favorece la consolidación de la información.
- Es recomendable utilizar técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa. El educador puede hacer de mediador, para acercar los conocimientos al alumno, pero siempre buscando que el niño sea protagonista de su propio aprendizaje.
- Es fundamental utilizar un aprendizaje basado en el juego, que sea realmente lúdico, entretenido, atractivo, de forma que se sientan motivados a participar activamente en aquello que se les está enseñando.
- Introducir actividades abiertas con tareas sencillas y significativas, que tengan sentido para el niño, dejándoles en algún caso elegir entre varias opciones, para aumentar su motivación y las opciones de realizarlas con éxito.
- Presentar actividades de corta duración, adaptadas a su capacidad de atención, que irán prolongándose progresivamente. Con los alumnos con síndrome de Down es mejor planificar muchas actividades cortas que pocas de larga duración.
- Y también, combinar diferentes tipos de actividades: trabajo autónomo individual; trabajo a dos, compartido con algún compañero; exposiciones orales por parte del profesor; búsqueda de información, trabajo en grupos y otras.
- Es imprescindible adaptarse a su ritmo de trabajo, dejándole más tiempo para acabar la actividad. Los tiempos cerrados, en los que cada niño tiene

un límite para terminar determinado ejercicio, son contrarios al principio de adaptación a los diferentes ritmos que ha de regir la atención a la diversidad. De todos modos, poco a poco, hay que ir pidiéndoles mayor velocidad en sus realizaciones, pues deberán ir preparándose para responder a las demandas que el mundo exterior impone.

- Este es un buen ejemplo de la doble dirección en que se transita en el camino hacia la inclusión: el entorno se adapta al ritmo del niño para conseguir que, más tarde, sea el niño quien pueda adaptarse al ritmo del entorno social en el que ha de vivir.
- Se ha de procurar que cualquier habilidad que se adquiera pueda ser aplicada en el mundo real y dejar que se realice una práctica repetida.
- Con cierta frecuencia al niño con síndrome de Down se le proporcionan ayudas que no precisa, muchas veces, sin que el educador, maestro o padre, sea consciente de que le están ayudando. Un principio fundamental del trabajo educativo con los alumnos con síndrome de Down ha de ser “no ayudarles nunca en aquello que puedan hacer por sí mismos”. Se trata, a fin de cuentas, de ayudarles para que en el futuro ellos se ayuden a sí mismos.
- Por último, en lo relativo a la planificación de actividades para alumnos con síndrome de Down interesa más la calidad que la cantidad de los ejercicios. Nunca se ha de hacer por hacer, cayendo en un activismo estéril, sin un fin claro, como cuando se le manda al niño que coloree dibujos o que copie textos durante horas, de forma que se le tiene entretenido, pero sin ninguna finalidad pedagógica. Un profesional de la educación ha de saber en cada momento cuál es el objetivo del ejercicio que propone a sus alumnos y ha de tener en su mente la respuesta a la pregunta “¿Para qué le mando que haga ...?” cada vez que prepara una actividad para un niño con síndrome de Down.

3.2.2.3. *Materiales*

- Es imprescindible la adaptación de los materiales de trabajo para cada niño con síndrome de Down. En algún caso, incluso, será necesario elaborar materiales creados al efecto, para atender a su proyecto educativo individual. Es el caso de los cuentos personalizados creados en las pri-

meras fases del programa de lectura o de las fichas y materiales confeccionados para dar respuesta a su adaptación curricular individual.

- Es conveniente tener preparado el material que se va a utilizar con antelación y contar con material en abundancia, por si se han de modificar las actividades que se tenían previstas en un principio.
- También conviene que existan unas normas claras sobre la utilización del material, que sean inteligibles para el alumno. Se ha de distribuir el material de forma que se encuentre fácilmente, pueda acceder a él con comodidad y pueda guardarse sin problema.
- El libro de texto puede ser una herramienta útil, pero a partir de determinado momento los contenidos incluidos en él no tendrán relación con el nivel de conocimientos y de comprensión del niño. Los profesores deberán valorar el punto en que la diferenciación que supone llevar libros distintos a sus compañeros se vea superada por la necesidad de que los libros que maneje sean realmente los que es capaz de utilizar.
- Los materiales de la vida cotidiana son una fuente inagotable de experiencia, como en el caso de la cocina, la ropa, la compra o los juguetes. La ropa puede emplearse para clasificar por colores, formas o tamaños; para identificar materiales o texturas; puede utilizarse para contar, medir y ordenar e, incluso, para fomentar la responsabilidad al lavarla o guardarla y servir de entrenamiento para mejorar la autonomía en el vestido. Si el objetivo último de las actividades de motricidad fina, por ejemplo, es conseguir que adquiera la suficiente coordinación como para atarse los botones o los cordones, pues comencemos el entrenamiento atando directamente botones y cordones. La cocina sirve para comprar y manejar dinero, contar, pesar, medir, calcular, nombrar, enriquecer el vocabulario, leer recetas, colocar, cortar, pinchar, picar, trocear, pelar, organizar, escoger, tocar, amasar, olfatear, degustar, saborear y hasta para socializarse compartiendo los platos preparados. ¿Se pueden trabajar más capacidades y competencias con una sola actividad?

3.2.3. Cuándo enseñar a los alumnos con síndrome de Down: secuenciación y distribución temporal

La distribución de los objetivos y los contenidos a lo largo del tiempo se puede recoger en un cronograma, en el que se coloquen en función del momento más idóneo para su adquisición por el alumno con síndrome de Down concreto.

La organización del horario semanal y diario se ha de planificar de acuerdo con sus necesidades. Si al llegar al colegio por la mañana está más atento y concentrado, es en las primeras horas cuando se han de colocar los contenidos más densos, quizás de materias como lenguaje o matemáticas, de forma que el niño con síndrome de Down saque el máximo provecho de los momentos en que está más fresco, algo que con toda probabilidad también beneficiará a sus compañeros. Las últimas horas del día, en las que el cansancio comenzará a hacer mella en él, deberían reservarse para actividades más lúdicas o de menor contenido conceptual, que no requieran tanta concentración.

Los objetivos y contenidos se distribuirán en el tiempo en función de su ritmo de aprendizaje. Es posible que algunos objetivos deban de ser eliminados, bien por su poca funcionalidad, bien por su excesiva complejidad. La eliminación de objetivos se ha de realizar a partir de una reflexión profunda sobre las potencialidades del niño concreto, pero con la conciencia de que se realiza esa selección por la presión del tiempo, que hace que esa criba sea absolutamente imprescindible para sacar el máximo rendimiento de cada alumno.

Será preciso que otros contenidos se planifiquen para momentos distintos a sus compañeros, quizás pensando en que el niño con síndrome de Down podrá adquirirlos, pero más tarde que los demás. Y será preciso introducir objetivos específicos para él, como algunos de los mencionados anteriormente: programas de mejora de la atención o la memoria, programas de autonomía o de entrenamiento en habilidades sociales, precisamente por su necesidad de que se le enseñen habilidades que otros niños aprenden espontáneamente.

3.2.4. Qué, cómo y cuándo evaluar a los alumnos con síndrome de Down

Si los objetivos y los contenidos se han seleccionado de acuerdo con las características del alumno con síndrome de Down, es obligatorio personalizar la evaluación, adaptándola también a sus peculiaridades. La evaluación se realizará en función de los objetivos que se hayan planteado y, en el caso de las áreas objeto de adaptaciones curriculares significativas, tomando como

referencia los objetivos fijados en las adaptaciones correspondientes. De hecho, la información que se proporcione a los alumnos o a sus padres sobre su rendimiento escolar ha de constar, además de las calificaciones, de una valoración cualitativa bien clara del progreso del alumno o alumna respecto a los objetivos propuestos en su adaptación curricular.

Se valorará al alumno en función de él mismo, no sobre la base de una norma o de un criterio externo, o en comparación con sus compañeros. Para ello es preciso establecer una línea base, hacer una valoración inicial de lo que sabe y no sabe, y partir siempre de lo que el alumno tiene bien establecido para planificar las actuaciones educativas. Posteriormente el profesor se servirá de la evaluación continua, la observación y la revisión constante de las intervenciones, como estrategia básica para realizar el seguimiento del proceso educativo.

Con relativa frecuencia, las evaluaciones suelen recoger una relación de todo lo que no es capaz de hacer, más que de sus posibilidades. Craso error. Se ha de procurar evaluar en positivo, recalcando las fortalezas del niño, sus potencialidades, aquello que domina y que tiene bien consolidado. Por último, con alumnos con síndrome de Down y dadas sus dificultades para generalizar sus aprendizajes, lo que saben han de demostrarlo y lo que hacen en una determinada situación no se debe suponer que lo harán igual en otras circunstancias. Un objetivo estará adquirido si lo dominan en diferentes momentos y ante diferentes personas y, en muchas ocasiones, se podrá considerar adquirido un conocimiento o una habilidad cuando sea capaz de obtener un resultado positivo en el 80% de las ocasiones.

Se han de variar los sistemas de evaluación, teniendo claro que evaluación no es sinónimo de examen, que es una modalidad más, pero no la mejor ni la más eficaz. Por ello, se ha de procurar llevar a cabo una evaluación flexible y creativa (Ruiz 2008c; 2009a). A saber:

- a) Visual en lugar de oral, en la que el alumno pueda señalar o indicar lo que sabe, si tiene dificultades para expresarlo verbalmente.
- b) Manipulativa en lugar de cognitiva, utilizando materiales y objetos reales, para que pueda hacer aquello que no es capaz de explicar.

- c) Práctica en lugar de teórica, de forma que se pueda servir de las demostraciones para expresar lo que conoce.
- d) Oral en lugar de escrita, lo que permitirá a los que no escriben o apenas lo hacen, transmitir sus conocimientos.
- e) Diaria en lugar de trimestral, a fin de poder realizar una comprobación constante de los avances.
- f) Basada en la observación en lugar de en exámenes.
- g) Con herramientas variadas, como el portafolio o la evaluación a través de tareas y con sistemas abiertos, que incluyan la autoevaluación o la co-evaluación, entre otros.
- h) Abierta al entorno social y familiar, en lugar de cerrada entre las paredes del aula.
- i) Los que saben leer y escribir con comprensión pueden realizar exámenes orales y escritos, incluso con memorización de pequeños textos.

Se les debe dar un boletín de notas, como a los demás, en el que queden reflejados los objetivos planteados y el grado en que va alcanzando cada uno, para que los padres sepan cuál es su evolución escolar. Por último, el profesorado deberá también evaluar la propia labor docente para mejorarla. Esta evaluación incluirá tanto la evaluación de la tarea docente y del proceso de enseñanza como de la propia Adaptación Curricular Individual.

4. LA RELACIÓN ENTRE EL PROFESOR Y EL ALUMNO CON SÍNDROME DE DOWN: MEDIDAS PARA APLICAR EN EL AULA

Respecto a la relación entre el profesor y el alumno con síndrome de Down, nuevamente nos serviremos de los conocimientos con los que contamos respecto a las peculiaridades de su aprendizaje, para establecer las pautas más adecuadas de intervención en el aula.

De entrada, lo fundamental es que el alumno con síndrome de Down disfrute de los mismos derechos y cumpla los mismos deberes que los demás, que sea uno más, de forma que se le trate como a los otros, sin tener más obliga-

ciones pero tampoco contando con más privilegios. Si hubiéramos de inclinar la balanza por un extremo, quizás elegiríamos caer por el lado de la exigencia más que por el de la sobreprotección. Por ello, es recomendable, dentro del marco del aula, considerar los siguientes principios (Ruiz 2007a; 2009a):

- La acogida del alumno con síndrome de Down en la clase se puede facilitar con una breve charla previa a los compañeros, explicándoles algunas de sus características y dándoles sugerencias sobre cómo tratarle; por ejemplo, recordándoles que no han de ayudarlo cuando no sea necesario.
- Se ha de tener en cuenta que en muchas ocasiones la actitud que van a mostrar los demás niños hacia el niño con síndrome de Down será la que el profesor transmita. En general los alumnos lo acogerán con naturalidad, ya que suelen tener menos ideas preconcebidas respecto a lo que el síndrome de Down supone.
- En lo relacionado con los compañeros, la mejor estrategia es abordar el tema con normalidad y responder a sus dudas con naturalidad. Lo esencial es el trato que el profesor proporcione al alumno con síndrome de Down, pues sus compañeros actuarán de un modo semejante. Si el profesor se siente incómodo, o inseguro, o trata de forma sobreprotectora al niño con síndrome de Down muy probablemente ese será el trato que le prodigan sus compañeros de clase. De ahí la importancia de cuidar los aspectos de relación personal: clima de clase, nivel de ayuda, trato correcto y relajado, habilidades sociales, etc.
- Es útil crear la figura del alumno tutor o compañero de acogida, válido para cualquier alumno nuevo que se incorpore al aula, por ejemplo inmigrante o con síndrome de Down, que le acompañará y ayudará durante los primeros días.
- Establecer momentos en las clases en que se realicen ayudas mutuas entre iguales, buscando compañeros que apoyen al alumno y le ayuden con sus tareas. Se ha de intentar evitar, no obstante, cargar a otro niño con la responsabilidad de la atención del niño con síndrome de Down.
- La tradicional norma escolar que afirma que “no se puede copiar” debería sustituirse por otra que obligase a hacerlo en determinadas circunstancias. Si el objetivo final es el aprendizaje de todos los alumnos, en muchas

ocasiones una breve explicación o modelado de un compañero es más efectivo que todos los esfuerzos docentes del profesor.

- Siempre que se pueda, procurar que el alumno con síndrome de Down realice actividades en común con los demás, procurando que lleve los mismos libros, que tenga el mismo boletín de notas, que comparta el mayor número posible de clases con ellos.
- Realizar un seguimiento individual del alumno, analizando su proceso educativo, reconociendo sus avances, revisando con frecuencia su trabajo y sus tareas, a ser posible cada día.
- Favorecer la realización de actividades controladas de forma individual por el profesor, teniendo previstos momentos para llevar a cabo supervisiones y ayudas en relación con los aspectos concretos en que tiene dificultades.
- Elaborar una carpeta individual con actividades de espera, de refuerzo o ampliación para el alumno con síndrome de Down. Un objetivo esencial de la planificación del aula ha de ser la autonomía del niño en clase, de forma que sea capaz de realizar sus tareas por sí mismo, como cualquier compañero.
- Utilizar los puntos fuertes de las personas con síndrome de Down para mejorar su aprendizaje. Emplear una enseñanza basada en imágenes y objetos, con apoyo visual para mejorar la memorización y aplicación práctica en situaciones reales de los contenidos trabajados. Por ejemplo, es muy útil confeccionar un panel con imágenes con el horario del alumno, para que sepa en cada momento la actividad que se va a realizar en clase o pictogramas por los espacios del centro para facilitar su orientación espacial.
- El aprendizaje por medio de modelos o por observación es característica destacada en las personas con síndrome de Down. Por eso se ha de permitir que el alumno se fije en los demás, que los tome como referencia antes o durante la actividad.
- Tener en cuenta también sus puntos débiles, por ejemplo, limitando las exposiciones verbales en clase, reduciendo las exigencias de expresión oral o adaptando las explicaciones y las tareas a los límites de su atención.

- Si el alumno con síndrome de Down tiene dificultades para captar la información por vía auditiva, se han de tomar medidas que compensen esa limitación como:
 - Hablar al niño comprobando que nos atiende, mirándole a la cara y transmitiéndole mensajes directos, cortos, concisos y sin doble sentido.
 - Colocarle en la parte delantera de la clase, tanto para facilitar el control de su atención como por sus probables deficiencias visuales, que pueden hacer que le cueste percibir lo que aparece en la pizarra.
 - Reforzar las exposiciones, las instrucciones y las órdenes verbales con expresiones faciales, señales o gestos, e incluso guía física si es necesario.
 - Escribir las palabras clave y el vocabulario nuevo en la pizarra.
 - Conceder tiempo suficiente al niño con síndrome de Down para que procese la información que se le proporciona y pueda responder, respetando la lentitud de su respuesta.
- En la relación con las familias, es muy útil para el intercambio frecuente de información y la coordinación de la intervención educativa, la utilización de un cuaderno compartido, denominado en algunos casos “cuaderno viajero”, “agenda personal” o “cuaderno individual del alumno”.

Es posible, por último, que el alumno reciba algún tipo de apoyo complementario en un aula distinta, apartada de sus compañeros, en sesiones individualizadas con profesores especialistas, por ejemplo, de pedagogía terapéutica, logopedia o fisioterapia. Las sesiones de apoyo fuera del aula tienen un inconveniente claro, ya que privan al alumno de asistir a las enseñanzas que en esos momentos se están impartiendo en la clase, lo que sobrecarga al niño, que deberá recuperar esos contenidos en otro momento. Se ha de procurar, por tanto, que el número de horas que permanezca fuera de la clase sea el menor posible. Por otro lado, algunas medidas de coordinación entre el aula ordinaria y el aula de apoyo pueden ser las siguientes:

- Programar reuniones de coordinación y planificación conjunta de los distintos profesionales que trabajan con el niño de forma periódica.
- Elaborar una carpeta individual para el alumno con síndrome de Down, que llevará siempre con él y en la que estará recogida su adaptación curricular y los materiales con las actividades que está realizando, tanto en el aula ordinaria como en la de apoyo. Podría incluso llevar la carpeta fuera del colegio y trabajar algunos aspectos en casa o en la asociación a la que asista.
- Emplear la agenda o cuaderno viajero como herramienta de comunicación entre todos los profesores y con la familia
- Diseñar una hoja individual de cada alumno con síndrome de Down, con los objetivos, contenidos y actividades para él programadas para un plazo determinado de tiempo, por ejemplo, dos semanas. Se trataría de un breve resumen de su Adaptación Curricular Individual que puede servir como referencia en su tarea al maestro en el aula y al especialista en el apoyo.
- Realizar de forma regular intervenciones coordinadas y simultáneas de los dos profesionales, tutor y maestro de apoyo, con el grupo dentro del aula, para apoyar al alumno con síndrome de Down o a otros compañeros.
- Las estrategias cabeza-cola para abordar los distintos temas suelen ser muy efectivas. Antes de comenzar la lección, en el apoyo individual, se trabajan algunos de los conceptos fundamentales para que cuando se trate el tema, sepa de qué se está hablando. Al terminar se refuerzan también individualmente aquellos contenidos más complejos o abstractos.
- Las mismas fichas de trabajo utilizadas en el apoyo individual por el alumno con síndrome de Down pueden ser duplicadas y llevadas a clase para favorecer su trabajo autónomo.

BIBLIOGRAFÍA

- Buckley, S.; Bird, G.; Sacks, B., Alton, S., Mackinnon, C., Beadman, J. y Perera, J. *Educación, acceso al currículum, lectura y escritura para alumnos con síndrome de Down*. Síndrome de Down: Temas educativos. CEPE. Madrid 2006
- Fidler, D.J. La aparición de un perfil de personalidad, específico de síndrome, en los niños pequeños con síndrome de Down. *Down Syndrome Research and Practice* 10 (2):53-60, 2006. *Revista Virtual Canal Down21*. Resumen del mes. Septiembre 2006. En: http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=1973%3Ala-aparicion-de-un-perfil-de-personalidad-especifico-de-sindrome-en-los-ninos-pequenos-con-sindrome-de-down-&catid=654%3Aresumen&Itemid=169
- Fidler, D.J. y Nadel, L. Education in children with Down syndrome: Neuroscience, development and intervention. *Ment Retard Develop Disabil Res Rev* 13: 262-271, 2007.
- Flórez, J. y Cabezas, D. Funciones ejecutivas en las personas con síndrome de Down: dificultades y posibilidades de entrenamiento. *Síndrome de Down: Vida adulta* 2: 78-82, 2010. En: <http://www.down21.org/revistaAdultos/revista6/funciones-ejecutivas.asp>
- Flórez, J. y Ruiz, E. Síndrome de Down. En: *Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*. FEAPS, Madrid 2006, p. 47-75.
- Flórez, J. y Ruiz, E. Características psicológicas y evolutivas de las personas adultas con síndrome de Down. *Síndrome de Down: Vida adulta* 1: 36-44, 2009. En: http://www.down21.org/revistaAdultos/revista2/caracteristicas_psicologicas.asp
- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4-5-2006)
- Molina, S. Variables intervinientes en la integración escolar de los alumnos con síndrome de Down: Un análisis metaevaluativo. En: *Educación para la vida. I Congreso Nacional de Educación para personas con síndrome de Down*. Publicaciones Obra Social y Cultural CajaSur. Córdoba 2003
- OCDE. *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundation*. (2002)
- Ruiz, E. Adaptaciones curriculares individuales para alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down* 20: 2-11, 2003. En:

- <http://www.downcantabria.com/articuloE8.htm>
- Ruiz, E. La integración escolar de los niños con síndrome de Down en España: algunas preguntas y respuestas. *Revista Síndrome de Down* 21: 122-133, 2004. En: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/83/122-133.pdf>
- Ruiz, E. La transición entre etapas educativas de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down* 23: 2-13, 2006. En: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/88/2-14.pdf>
- Ruiz, E. Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down: sugerencias prácticas. *Revista Síndrome de Down* 24: 2-13, 2007a. En: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/92/2-13.pdf>
- Ruiz, E. *Escolarización: aspectos específicos en el síndrome de Down*. I Jornada científica. Acciones individualizadas en el síndrome de Down. Fundación Iberoamericana Down21. Santander, 2007b.
- Ruiz, E. La función de la familia en la educación escolar de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down* 25: 6-16, 2008a. En: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/96/06-16.pdf>
- Ruiz, E. La escolarización combinada, ¿una modalidad integradora? *Boletín de la Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA)*. Septiembre 2008b. En: <http://www.down21.org/latinoamerica/argentina/art-interes.htm>
- Ruiz, E. Evaluación de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down* 25: 151-164, 2008c. En: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/99/151-164.pdf>
- Ruiz, E. *Síndrome de Down: La etapa escolar. Guía para profesores y familias*. Editorial CEPE. Madrid. 2009a. <http://www.editorialcepe.es>
- Ruiz, E. Maestro sombra. *Boletín de la Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA)*. Marzo 2009b
- Ruiz, E. *Características psicológicas de los alumnos con síndrome de Down*. Curso básico sobre Síndrome de Down. Santander. Noviembre 2010a. En: <http://www.downcantabria.com/curso4.htm>
- Ruiz, E. *Programación educativa e integración escolar de los alumnos con síndrome de Down*. Curso básico sobre Síndrome de Down. Santander. Noviembre 2010b. En: <http://www.downcantabria.com/curso12.htm>
- Ruiz, E. Educación. Ping Pong con Emilio Ruiz. *Boletín de la Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA)*. 22. n° 73: 4-12. Diciembre 2010

- Ruiz, E. *Érase una vez ... el síndrome de Down*. CEPE. Madrid. 2010
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. *Calidad de vida. Manual para profesionales de la Educación, Salud y Servicios Sociales*. Alianza Editorial. Madrid 2003
- Troncoso, M.V.; Del Cerro, M.; Soler, M. y Ruiz, E. Fundamentos y resultados de un método de lectura para alumnos con síndrome de Down. En: *Síndrome de Down: biología, desarrollo y educación. Nuevas perspectivas*. Flórez y col. (Dir.). Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Fundación Marcelino Botín. Masson. Barcelona. Santander 1997
- Verdugo Alonso MA. De la segregación a la inclusión escolar. *Revista Virtual Canal Down21*. Artículo profesional, Enero 2004.
En:http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=217:de-la-segregacion-a-la-inclusion-escolar&catid=774:articulo&Itemid=169

CAPÍTULO II

CURRÍCULO Y ADAPTACIONES CURRICULARES

1. EL PROCESO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

En España, el currículo se concreta en diferentes niveles, según su marco de actuación. La legislación educativa, de orden nacional o autonómico, fija las enseñanzas comunes para garantizar una formación común a todos los alumnos del país. A partir de ellas, los centros educativos han de elaborar un Proyecto Curricular para cada una de las etapas educativas que se imparten en él, que ha de incluir, entre otros aspectos, los objetivos generales, decisiones sobre metodología y criterios generales de evaluación. Por su parte, cada profesor elaborará la programación didáctica de las materias que ha de impartir, dirigidas a todos los alumnos de su clase. La adaptación curricular individual (ACI) concretaría el currículum para un solo alumno.

Los principios de normalización e integración educativa, aplicados al trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales, nos animan a buscar los entornos y las estrategias educativas lo más normalizadas posible, evitando hacer variaciones excepcionales en las formas de trabajar en la escuela, cuando se puedan aplicar medidas que puedan beneficiar a todos los alumnos. El proceso de adaptación curricular, por tanto, se sustentará en la reflexión conjunta del equipo de profesores, que ha de buscar, a partir del análisis de las condiciones concretas del centro o del aula en su globalidad, las medidas que, aplicadas al conjunto de los alumnos, pueden beneficiar al escolar con síndrome de Down. Sólo en el último escalón de este proceso, el profesor tutor o los maestros que imparten cada una de las materias, estudiarán cuáles pueden ser las medidas dirigidas expresa y exclusivamente para el alumno con síndrome de Down, que formarán parte de su adaptación curricular individual. Si este proceso se sigue de forma sistemática y rigurosa, la intervención sobre el alumno con síndrome de Down no será considerada una carga para el centro en su conjunto o el aula concreta, sino que la mayor parte de las intervenciones beneficiarán por partida doble, al niño con síndrome de Down y al centro o aula considerados globalmente.

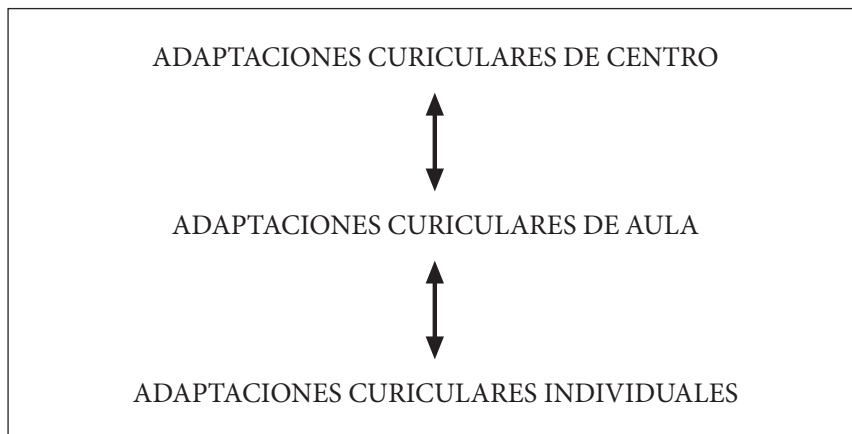
Las adaptaciones curriculares individuales, aunque forman una unidad en sí mismas, no pueden separarse del resto de la planificación y actuación

educativas. La estrategia de adaptación conduce desde niveles superiores a inferiores, concretando progresivamente y adaptando la respuesta educativa a las necesidades particulares de nuestros alumnos. En otras palabras, al elaborar el Proyecto Curricular de cada etapa y las programaciones de cada aula se ha de tener en cuenta a los alumnos con síndrome de Down del centro. Por ello, en función de a quiénes afectan, pueden ser:

1. Adaptaciones curriculares de **centro**. Se realizan para satisfacer las necesidades contextuales, ordinarias y generales de todos los alumnos de un centro concreto incluyendo las necesidades educativas especiales de determinados alumnos. Se reflejan en modificaciones del Proyecto Curricular y, en el caso de alumnos con síndrome de Down, pueden incluir, por ejemplo, medidas metodológicas para favorecer su adaptación al centro o su proceso de aprendizaje.
2. Adaptaciones curriculares de **aula**. Intentan dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos de un grupo-aula. Son variaciones en la programación que, siendo aplicadas a todos, favorecen al alumno con síndrome de Down. Se trataría de facilitar que pueda conseguir sus objetivos, aunque sean distintos de los del grupo, con el mayor grado posible de normalización e integración.
3. Adaptaciones curriculares **individuales**. Son el conjunto de decisiones educativas que se toman desde la programación de aula para elaborar la propuesta educativa para un determinado alumno. Pueden ser *no significativas*, si no afectan a los objetivos y contenidos básicos y *significativas* si suponen la eliminación o modificación sustancial de contenidos esenciales o nucleares de las diferentes áreas.

La adaptación curricular se ha de entender, por tanto, como un conjunto de medidas que se toman para un determinado alumno, pero con una perspectiva sistémica, global, de centro. Todos los integrantes del colegio se han de implicar en la atención al escolar con síndrome de Down que está escolarizado en él, empezando por los órganos de gobierno y de coordinación docente. Si no se hace así, el esfuerzo se centra en dos o tres personas, un tutor concienciado y unos especialistas voluntariosos que, a la larga, acaban por quemarse intentando llevar a cabo la integración del niño con síndrome de Down.

PROCESO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR



2. ADAPTACIONES CURRICULARES DE CENTRO

Imaginemos, por ejemplo, una medida concreta pensada, en este caso, para un alumno con discapacidad motórica, como es la eliminación de barreras arquitectónicas a través de la creación de rampas para el acceso a las diferentes dependencias del centro educativo. Una rampa situada junto a una escalera de entrada, facilita el acceso del niño con silla de ruedas al colegio, pero también beneficia a una madre que empuja un cochecito de bebé, a una persona anciana con limitaciones de movilidad, a otro alumno que lleva transitoriamente una pierna escayolada y a un niño pequeño o con síndrome de Down que, por sus piernas cortas, tienen dificultades para subir escaleras. Esa medida podría formar parte del conjunto de las adaptaciones curriculares de centro, que favorecen a determinados alumnos con necesidades educativas especiales, al tiempo que contribuyen a la mejora de la calidad del servicio para todos los que acuden al colegio.

Del mismo modo, medidas que tengan en cuenta las peculiaridades de los niños con síndrome de Down se pueden incorporar en el bloque de las adaptaciones curriculares de centro, formando parte del Proyecto Curricular y beneficiando a toda la comunidad educativa en su conjunto. La presencia de dibujos o pictogramas, junto al nombre de las diferentes dependencias del centro (dirección, secretaría, aulas, sala de informática, biblioteca, gim-

nasio, aula de música, etc.) favorece la orientación espacial del niño con síndrome de Down, pero también sirve para que se oriente un alumno inmigrante que desconoce el idioma, un niño nuevo que acaba de incorporarse al centro o un padre que acude al colegio por primera vez, ayudando a todos en sus desplazamientos por el colegio o instituto.

La elección de libros con abundantes imágenes, gráficos, diagramas y dibujos, es una medida que responde a una característica propia del aprendizaje del niño con síndrome de Down que retiene mejor las informaciones que recibe por vía visual. Esos mismos libros pueden ser especialmente provechosos para todos los niños cuyo estilo de aprendizaje se incline más hacia lo visual que hacia lo auditivo, o para los que, en términos de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, destaquen en la denominada inteligencia espacial.

La totalidad del profesorado del centro deberá realizar una reflexión profunda, partiendo de las peculiaridades del aprendizaje de los niños con síndrome de Down, para buscar ideas sobre medidas concretas que puedan beneficiar a todos los alumnos y ser incluidas entre las adaptaciones curriculares de centro dentro del Proyecto Curricular.

3. ADAPTACIONES CURRICULARES DE AULA

La integración escolar de los alumnos con síndrome de Down en centros ordinarios depende, en muchos casos, de circunstancias que se escapan a las posibilidades del maestro de aula: aspectos normativos y legales, de organización de los centros educativos o de formación del profesorado, por poner solo algunos ejemplos. Sin embargo, sean cuales sean esas circunstancias, son muchas las acciones educativas que el profesor tiene en su mano aplicar. Dentro del aula ordinaria o grupo-clase, se pueden tomar diferentes medidas, individuales o colectivas, que estando dirigidas a ayudar a un alumno concreto en su proceso educativo, pueden ser aplicadas al conjunto de la clase y por tanto, beneficiar en muchos casos a todos sus compañeros.

- Es conveniente dar posibilidad de trabajo individual, de a dos, con actividades tutorizadas entre compañeros, y en distintos tipos de agrupamiento. Eso supone variar la distribución de la clase y la ordenación de las mesas para favorecer actividades en pequeño grupo.

- Llevar a cabo estrategias de organización de la información, como los esquemas previos antes de explicar un tema o los resúmenes finales al concluirlo.
- Diseñar dos o más recorridos de aprendizaje para cada objetivo, que ofrezcan a alumnos con distintas capacidades oportunidades para aprender contenidos que no dominan.
- Incluir tareas de refuerzo en la programación, buscando nuevas vías para llegar a los mismos aprendizajes.
- Planificar actividades variadas para el mismo objetivo, utilizando materiales o soportes de trabajo distintos, para hacerlo accesible a quienes aprenden de forma diferente.
- Valorar la posibilidad de incluir la intervención coordinada y simultánea de dos profesionales con el mismo grupo-aula, para apoyar a este alumno o a otros.
- Organizar desdobles o grupos de refuerzo fuera del horario fijo, con alumnos con dificultades semejantes. Por ejemplo, se puede reordenar y reagrupar a los alumnos de un aula en función de su nivel en diversas asignaturas.
- Realizar una distribución flexible de espacios y tiempos. Por ejemplo, distribuyendo la clase en zonas de actividad o talleres y los horarios en función del ritmo de trabajo de los alumnos.
- Utilizar esquemas, imágenes, gráficos, pictogramas, etc. Un gráfico que represente el cuerpo humano ayuda a la comprensión y la asimilación de ese contenido educativo al niño con síndrome de Down, al tiempo que sirve para acercar esa información a los demás alumnos de la clase.
- Estructurar las lecciones para todos los alumnos, dando una idea general del contenido y los objetivos al principio, resumiendo los puntos clave a medida que se progresa en la lección y realizando un repaso al final de la misma.

- Llevar a cabo estrategias de organización de la información. Confeccionar antes del inicio de cada lección un mapa conceptual, un cuadro sinóptico o un esquema previo, que recoja las principales ideas del tema que se va a impartir, para que todos los alumnos conozcan con antelación en qué va a trabajar las próximas horas o días y elaborar un resumen final al concluir el tema.
- Resaltar las ideas fundamentales de cada lección, bien a partir del libro de texto con técnicas de subrayado o remarcado, o a partir de guiones o resúmenes. De esta forma, el profesor ayuda a los alumnos a realizar tareas de síntesis, entresacando lo esencial.
- Organizar las clases programando momentos para llevar a cabo supervisiones individuales de los alumnos o ayudas relativas a aspectos concretos en los que puedan tener dificultades. Cinco minutos tras una explicación al grupo clase para que el maestro se acerque al niño con síndrome de Down o a otro y compruebe qué ha entendido o qué ha estado haciendo, pueden ser suficientes.
- Tener previstos momentos de descanso en el aprendizaje intercalados dentro de las sesiones de clase, por ejemplo, con actividades de libre elección. Para los más pequeños se puede crear un “rincón de actividad” con posibilidad de realizar tareas más a su gusto.
- Confeccionar un banco de materiales en clase, con actividades para cada unidad didáctica con diferentes niveles de dificultad para los distintos alumnos, de refuerzo para los que necesitan consolidar los aprendizajes y de ampliación para los más ágiles al aprender. Por ejemplo, se pueden tener preparados textos largos y textos cortos de cada uno de los temas.
- Se puede planificar incluso que, con el tiempo, cada alumno pueda acceder a esas actividades de manera autónoma sin necesidad de la intervención constante de profesor.
- Limitar las exposiciones orales en clase, complementándolas siempre que se pueda con otras formas de actividad, más prácticas y funcionales, que impliquen un mayor grado de participación del alumno.

- Acortar la duración de las sesiones de trabajo. Dos sesiones cortas suelen ser más productivas que una larga para alumnos con dificultades de comprensión.
- Revisar con frecuencia lo trabajado previamente, para verificar que no se han olvidado las capacidades adquiridas y que se está produciendo una auténtica consolidación de los aprendizajes.

4. ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL

4.1. Definición y contenidos

Se entiende por adaptación curricular la medida de modificación de los elementos de currículo a fin de dar respuesta a las necesidades del alumnado. Una Adaptación Curricular Individual (ACI) es, a fin de cuentas, una programación para un solo alumno, con el mismo objetivo que la programación del grupo. Se basa en la evaluación psicopedagógica previa y planifica la respuesta educativa para responder a sus necesidades desde el currículo común para todos. Se trata, en esencia, de adaptar el currículo a las necesidades concretas de un determinado alumno, a sus intereses y motivaciones, a su estilo de aprendizaje, a su forma de aprender, de hacer y de ser. Sus componentes esenciales son, por tanto, la evaluación previa, a partir de la cual se determinan las necesidades educativas especiales, y la propuesta curricular adaptada. Una adaptación curricular bien hecha ha de tener muy clara la conciencia de cuáles son las necesidades del alumno y cuál es el nivel de aprendizaje que se espera alcanzar, en el contexto del programa común del grupo, tomado como referencia.

El proceso de elaboración, desarrollo y seguimiento de las adaptaciones curriculares estará coordinado por el profesor tutor, con el asesoramiento y apoyo de los servicios de orientación educativa y con la corresponsabilidad de todo el profesorado que atiende al alumno (Orden EDU/849/2010). Dicho con otras palabras, la obligación de realizar la Adaptación Curricular Individual para un alumno concreto recae en todos y cada uno de los profesores que dan clase a ese niño. Carece de lógica la tendencia, que se ha mantenido durante mucho tiempo en algunos centros educativos, de responsabilizar al profesorado de apoyo de la elaboración de las ACIs. Un maestro de pedagogía terapéutica, por poner un ejemplo, no puede conocer los objetivos ni los con-

tenidos que un profesor determinado tiene previsto trabajar con los alumnos de una clase concreta y, por tanto, no puede realizar la adaptación curricular de esos contenidos para el alumno con síndrome de Down.

La ACI, por definición, adapta el currículum del grupo al alumno concreto y ha de tomar como referente la programación prevista para el aula y esa es responsabilidad exclusiva de cada maestro, tutor o especialista de una determinada materia (música, educación física, inglés, etc.). Pero es evidente que, para su elaboración, podrán recibir la ayuda y el asesoramiento de los profesores de apoyo (Pedagogía Terapéutica o Educación Especial y Audición y Lenguaje o Logopedia) y del orientador. Más aún, de forma conjunta y con la programación de aula frente a ellos, podrán confeccionar los primeros modelos de ACI, ya que es posible que el maestro desconozca el proceso y las estrategias precisas y deba seguir las indicaciones de los profesores de apoyo especializados en el tema. Pero tras las primeras indicaciones, deberá ser el profesor de aula quien elabore los siguientes ejemplares de ACI. Se ha de tener en cuenta el carácter cambiante de la adaptación curricular que, como cualquier programación, es un documento vivo, que se ha de modificar permanentemente a medida que el alumno concreto va variando sus conocimientos y alcanzando nuevas metas.

La ACI se recoge en un documento denominado Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC), que se ha de adjuntar al expediente académico del alumno y cuyos componentes esenciales se recogen en la Orden de 14-2-96 sobre evaluación de a.c.n.e.e. y en la Orden EDU/849/2010 que regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo. Incluirá, al menos, los datos de identificación del alumno; las propuestas de adaptación, tanto de acceso como curriculares; las medidas de apoyo; la colaboración con la familia; los criterios de evaluación y promoción y los acuerdos tomados al realizar el seguimiento y los profesionales implicados. Existen diversos documentos y bibliografía especializada que aportan sugerencias de carácter general para realizar ACIs, algunos de los cuales quedan recogidos en la bibliografía.

Aunque, por definición, una A.C.I. se dirige expresamente a un alumno concreto en un centro concreto y adapta el currículo recogido en la programación de su profesor a las necesidades específicas de ese alumno, vamos a establecer unas ideas generales para la confección de Adaptaciones Curriculares Indi-

viduales para alumnos con síndrome de Down teniendo en cuenta las peculiaridades de su proceso de aprendizaje. Se ha de insistir, no obstante, en que las líneas que a partir de ahora se van a marcar, junto con el modelo básico que se presenta respecto a lo que puede ser una adaptación curricular para un alumno con síndrome de Down, no pueden tomarse de forma literal para cualquier niño, sino que toda adaptación es, en su esencia, individual.

Los puntos que ha de recoger la ACI vienen especificados en el cuadro 1:

Cuadro 1. Puntos recogidos en una Adaptación Curricular Individual

I. Evaluación inicial

1. Historia del alumno
2. Nivel de competencia curricular
3. Estilo de aprendizaje
4. Otros aspectos de su desarrollo: biológicos, intelectuales, motores, lingüísticos, emocionales y de inserción social.
5. Contexto escolar (aula)
6. Contexto sociofamiliar

II. Necesidades educativas especiales

1. De ámbito general
2. Relacionadas con las áreas curriculares
3. Del entorno

III. Propuesta curricular adaptada

1. Adaptaciones de acceso al currículo
2. Adaptaciones del currículo
 - Metodología y actividades: proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación
 - Competencias básicas/ objetivos / contenidos / criterios de evaluación

Con este esquema como referencia, válido para elaborar una Adaptación Curricular Individual para cualquier alumno con necesidades educativas especiales, podemos confeccionar un Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC) para un alumno con síndrome de Down, tal como queda reflejado en el cuadro 2:

*Cuadro 2. Documento individual de adaptación curricular
para un alumno con síndrome de Down*

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y ELABORACIÓN

- Nombre, apellidos, dirección, etc.
- Personas que participan: Profesor de aula. Especialistas. Apoyos. Profesores de área o materia, etc.

II. HISTORIA ESCOLAR/PERSONAL DEL ALUMNO

- Estimulación temprana. Inicio de la escolarización. Apoyos recibidos hasta ahora y en la actualidad (en centros escolares o fuera de la escuela, por ejemplo en asociaciones o fundaciones, etc.).
- Informes sanitarios. Tipo de trisomía. Grado de discapacidad. C.I. Estado de salud.

III. DATOS IMPORTANTES PARA LA TOMA DE DECISIONES

1. Nivel de Competencia Curricular (NCC)

- Áreas a evaluar
- Criterios de evaluación
- Grado y tipo de ayuda que precisa

2. Estilo de aprendizaje

- Variables de la tarea
- Estilo cognitivo del alumno. Capacidad de atención, impulsividad/reflexividad, ritmo de ejecución, estrategias de aprendizaje, etc.
- Variables motivacionales
- Atribuciones
- Variables sociales.- Agrupamientos que prefiere, aprendizaje tutorado, etc.

3. Contexto escolar

- Modelo de escolarización (Integrado/escolarización preferente/aula específica/ escolarización combinada/centro específico/).
- Variables espaciales y materiales. Aulas. Horarios
- Organización de los elementos personales. Modalidad de apoyo
- Elementos básicos del currículo: Objetivos y contenidos / Metodología y actividades / Evaluación

4. Contexto sociofamiliar

- Nivel socioeconómico y cultural
- Dinámica y organización familiar. Pautas educativas. Juego y ocio. Autonomía. Comunicación.

- Conocimientos de las características del niño y comportamiento ante ellas. Grado de “aceptación” de la deficiencia. Relación con el alumno. Expectativas.
- Datos del entorno físico familiar. Recursos culturales y sociales de la zona.
- Participación y colaboración. Implicación familiar. Grado de cooperación.

IV. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

- Necesidades de ámbito general. Grado de discapacidad (leve, moderada, grave).
- Necesidades relacionadas con las áreas curriculares
- Necesidades del entorno

V. PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA

1. Adaptaciones de acceso al currículo

- Personales. Especialistas: pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, fisioterapeuta (en edades tempranas)
- Espaciales. Aula de apoyo. Distribución de la clase en zonas de actividad o talleres.
- Temporales. Organización de horarios con flexibilidad. Horario de los apoyos. Horarios de coordinación. Confeccionar un horario por escrito para el alumno, con pictogramas.
- Materiales y recursos. Materiales manipulables. Objetos reales. Recursos personalizados. Imágenes. Ordenador con adaptaciones. Banco de materiales. Carpeta del alumno. Taco para los pies o lápices adaptados para escribir. Cuentos personalizados.

2. Adaptaciones del currículo

- Metodología y actividades. Proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Secuenciación de objetivos y contenidos. Motivación y refuerzo positivo. Mediación en el aprendizaje. Generalización y mantenimiento. Presentación multisensorial, etc.
- Objetivos / Contenidos / Criterios de evaluación
- Introducción de objetivos (autonomía –vestido, aseo, comida–, habilidades sociales, etc.). Eliminación de otros complejos o poco funcionales. Priorización.
- Evaluación en función de los objetivos de la ACI. Criterial. Formativa. Evaluar el nivel de ayuda.

VI. APOYOS

¿Quién?

- Tutor / Compañeros / Ayudante Educativos / Especialistas / Otros profesores / Asociaciones / Familia/ La coordinación entre ellos es esencial.

¿Cuándo?

- Antes / Durante / Después de la explicación del tema.

¿Dónde?

- Dentro o fuera del aula, por ejemplo en aula de apoyo.

¿Cómo?

- Individual, a dos o en grupo

Tipos de ayudas: Física / Verbal / Gestual / Emocional

VII. COLABORACIÓN FAMILIAR

Puede consistir en:

- Reuniones periódicas con la familia. Informes bimensuales. Intercambio de información.
- Colaboración en determinados programas y en la instauración de conductas, generalización de los aprendizajes, refuerzo en casa.
- Coordinación – Llevar las mismas pautas de educación en casa que en la escuela.
- Información sobre la forma de tratar a su hijo. Asesoramiento.
- Apoyo psicológico a la familia si es preciso

VIII. CRITERIOS DE PROMOCIÓN

Los mismos que los demás alumnos en adaptaciones de acceso. Deben establecerse en las adaptaciones curriculares significativas, según el grado de significatividad. Recordamos que se entienden por adaptaciones curriculares significativas las que afectan a los objetivos y los contenidos considerados fundamentales; y que el grado de significatividad, por tanto, es el grado en que esos objetivos se alejan de lo que los demás alumnos han de adquirir. La evaluación en el caso de materias con adaptación curricular individual se efectuará tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados para ellos en las adaptaciones correspondientes.

IX. SEGUIMIENTO

Sería conveniente:

- Actualización de la ACI escrita al comienzo de cada curso escolar
- Reuniones trimestrales (como mínimo) para revisar la ACI
- Informe de revisión final de la ACI al terminar cada curso escolar
- Reuniones periódicas del equipo de profesores, coordinadas por el tutor

- Reuniones de coordinación de todos los profesores semanales, quincenales o mensuales
- Reuniones a 2 cuando sea preciso, a instancias de cualquiera.

4.2. Documento individual de adaptación curricular para un alumno con síndrome de Down (DIAC)

El documento que se presenta a continuación como posible Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC) para un hipotético alumno con síndrome de Down, trata de recoger los puntos anteriormente mencionados, en un documento breve, con dos hojas introductorias comunes y una tercera, que deberá rellenarse de forma diferenciada para cada una de las materias por parte de cada uno de los profesores que las imparten. Consideramos fundamental la sencillez del DIAC, de forma que sea una herramienta práctica y funcional, lejos de complejos documentos repletos de información que, más que ayudar, confunden a quienes los han de utilizar y que terminan abandonados en el fondo de algún cajón.

El DIAC es, por definición, un documento vivo, cambiante, dinámico, flexible, que deberá ser revisado con frecuencia, en función de las variaciones que se produzcan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el grado de consecución de los objetivos por parte del niño. De ahí que sea imprescindible incluir un apartado con el seguimiento del DIAC, en el que aparezcan las fechas de las distintas reuniones, los profesores participantes y, sobre todo, los acuerdos tomados, con los compromisos adquiridos por parte de cada uno de los presentes.

Los datos que se aportan son, como es evidente, simplemente un ejemplo de un supuesto niño con síndrome de Down que estaría cursando 3º de Primaria, por lo que no pueden utilizarse para otro niño sino que, como se ha insistido en repetidas ocasiones en este artículo, deberán de estudiarse las características de cada alumno con síndrome de Down en el centro concreto al que asista, para elaborar, de forma conjunta y contextualizada, su Adaptación Curricular Individual.

Presentamos nuestro modelo de DIAC.

Documento Individual de Adaptación Curricular: D.I.A.C. Posible contenido para un alumno con síndrome de Down

IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO	<p>Nombre: _____ Fecha de nacimiento: _____</p> <p>Colegio: _____ Curso y etapa: _____</p> <p>Fecha de elaboración: _____ Duración prevista: Un trimestre</p> <p>Profesores implicados: Tutor. Especialistas. Orientador. Pedagogía terapéutica. Audición y lenguaje. Profesores de las materias.</p>				
EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	<p>Recibió estimulación temprana desde los dos meses de edad.</p> <p>Repitió un año en educación infantil o preescolar.</p> <p>Ha recibido apoyo de especialistas en educación especial.</p> <p>Etc.</p>				
SEGUIMIENTOS DEL DIAC	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Fecha de la reunión: _____</td> <td style="width: 50%;">Profesores: _____ Acuerdos: _____</td> </tr> <tr> <td>Fecha de la reunión: _____</td> <td>Profesores: _____ Acuerdos: _____</td> </tr> </table>	Fecha de la reunión: _____	Profesores: _____ Acuerdos: _____	Fecha de la reunión: _____	Profesores: _____ Acuerdos: _____
Fecha de la reunión: _____	Profesores: _____ Acuerdos: _____				
Fecha de la reunión: _____	Profesores: _____ Acuerdos: _____				
ADAPTACIONES GENERALES Y DE ACCESO	<p>Necesita apoyos individualizados de especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.</p> <p>Necesita aula de apoyo para trabajar atención, memoria y cálculo (incluido el manejo del dinero) de forma individual</p> <p>Horario adaptado. Carpeta del alumno. Cuaderno viajero. Lápices adaptados para la escritura,....</p>				
COLABORACIÓN CON LA FAMILIA	<p>Cuaderno viajero para el intercambio de información diaria</p> <p>Reuniones semanales para coordinar la lectura de palabras</p> <p>Informes mensuales con el grado de consecución de los objetivos</p> <p>Conocimiento del medio: Pedir la colaboración de la familia: explicar antes y reforzar después + lectura en casa</p>				

MODALIDADES DE APOYO	<p>Apoyo fuera del aula en la hora de inglés y matemáticas. Apoyo dentro del aula en lengua. Apoyo fuera del aula para trabajar la atención, la memoria, el cálculo y el dinero, individual o en grupos de 2. Las otras materias se procurará que las siga en el aula. Apoyo por parte del tutor en lengua y conocimiento del medio en clase. Apoyo por parte de una compañera de clase, que hará de tutora de acogida, etc.</p>														
CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN	<p>En lenguaje y conocimiento del medio, los mismos criterios que los compañeros. En matemáticas, de acuerdo con los objetivos marcados en la adaptación. Valorar periódicamente el número de palabras que lee. Posibilidad de que permanezca en año más en el curso, según su evolución.</p>														
HORARIO DE CLASE	9,30	10	10,30	11	11,30	12	12,30	13	15	15,30	16	16,30	17	17,30	OBSERVACIONES
Lunes															
Martes															
Miércoles															
Jueves															
Viernes															
OBSERVACIONES	<p>Se muestra muy sensible al refuerzo verbal. Le agrada que se elogie su trabajo. En ocasiones da muestras de testarudez. En esos casos es mejor cambiar de tema. Necesita tiempo para comenzar las tareas. Hay que avisarle con cierta antelación. Avisarle con tiempo cuando hay que recoger. Es conveniente que participe en todas las excursiones y actividades extraescolares.</p>														

BIBLIOGRAFÍA

- Bonals, J. y Sánchez-Cano, M. (coords.). *La evaluación psicopedagógica*. Grao. Barcelona. 2007
- Calvo Rodríguez, A. y Martínez Alcolea, A. *Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid, Edit Escuela Española 1999. (Incluye un soporte informático, con todos los instrumentos que se deben utilizar para la realización de las ACIs y en la elaboración del DIAC).
- CNICE. *La evaluación psicopedagógica*. En: http://w3.cnice.mec.es/recursos2/orientacion/01apoyo/op05_f.htm
- CNICE. *Adaptaciones curriculares individuales*. En: <http://ntic.educacion.es/w3//recursos2/orientacion/01apoyo/op01.htm>
- Galve, J.L. y Ayala, C.L. *Evaluación e informes psicopedagógicos*. Madrid. CEPE 2001
- Galve, J.L. y Trallero, M. *Adaptaciones curriculares*. CEPE. Madrid 2002
- Garrido, J. *Adaptaciones curriculares. Guía para profesores tutores de Educación Primaria y de Educación Especial*. CEPE. Madrid 2001
- Garrido, J. *Cómo elaborar adaptaciones de centro, de aula e individuales*. CEPE. Madrid 2005
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid. 1992 (a) (Incluye un anexo con “Propuesta de Documento Individual de Adaptaciones Curriculares. DIAC”)
- Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y Documentación Educativa. *Adaptaciones curriculares en Educación Secundaria Obligatoria. Guía para cumplimentar el Documento Individualizado de Adaptación Curricular (DIAC)*. Madrid. 1999
- Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE (BOE 23-2-96).
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación (BOE 6-4-10)
- Ruiz, E. *Adaptaciones curriculares individuales para alumnos con sín-*

drome de Down. *Revista Síndrome de Down*. 20: 2-11, 2003. En:
<http://www.downcantabria.com/articuloE8.htm>
Ruiz, E. *Síndrome de Down: La etapa escolar*. Guía para profesores y familias. 2ª edición. Editorial CEPE. Madrid 2010.

El presente cuaderno proporciona un instrumento práctico para que los profesores, tanto de aula como especialistas, puedan recibir a un alumno con síndrome de Down en su clase y sepan de qué manera han de actuar. Se presenta en un formato sencillo y manejable, de forma que cualquier maestro encuentre en él una amplia variedad de ideas aplicables en la praxis diaria del aula.

Reflexiona sobre las peculiaridades del estilo de aprendizaje de los alumnos con síndrome de Down, con sugerencias prácticas sobre estrategias didácticas que han demostrado su eficacia en el tratamiento de las necesidades educativas especiales.

Aborda la programación educativa, detallando el qué, cómo y cuándo enseñarles y evaluarles, con propuestas metodológicas específicas e indicaciones concretas para el trabajo en el aula, en el ambiente común con su grupo de compañeros.

Profundiza en el concepto de adaptaciones curriculares, pasando por las adaptaciones de centro, de aula e individuales, que van aproximando, poco a poco, el currículum común a cada niño diferenciado. Se incluye un modelo de adaptación curricular individual, con ideas precisas, válidas para la mayor parte de los alumnos con síndrome de Down.

El contenido de este cuaderno sirve también para que los padres sepan qué pueden esperar de la actuación de los profesionales en el colegio.