

## TALLER INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN PASO ADELANTE

**EMILIO RUIZ RODRÍGUEZ. PSICÓLOGO  
FUNDACIÓN SÍNDROME DE DOWN DE CANTABRIA**

[www.downcantabria.com](http://www.downcantabria.com)

e-mail: [eruizr02@ono.com](mailto:eruizr02@ono.com)

Subdirector de la Revista "Síndrome de Down". <http://revistadown.downcantabria.com/>  
Coordinador del Área de Educación-Psicología del Canal "Down21" en Internet (<http://www.down21.org/>)

*"Para criar a un niño hace falta la tribu entera". Proverbio africano.*

### • INTEGRACIÓN vs. INCLUSIÓN

La controversia entre los conceptos *integración* e *inclusión* ha dado lugar a un amplio debate terminológico entre los profesionales, que no siempre ha sido de utilidad para la defensa de sus intereses comunes (Verdugo, 2003; Echeita y Verdugo, 2004b). De hecho, a pesar del recorrido positivo que se ha producido en aras de la inclusión, en la realidad escolar y social actual se entremezclan prácticas variadas, muchas de ellas correspondientes a paradigmas ya superados hace tiempo.

En el caso de la integración, es posible que la excesiva difusión de este término durante tantos años en nuestro país, tras las sucesivas leyes educativas que trataron de promocionarlo, en muchos casos utilizándolo para justificar prácticas escolares poco integradoras, haya producido cierta desvalorización e incluso desgaste de la palabra. Sin embargo, el vocablo *integración*, etimológicamente relacionado con "*integer*", "intacto, entero", nos remite a la necesidad de "completar un todo con las partes que faltaban"; o, lo que es lo mismo, integrar supone exigir que todas las personas, con o sin discapacidad, participen plenamente en la sociedad para que ésta llegue a estar completa. La integración como modelo presenta limitaciones claras, por su intento de amoldar a los alumnos a las exigencias del sistema educativo general, cuando lo preciso es desarrollar e incluso transformar ese sistema para que se adapte a las necesidades del alumno (Ainscow, 2001b).

El modelo inclusivo, a pesar de suponer en la práctica un paso adelante respecto a la integración, se sustenta en un anglicismo, una palabra importada que modifica su significado al castellanizarse. "Incluir" en castellano es "poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites" y su raíz etimológica proviene del latín "*concludere*" cerrar, encerrar, terminar. Incluir es encerrar dentro de algo y esa connotación no deja de impregnar el término *inclusión*, dejando cierta sensación de que, al incluir a un niño en la escuela, le estamos encerrando físicamente entre las paredes del aula.

No es esa la esencia del concepto, como se verá más adelante, sino que, por el contrario, las escuelas inclusivas buscan precisamente modificar el entorno para acoger a la persona con discapacidad. De hecho, la inclusión supone un cuestionamiento crítico de la integración, tal y como se está implementando en los países de nuestro entorno (Susinos, 2002). En lo que respecta al presente texto, los términos *integración* e *inclusión* se alternarán y en muchos casos se emplearán como sinónimos, aun a sabiendas de que se ha de tender hacia la inclusión educativa. Y la razón es que, en la práctica, las medidas integradoras y las inclusivas se entremezclan y enlazan de tal manera que acaban por confundirse, por lo que toda intervención que respalde la normalización de la vida escolar de los alumnos con síndrome de Down no puede más que ser recibida con satisfacción.

- **INCLUSIÓN: UN PASO ADELANTE**

*"La inclusión no es dejar pasar, es dar la bienvenida"*

El proceso social que se produce en la inclusión de las personas con discapacidad ha seguido, históricamente, unos pasos bien definidos. Siguiendo la secuencia lógica en la evolución de los sistemas educativos (Parrilla, 2002; Verdugo, 2003; Cano, 2003), la *exclusión* representaría la fase en la que se niega el derecho a la educación de determinados colectivos. Las referencias históricas de las que disponemos apuntan hacia la segregación y hasta la eliminación de los sujetos con algún tipo de deficiencia, como hacían los espartanos con los niños deformes o insanos, que arrojaban a un barranco en el monte Taigeto. Las personas con discapacidad intelectual, por ejemplo, fueron consideradas durante muchos años apenas entrenables para hábitos de autonomía básica, por lo que permanecían en sus hogares o eran internados en los centros clínicos o psiquiátricos, donde convivían incluso con personas con trastornos mentales o delincuentes. No se valoraba la posibilidad de que pudieran ser objeto de educación, por lo que no había una institución educativa que les acogiera.

El paso a la *segregación* partió del reconocimiento de la posibilidad de educar a las personas con discapacidad. En la segunda mitad del siglo XVIII se comenzaron a aplicar programas educativos dirigidos a individuos que presentaban algún tipo de deficiencia, en este caso sensorial, condición que siempre ha estado de alguna manera a la vanguardia. Las instituciones creadas en París por Juan Bonet y el abad De L'epée para personas con sordera y por Valentín Hüay para personas con ceguera, donde se formó Luis Braille, son buenos ejemplos. El siglo XIX, denominado por algunos autores la era de las instituciones (Toledo, 1981; García, 2004), supuso su internamiento en centros especializados, creados *ex profeso*, aunque en ellos se entremezclaban personas con discapacidades heterogéneas, físicas, sensoriales, retraso mental y hasta trastornos psiquiátricos.

Sin lugar a dudas, el paso de la desescolarización a la educación especial, producido en los últimos años del siglo XIX, supuso un avance extraordinario en el trayecto educativo hacia la normalización de los alumnos con necesidades educativas especiales, que pasaron a ser objeto de intervenciones educativas sistemáticas. Su ingreso en centros de educación especial permitió comenzar a considerar a las personas con discapacidad como merecedoras de una educación y a plantear para ellas programas educativos adaptados. Esa formación, en un principio, era proporcionada en instituciones educativas paralelas, apartadas de los circuitos educativos normalizados. Los centros creados a este efecto se situaban en muchos casos en lugares retirados de pueblos y ciudades, alejados de la población general, no se sabe si para proteger a las personas con discapacidad de una sociedad que no les entendía o para resguardar a la sociedad de la influencia o la cercanía de estas personas. Muchos de los centros específicos o de educación especial actualmente existentes ejemplifican este modelo, pues se sitúan en zonas del extrarradio de la ciudad y están rodeados de vallas o setos separadores. Este modelo, que se ha prolongado hasta los últimos años del siglo pasado, se sustentaba en políticas de la diferencia, específicas para cada grupo de personas en situación de desigualdad.

La *integración* escolar asume la existencia de una única institución educativa, que ha de acoger a todas las personas, sean cuales sean sus necesidades educativas. Apareció ligada al concepto de normalización y se originó a partir de luchas parciales, de colectivos de padres y profesionales de asociaciones especializadas, que reivindicaron el derecho de quienes tienen algún tipo de discapacidad a participar en la misma institución escolar que los demás, rechazando la obligatoriedad de internarlos en escuelas de educación especial segregadas (Jarque, 1984; Cuadernos de Pedagogía, 1984; Susinos, 2003). Aunque este movimiento se produjo en torno a los años sesenta del pasado siglo, en España se concretó en la práctica oficialmente a partir del programa de integración escolar puesto en marcha en el curso 1985/86, a raíz de la promulgación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (MEC, 1985; Echeita, 1991). Con anterioridad la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982), permitió dar importantes pasos hacia la integración social de las personas con alguna minusvalía,

estableciendo los principios de normalización, sectorización de servicios, integración y atención individualizada, en las actuaciones de las administraciones públicas. La integración supone, por tanto, un avance, aunque fuerza a las personas con discapacidad a adaptarse para poder responder a las demandas de un sistema educativo que les recibe, en ocasiones con resignación, pero que no se siente obligado a realizar ningún cambio para favorecer su incorporación. De hecho, se basa en el reconocimiento de la igualdad de oportunidades en educación, pero limitando esa igualdad al acceso a la educación, sin garantizar el derecho a recibir respuestas a sus necesidades ni a la igualdad de metas.

La *inclusión* educativa, por último, representa la meta final, el objetivo al que han de dirigirse los sistemas educativos, que entienden que hay una única institución, en la que todo el mundo tiene el mismo derecho a participar (Ainscow, 2001a). El énfasis se desplaza del individuo, al que hasta entonces se consideraba que había que integrar entrenándolo específicamente, a las modificaciones que se han de realizar en el ambiente para aceptar como un igual a cualquier persona. La escuela inclusiva no se conforma con admitir a las personas con síndrome de Down y otras discapacidades, sino que modifica su estructura organizativa, su currículum, su proceso de enseñanza-aprendizaje, su metodología, sus sistemas de evaluación, su estilo docente, para adaptarse a las peculiaridades de estos alumnos, que son también los suyos. En definitiva, la inclusión sería el paso final en la continuidad lógica del desarrollo de los sistemas educativos a través de los tiempos, aunque por definición, siempre inconclusa y siempre inalcanzada.

La evolución de la escuela con respecto a la mujer en su tránsito por la educación, ha seguido un proceso similar. De las épocas en las que las mujeres eran excluidas, en el convencimiento de que no era lícito que pudieran gozar del derecho a la educación, se pasó a la educación segregada, con colegios para niñas separados de los de los niños, en los cuales se trabajaban objetivos y contenidos educativos diferentes. La integración escolar conjunta pasó por una fase de coeducación, que aún se vive en determinados aspectos, en la que la mujer compartía espacio físico, pero no siempre era objeto del mismo trato que el hombre. El currículum oculto todavía contiene elementos indicativos de esta fase, reflejados, por ejemplo, en el menor número de referencias relacionadas con mujeres en los libros de texto o en el lenguaje sexista aún vigente. La inclusión educativa representaría el modelo ideal, con una educación conjunta, igualitaria y equitativa entre hombres y mujeres.

## • ¿QUÉ ES LA INCLUSIÓN?

La inclusión escolar, por tanto, representa la última fase en ese proceso lógico y ético de incorporación de las personas que son diferentes a los entornos educativos ordinarios. Es un modelo teórico y práctico de alcance mundial dirigido a la mejora escolar, que nace desde la Educación Especial en el contexto anglosajón y que defiende la necesidad de promover escuelas para todos, en las que todos puedan participar y ser recibidos como miembros valiosos de las mismas. Es clave para su difusión la aparición del denominado "Index for Inclusion" (Booth y col., 2000), publicado en el Reino Unido y que se ha mostrado como un valioso instrumento para ayudar a los centros escolares a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Se basa en un sistema de autoevaluación de los centros, que a través de la investigación-acción, busca crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Sandoval y col., 2002). La inclusión plantea una perspectiva social más amplia, por lo que se suele considerar un paso adelante respecto a la integración. No es el modelo hegemónico en la actualidad, pero está extendido por todo el mundo.

Reflexionar sobre los elementos clave del proceso inclusivo nos permitirá hacer un planteamiento educativo acorde con esta perspectiva (Barton, 1998; Booth y col., 2000; Ainscow, 2001a,b; Ainscow y col., 2001a,b; Susinos, 2002; Revista de Educación, 2002). La inclusión no es una meta, un objetivo, algo que se logra, sino que es un proceso, un plan abierto, una búsqueda interminable de formas de responder a la diversidad. No es un estado, un problema de sí/no o de logro de unos objetivos. Ninguna escuela está totalmente a cero en el proceso de inclusión; todas ellas están en marcha, están en movimiento, "caminan hacia" ... la inclusión. No hay centros absolutamente

excluyentes-exclusivos, todos son inclusivos en algún grado y se hallan en algún punto, más cercano o más alejado, de ese recorrido. Y todos tienen que mejorar en su viaje hacia la inclusión. Por ejemplo, un colegio en el que hay coeducación y en la que comparten la escolaridad hombres y mujeres en igualdad de derechos, ya ha dado un paso importante hacia la inclusión, aunque en el ámbito de la atención a personas con discapacidad esté más atrasado.

La inclusión es un camino que se hace al andar, una dirección que se toma en los centros educativos y a cuyo destino final nunca se llega. Es un proceso en constante elaboración. No hay colegios que se nieguen a admitir a alumnos con síndrome de Down, sino colegios que aún no se lo han planteado o que ahora no están dispuestos a recibirlos, pero todos son susceptibles de acogerlos en un momento u otro. Todas las escuelas reciben a alumnos con algún tipo de dificultad de aprendizaje; el punto de inclusión lo marcaría el grado de dificultad que el centro se siente con ánimos de atender.

La inclusión supone participación (Ainscow y col., 2001a). Ello conlleva la necesidad de identificar y eliminar las barreras que dificulten la incorporación de todos y el desarrollo de un óptimo proceso de aprendizaje. La participación implica presencia, por lo que la asistencia es el primer requisito, aunque no es suficiente. Implica calidad de la experiencia, por lo que no admite propuestas educativas para personas normales y propuestas para personas diferentes. Y la participación implica, por último, el logro de unos resultados, la consecución de un rendimiento de quien es admitido en la escuela inclusiva. No basta con que estén presentes, han de alcanzar sus propias metas. Por supuesto, la participación presupone una bienvenida, una aceptación de las personas con síndrome de Down por ser quienes son y como son.

La inclusión dirige sus esfuerzos de manera especial hacia los grupos en riesgo de exclusión. No es un problema sólo de alumnos con necesidades educativas especiales o con discapacidades más o menos graves, sino que entiende que todos los alumnos son en algún momento candidatos a ser excluidos (Sandoval y col., 2002). De hecho, no sólo se enfoca a grupos o colectivos, sino que su objeto fundamental de atención han de ser las personas individuales, que aun no perteneciendo a un grupo, se encuentran expuestos, en uno u otro momento, a algún tipo de exclusión social. Las personas con síndrome de Down son uno de esos grupos de riesgo que, si no son admitidas en los colegios ordinarios, comienzan su andadura hacia la integración social con enormes carencias.

La inclusión implica la reestructuración de culturas, políticas y prácticas en las escuelas, desde una perspectiva de crisis positiva. Requiere que se instauren nuevos modos de pensar y de hacer, de organizar y gestionar la diversidad. Supone una vía hacia la mejora de la escuela, tanto para alumnos como para profesores. Por supuesto, la inclusión educativa de los alumnos con síndrome de Down y con otras discapacidades marcaría el horizonte, pero en ese camino los profesores son también beneficiarios del proceso inclusivo. Es un hecho contrastado que en las escuelas que progresan en esta dirección, las actitudes cambian y las creencias de los implicados se transforman.

Por último, ha de fomentar las relaciones mutuamente alimentadas entre escuela y sociedad. La inclusión en la educación es una parte de la inclusión en la sociedad. De hecho, no es posible conseguir cambios significativos en el funcionamiento de los centros sin el apoyo “en sintonía” de la sociedad (Echeita y Sandoval, 2002). En la otra dirección, la escuela inclusiva es a la vez un microcosmos y un camino hacia la sociedad inclusiva. Los centros educativos ejercen un papel fundamental en el estímulo de una sociedad en la que todos son valorados y donde se considera que todos tienen algo que aportar y con lo que contribuir (Ainscow, 2001a,b). Y dentro de ella, la familia ha de tener las puertas de la escuela siempre abiertas para recibir sus aportaciones, sus dudas, sus inquietudes, sus sugerencias. Se aprecia a través de estas líneas, que el desafío de la inclusión no es sólo función del profesorado, sino que incumbe a toda la comunidad educativa y a toda la sociedad, aunque es fácil deducir que en el ámbito escolar los docentes son un elemento esencial en ese proceso.

## • FACTORES QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

Los *principios rectores* de la intervención con los alumnos con necesidades educativas especiales, derivados del principio fundamental de inclusión, han de ser la *normalización* o participación en todos los ámbitos de la forma más normalizada posible y la *integración* educativa. A ellos deberían añadirse la *personalización* y la *flexibilidad*. La personalización anima a no perder de vista las características individuales de cada sujeto, aunque se hagan planteamientos globales. La flexibilidad en las intervenciones, permite adaptarse a las circunstancias personales y contextuales de cada situación, huyendo de preceptos de actuación rígidos e inamovibles.

La *actitud social favorable* hacia la inclusión es requisito *sine qua non* para su correcto desarrollo. Es precisa una sensibilización previa de la comunidad educativa y la desmitificación de los conceptos erróneos respecto a lo que supone la integración para el centro (Bernal, 2007). Si las personas involucradas en el trabajo diario no creen en la viabilidad del proyecto, difícilmente podrán aportar el entusiasmo preciso para llevarlo a cabo. Más aún, mostrarán actitudes de rechazo abierto o de resistencia u oposición encubiertas, que entorpecerán el avance o darán al traste con las medidas acordadas. Se han de clarificar también, sacándolas a la luz, las ideas preconcebidas y erróneas, por ejemplo, respecto a la posible pérdida de calidad o de nivel educativo en el centro, o a los supuestos efectos perjudiciales que tiene la presencia de alumnos con síndrome de Down o con otras discapacidades en la escuela, para sus compañeros.

Es conveniente partir del *análisis de la realidad existente en cada centro*. Por eso los modelos de intervención impuestos desde arriba, por parte de la administración, no suelen dar buenos resultados. Las escuelas deben tener libertad para elaborar su propio currículum, a tenor de las características personales y socioculturales de sus alumnos, como consecuencia de un proceso de investigación-acción permanente (Molina y col., 2007). El fomento de la autonomía de los centros educativos en este aspecto es beneficioso para la inclusión, cuando en ellos se respira una atmósfera favorable. En último término, se debe considerar a la escuela como el núcleo del cambio (Sandoval, 2002). Se han de revisar las normas y rutinas del centro, el llamado "currículum institucional" o "currículum oculto", sacando a la luz costumbres, formas de actuar, vicios adquiridos en cada centro y que pueden suponer un escollo insalvable en el camino hacia la inclusión, si no son detectados a tiempo. Es necesario un detallado análisis de las prácticas existentes, identificando las buenas prácticas y poniendo atención a las formas de trabajar que están creando barreras a la participación y aprendizaje de algunos estudiantes (Ainscow, 2005). Y a partir de esa realidad buscar sistemas de mayor flexibilidad curricular y organizativa. La flexibilidad ha de presidir las actuaciones a la hora de preparar las programaciones, seleccionar los objetivos, aplicar la metodología, organizar los agrupamientos, acondicionar los espacios, reservar los tiempos, buscar los recursos, elaborar los materiales o planificar la evaluación.

La inclusión supone avanzar hacia una *cultura de la colaboración*, orientada hacia la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora. La colaboración es fundamental en tiempos de cambio e incertidumbre y la incorporación de alumnos con síndrome de Down y otras discapacidades a la escuela, crea incertidumbre. Es preciso aumentar las vías de colaboración en todos los niveles. Colaboración entre alumnos, con estrategias como el aprendizaje cooperativo, la tutorización entre iguales o los sistemas de mediación. Colaboración entre profesores y entre profesores y profesionales de apoyo, con planificación colaborativa, docencia compartida, grupos de trabajo o creación de equipos docentes, que hacen imprescindible la búsqueda de espacios y tiempos de planificación conjunta. Colaboración entre escuelas, por medio de agrupamientos, redes o seminarios. Colaboración entre escuelas y otras instituciones (asociaciones y fundaciones especializadas, organismos públicos, ayuntamientos, voluntariado, ONGs, ...), con la apertura del centro al entorno, buscando la forma de articular proyectos comunitarios. Y en especial, colaboración entre escuelas y familias, pues comparten la responsabilidad de ser las dos columnas fundamentales que sustentan la educación.

Es preciso encontrar lugares y tiempos formales de intercambio para la *cooperación profesional*, que permitan poder hablar de las dificultades docentes. Para favorecer el aprendizaje del

alumnado hay que vigorizar el aprendizaje de y entre los profesores (Ainscow, 2001b). La colaboración entre profesores es un pilar fundamental y una de las estrategias básicas para lograr que la inclusión se desarrolle con garantías de éxito. Se basa en el convencimiento de la bondad del conocimiento compartido y en el hecho de que éste se encuentra repartido. El trabajo en equipo del profesorado es una vacuna contra el desaliento, además de impulsar el logro de los objetivos educativos con mayor facilidad. Uno de los secretos mejor guardados para comenzar proyectos de innovación educativa, es el trabajo conjunto de los docentes para compartir proyectos (Bonals, 1996; Antúnez y col., 2002; Cembranos, 2003).

La inclusión requiere *dedicar tiempo a dialogar*, a llegar a acuerdos sobre perspectivas pedagógicas, a compartir dudas y certezas. Se ha de partir de una idea clara y común de la inclusión y asumir la corresponsabilidad del proyecto, que abarque más allá del aula, al centro, al entorno y a la administración educativa. Es admisible ir por caminos distintos, pero teniendo todos muy clara la meta final. No podemos estar siempre responsabilizando a otros: “es que el colegio”, “es que la familia”; “es que los profesores”, “es que la administración”; “es que los alumnos vienen poco preparados de Secundaria, ... de Primaria, ... de Infantil”. Cada uno ha de asumir su parte de responsabilidad.

Es indispensable *cuidar las transiciones*, los pasos de los alumnos de una etapa a otra, para que el proceso inclusivo no se estanque o sufra fuertes variaciones entre los diferentes niveles. La inclusión se extiende a lo largo de todas las etapas educativas y más allá de la escolaridad, y al ser, por definición, un proceso dinámico, necesita que los movimientos de una etapa a la siguiente mantengan la filosofía de base y compartan criterios comunes de actuación.

Es esencial la *formación del profesorado*, inicial y permanente, tanto la proporcionada en las escuelas universitarias como la desarrollada en los centros de profesores. Son factores fundamentales en el éxito de la integración, la actitud favorable de los docentes y su formación y capacitación. No es admisible la disculpa de la falta de preparación técnica, ya que un profesor que sienta que no está formado para atender a determinados alumnos, tiene la obligación moral y profesional de capacitarse. Por otra parte, los profesionales nunca, como ahora, han disfrutado de tantas posibilidades de formarse y de informarse. Cuentan en la actualidad con especialistas en los colegios con funciones de apoyo y asesoramiento; con centros especializados, asociaciones y fundaciones, siempre dispuestos a apoyar la integración escolar; con abundante información, tanto en forma de bibliografía, revistas especializadas y artículos profesionales, como accesible a través de Internet; y con numerosas alternativas de formación, cursos, congresos o seminarios, locales, regionales, nacionales e internacionales. Es imprescindible, además, acercar la formación permanente del profesorado a las aulas, de forma que puedan llevar a la práctica los nuevos enfoques en el contexto de sus propias clases (Ainscow y col., 2001a).

La *implicación activa de los responsables educativos*, tanto de la administración como de los centros concretos, también es un aval para el óptimo desarrollo del proceso inclusivo. La legislación favorable a la inclusión ha mostrado su poder para el establecimiento de medidas en este terreno (Verdugo, 2003). Sin embargo, posteriormente han sido los responsables de la administración los que han debido concretarlas en la realidad diaria de las aulas. Se ha de resaltar, en ese sentido, la función determinante que han desempeñado en muchas ocasiones los servicios de inspección para alentar o estancar la integración de los alumnos con síndrome de Down en los colegios. El equipo directivo, con el director y el jefe de estudios a la cabeza, por su poder para tomar decisiones organizativas y pedagógicas y dinamizar las actuaciones que se acuerden, han de liderar activamente este proceso si se pretende que llegue a consolidarse de forma permanente en los centros (Molina, 2003). No se puede dejar de mencionar la necesaria *dotación financiera*, que permita la concreción y aplicación de los principios legales proclamados, para que no se quede en una mera declaración de intenciones o formulación de buenos deseos (Jarque, 1984).

## • FACTORES QUE ENTORPECEN EL PROCESO INCLUSIVO

Las *tendencias a la homogeneización*, sustentadas en el “mito de calidad” o de “excelencia académica”, aplicadas en el aula, en el centro o en la administración, siempre perjudicarán a los alumnos con dificultades de aprendizaje. La calidad de la educación no se logra con la selección natural o artificial de los mejores, sino mejorando la educación para todos, con propuestas que aúnen equidad y calidad. Los grupos homogéneos presuponen que separar a quienes tienen menos capacidad va a beneficiar a los más capacitados, y por tanto, estarán siempre en oposición al concepto de inclusión. Agravado todo ello con la competitividad entre centros para “mejorar la calidad”, batalla en la que se producen muchos daños colaterales entre los alumnos que se salen de la norma, que son siempre las víctimas inocentes de los procesos de selección de los más dotados. El reto está en encontrar la manera de atender a la heterogeneidad, consiguiendo que aprendan juntos y hasta el máximo de sus posibilidades, alumnos diferentes, más que organizar la homogeneidad, buscando formas más o menos “justas” de separarlos (Pujolàs, 2001) .

El *currículum común y uniforme* para todo el alumnado, es una rémora importante a la hora de responder a la diversidad del alumnado. El currículum obligatorio produce un marcado efecto segregador, pues siempre habrá alumnos que no lleguen a alcanzarlo. En una escuela para todos, las prescripciones curriculares deberían ser mínimas. La compartimentación del currículum en asignaturas no favorece tampoco la flexibilización. En una escuela sin exclusiones se ha de partir de una concepción amplia del currículum (López, 2007), que permita adaptar lo que se enseña y cómo se enseña, y lo que se evalúa y cómo se evalúa, a las características peculiares de todos y cada uno de los alumnos. Pretender que todos los alumnos han de acceder del mismo modo y al mismo tiempo a los mismos objetivos y contenidos, supone olvidar la riqueza que suponen los diferentes ritmos, formas de aprender, de ser y de estar en la escuela. Un currículum inflexible, centralizado y burocratizado produce mayor exclusión, porque se convierte en un obstáculo infranqueable para muchos alumnos (Susinos, 2003). Se ha de avanzar desde la perspectiva de acceso al currículum, en la que el apoyo se proporciona para conseguir que los alumnos accedan a las lecciones del profesor, a la perspectiva curricular, que se centra en planificar la enseñanza, adaptando el currículum a todos y cada uno de los miembros de la clase (García Pastor, 2003).

La *clasificación del alumnado* basada en criterios de capacidad o de discapacidad, de conocimientos o dificultades de aprendizaje, de habilidades o falta de ellas, de sexo o de nacionalidad, produce un efecto de etiquetaje que provoca la discriminación de los que tienen algún tipo de marca diferenciadora (García Pastor, 2000). Es muy perjudicial, además, la fórmula que se ha ido extendiendo en nuestro país, de hacer derivar los recursos a los centros educativos en función de estas categorizaciones (Susinos, 1997; Echeita, 1998). Se proporciona especialistas a los colegios en base al número de alumnos con necesidades educativas especiales matriculados, lo que remite de nuevo a sistemas de evaluación de perspectiva clínica, para detectar y diagnosticar esas necesidades, que en muchos casos se convierten en meros trámites burocráticos, sin propuestas pedagógicas claras de intervención.

La inclusión se ha topado con frecuencia con la disposición en la educación a sustentarse en el *apoyo experto* y el *lenguaje de la especialización*. Partiendo del supuesto erróneo de que no todos los profesores están capacitados para atender a todos los alumnos, remite a un enfoque en el que los alumnos especiales son responsabilidad de profesores especiales. “Yo no estoy preparado” o “a mí me falta capacitación para atender a alumnos con síndrome de Down” son argumentos frecuentes. Los especialistas, a su vez, asumen tácitamente esta visión y se dedican a efectuar intervenciones individualizadas, a realizar evaluaciones psicopedagógicas o a elaborar las adaptaciones curriculares, saliendo en socorro del supuesto profesor no especializado. Surgen así los especialistas “expertos” que se encargan de todo lo relacionado con el alumno con síndrome de Down, mientras el profesor de aula atiende a los alumnos supuestamente “normales”, con un reparto de responsabilidades que parece contentar a todo el mundo, olvidando al niño. Buena parte de la comunidad educativa sigue pensando que la integración escolar es cuestión de recursos y especialistas, cuando la realidad es que el principio de atención a la diversidad se sustenta en la certeza de que todos los alumnos son responsabilidad de todos los profesores.

Se han de *ampliar las funciones de apoyo* de los distintos profesionales. El apoyo individual, utilizado como la única estrategia para favorecer la integración escolar de los alumnos con síndrome de Down en los colegios, puede convertirse en uno de los mayores enemigos de la idea de inclusión, aun cuando con frecuencia ha sido defendida como la medida fundamental. Entendido de forma restrictiva, como apoyo individualizado y generalmente fuera del aula o dentro del aula a tiempo completo, más que favorecer, entorpece el proceso de inclusión. Hay muchas otras formas de apoyo que pueden emplearse, por ejemplo, fomentando el refuerzo indirecto, a través de la búsqueda de recursos, la elaboración de materiales o el asesoramiento al profesorado, por parte de los especialistas. El apoyo se puede extender también al grupo de alumnos, a la materia o al profesor, en lugar de entenderse como única alternativa posible el dirigido al alumno de forma individual.

Sin duda, los *centros muy grandes* son un gran obstáculo para la inclusión (Susinos, 2003). La posibilidad de aplicar medidas de atención a la diversidad y de utilizar los principios de personalización y flexibilidad, es inversamente proporcional al tamaño de los centros. Un elevado número de profesores, de materias o de aulas, empuja hacia intervenciones estandarizadas y burocratizadas, que son contrarias al espíritu de la inclusión. El excesivo alumnado por aula, las ratios elevadas, dificultan también la toma de medidas adaptadas (Bernal, 2007). Los institutos de educación secundaria son una buena muestra y así lo viene demostrando la enorme dificultad que están teniendo los alumnos con síndrome de Down para lograr un aceptable grado de integración en este nivel.

Por último, *el miedo a arriesgarse*, a probar, a ensayar, a equivocarse, a “perder el tiempo” probando nuevas estrategias educativas, innovando, siguiendo pautas de investigación a través de la acción, dificulta la apertura de las mentes y obstaculiza el camino hacia la transformación radical que precisa la escuela para acercarse al ideal inclusivo. La escuela es un ente vivo y cambiante, que se ha de adaptar a las variaciones que experimentan el alumnado, la tecnología educativa y la realidad social, y a las exigencias que conllevan. Si no probamos cosas nuevas, nunca conseguiremos cambiar y por tanto, no será posible dirigir la intervención hacia propuestas integradoras. El profesor que pretenda acoger a alumnos diferentes, deberá luchar en principio contra quienes pongan en duda la utilidad del esfuerzo. Y necesitará una sólida formación y una información actualizada, que le permita responder a las dudas que se le irán planteando y a los retos que el proceso inclusivo le irá presentando cada día.

## • LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

Los temas complejos han de ser acometidos con perspectivas amplias y desde diferentes campos. Pretender que el abordaje de la inclusión educativa de los alumnos con síndrome de Down se soluciona con una sola medida, bien sea la promulgación de leyes favorables, una mayor implicación del profesorado o la participación activa de las familias y las asociaciones, es pecar de ilusos.

La integración escolar de los alumnos con síndrome de Down se lleva desarrollando en España desde hace casi tres décadas, con aplicación generalizada a partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE. 1990). Se encuentra en una fase de cierta estabilidad o tranquilidad, circunstancia que no ha de valorarse de forma excesivamente positiva. Tras la inquietud y el revuelo que provocaron en los colegios las primeras experiencias de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a mediados de los años 80 y su extensión paulatina a todos los centros a partir de la LOGSE en 1990, el profesorado ha ido tomando sus medidas y acomodándose a la nueva situación. Bien es verdad que, en estos momentos, si un padre con un niño con síndrome de Down se acerca a un colegio a matricular a su hijo, le admiten con normalidad, sin poner ninguna de las objeciones que hace 25 años eran habituales. Se puede afirmar, además, que ellos mismos se han convertido en su mejor publicidad dentro de las escuelas. Pero también es cierto que se echa en falta una valoración seria, sustentada en investigaciones rigurosas, de cómo se ha desarrollado la integración escolar hasta ahora y en qué aspectos han de ser revisados sus planteamientos y su aplicación real. La respuesta a algunos de



los siguientes interrogantes podría enfocar la investigación futura y aportar luz sobre la realidad del proceso inclusivo de los alumnos con síndrome de Down en nuestro país:

- Un alumno con síndrome de Down por el mero hecho de estar todo el día en clase con sus compañeros, ¿ya está integrado? Quizás se esté considerando con relativa frecuencia la ubicación en el espacio de la escuela como supuesto sinónimo de inclusión, sin que se estén tomando las medidas oportunas.
- ¿Es cierto que a más horas con especialistas (pedagogía terapéutica o logopedia) es mejor la inclusión? No hay estudios que lo confirmen. Pero la administración basa el éxito de la integración en la presencia generalizada de especialistas, que por su parte los padres reclaman cada vez con más insistencia, mientras los profesores de las distintas materias se descargan de un peso que deberían estar asumiendo.
- ¿Se elaboran realmente adaptaciones curriculares para los alumnos con síndrome de Down y con otras necesidades educativas especiales en los colegios? Aun entendida como estrategia favorecedora del proceso de inclusión, la adaptación curricular no siempre es confeccionada y, en no pocas ocasiones, la responsabilidad de su elaboración y desarrollo recae en los especialistas, sin implicación del profesor de aula.
- ¿Es real la inclusión de los alumnos con síndrome de Down en Secundaria? Los resultados que se están obteniendo en esta etapa plantean más de una duda.
- Los profesores, ¿tienen una capacitación suficiente para atender a los alumnos con síndrome de Down? La limitada formación pedagógica de parte del profesorado de Secundaria, por ejemplo, dificulta la toma de medidas inclusivas.

Algunos de estas preguntas se relacionan con los puntos tratados en el presente capítulo, que favorecen o entorpecen la inclusión. Se podrían completar con otras relativas, por ejemplo, a la actitud social hacia la integración escolar de niños con síndrome de Down, la colaboración entre alumnos, profesores, padres e instituciones especializadas o la cooperación profesional, que abrirían campos de investigación sumamente interesantes. En la actualidad no contamos con datos fiables que nos permitan responder con objetividad a estas cuestiones, muchas de las cuales se vienen arrastrando desde hace tiempo (Cuadernos de Pedagogía, 1984, 1998; Monjas, 1995; Flórez y Troncoso, 1998). Estas incógnitas nos obligan a admitir que el proceso inclusivo tiene aún un largo camino por delante y que, respecto a la situación que estamos viviendo, es más adecuado hablar de integración que de inclusión educativa en la mayor parte de los casos, a pesar de que en la práctica, los alumnos con síndrome de Down lleven más de 20 años incorporándose de forma natural a las escuelas. A partir del próximo capítulo, nos adentraremos en el mundo de las personas con síndrome de Down y se presentarán diversas estrategias para el abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos teniendo en cuenta sus características, con objeto de favorecer su inclusión en la escuela y su adecuado progreso educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. *Desarrollo de las escuelas inclusivas*. Narcea. Madrid 2001a
- Ainscow, M. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía* 307:44-49, 2001b
- Ainscow, M. La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía* 349:78-83, 2005
- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Southworth, G. y West, M. *Hacia escuelas eficaces para todos*. Narcea. Madrid 2001a
- Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A. y col. *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Narcea. Madrid 2001b
- ANDADOWN. *Guía para la atención educativa de los alumnos con síndrome de Down*. Federación Andaluza de Asociaciones para el Síndrome de Down. Granada 2004
- Antúnez, S.; Bonals, J. y col. *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. Grao. Barcelona 2002
- Barton, L. (comp.). *Discapacidad y sociedad*. Morata. Madrid 1998

- Bernal, C. *Revisión del estado de la práctica de los procesos de inclusión de los estudiantes con síndrome de Down en Colombia*. Corporación Síndrome de Down. Asdown Colombia. Bogotá 2007
- Bonals, J. *El trabajo en equipo del profesorado*. Editorial Grao. Barcelona 1996
- Booth, T.; Ainscow, M.; Hawkins, K.; Vaughan, M. y Shaw, L. *The Index Index for Inclusion: developing, learning and participation in schools*. 2000. Traducción castellana: *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio universitario para la Educación Inclusiva. Madrid 2002
- Buckley, S.; Bird, G.; Sacks, B. y col. *Educación, acceso al currículum, lectura y escritura para alumnos con síndrome de Down*. Síndrome de Down: Temas educativos. CEPE. Madrid 2006.
- Cano, R. Concepto, evolución histórica y desarrollo de la Educación Especial. En: *Bases pedagógicas de la educación especial: manual para la formación inicial del profesorado*. Cano, R. Biblioteca Nueva. Madrid 2003
- Cembranos, F. y Medina, J.A. *Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*. Editorial Popular. Madrid 2003
- Cuadernos de Pedagogía. *De la educación especial a la integración escolar*. Monográfico 120, 1984
- Cuadernos de Pedagogía. *Integración escolar. 10 años después*. Monográfico 269, 1998
- *Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien. Tailandia. 5 al 9 de marzo de 1990.
- *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*. Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca. España. 7 al 10 de junio de 1994
- Echeita, G. El programa de integración del MEC. *Cuadernos de Pedagogía*. 191:72-75, 1991
- Echeita, G. La integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales entre la realidad y el deseo. *Contextos educativos* 1:237-249, 1998
- Echeita, G. y Sandoval, M. Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* 327: 31-48, 2002
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (comp.) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Publicaciones INICO. Universidad de Salamanca. Salamanca 2004a
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. Diez años después de la declaración de Salamanca sobre necesidades educativas en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. En: *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Echeita, G. y Verdugo, M.A. (comp.). Publicaciones INICO. Universidad de Salamanca. Salamanca 2004b
- Flórez, J. y Troncoso, M.V. Luces y sombras de la integración escolar de las personas con discapacidad. *Revista Síndrome de Down* 15:78-85, 1998
- Flórez, J. Síndrome de Down. Presente y futuro. *Revista Síndrome de Down* 20:16-22, 2003
- García, E. *La integración escolar: Aspectos psicosociológicos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid 1994
- García Pastor, C. Inclusión, una forma comprometida de trabajar en la escuela. En: *Síndrome de Down. Revisión de los últimos conocimientos*. Rondal. Espasa Calpe. Madrid 2000.
- García Pastor, C. Desarrollo curricular y organizativo de la enseñanza para alumnos y alumnas con síndrome de Down. En: *Educación para la vida. I Congreso Nacional de Educación para personas con síndrome de Down*. Publicaciones Obra Social y Cultural CajaSur. Córdoba 2003
- Giné, C. ¿Hacia dónde va la integración?. *Cuadernos de Pedagogía* 269:40-45, 1998
- Jarque, J.M. Integración. Perspectiva histórica y situación actual. *Cuadernos de Pedagogía* 120:4-11, 2004.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Holubec, E. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós Educador. Buenos Aires. Barcelona. México 1999
- LISMI. *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos* (BOE 30-4-82)

- López Melero, M. Ética y escuela inclusiva: derribando las barreras que impiden el aprendizaje y la participación en el aula. En: *Experiencias de atención a la diversidad en educación secundaria*. Antonio Miñán (comp.). Nativola. Granada 2007
- *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar. Senegal. 26 al 28 de abril de 2000.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Real Decreto 334/1985, de 3 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial*. B.O.E. 16-3-85.
- Molina García, 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
- Molina, S.; Alves, A.; Arranz, P. y col.. [Nuevos términos para encubrir viejas realidades](#): reflexión teórica sobre las contradicciones de los nuevos lenguajes para el respeto de la diversidad en la escuela. *Educación y diversidad* 1:15-50, 2007
- Monjas, I. La educación del alumnado con necesidades educativas especiales en la educación secundaria obligatoria. *Siglo Cero* 26 (4):14-50, 1995
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 217 A. 10 de diciembre de 1948.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 44/25. 2 de septiembre de 1990.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Asamblea General de las Naciones Unidas. 13 de diciembre de 2006.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Convenio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. 3 de mayo 2008
- Palacios, A. y Bariffi, F. *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca. Madrid 2007
- Parrilla, A. Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* 327:11-29, 2002
- Pujolàs, P. *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Aljibe. Málaga 2001
- Revista de educación. *Monográfico educación inclusiva* 327, 2002
- 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.
- Sandoval, M.; López, M.L.; Miquel, E. y col. Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos* 5:227-238, 2002
- Susinos, T. Las escuelas inclusivas y la atención a la diversidad. Apuntes para un debate abierto. En: *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI*. Portillo, R. y Monge, J.J. (coord.). Escuela Universitaria de Magisterio. Universidad de Cantabria. Santander 1997
- Susinos, T. Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*. 327:49-68, 2002.
- Susinos, T. Panorama internacional de la integración escolar. En: *Bases pedagógicas de la educación especial: manual para la formación inicial del profesorado*. Cano, R. Biblioteca Nueva. Madrid 2003
- Toledo, M. *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Santillana. Aula XXI. Madrid 1981
- Verdugo, M.A. De la segregación a la inclusión escolar. En: *Educación para la vida. I Congreso Nacional de Educación para personas con síndrome de Down*. Publicaciones Obra Social y Cultural CajaSur.

# PROGRAMACIÓN EDUCATIVA PARA ESCOLARES CON SÍNDROME DE DOWN

EMILIO RUIZ RODRÍGUEZ. PSICÓLOGO  
FUNDACIÓN SÍNDROME DE DOWN DE CANTABRIA

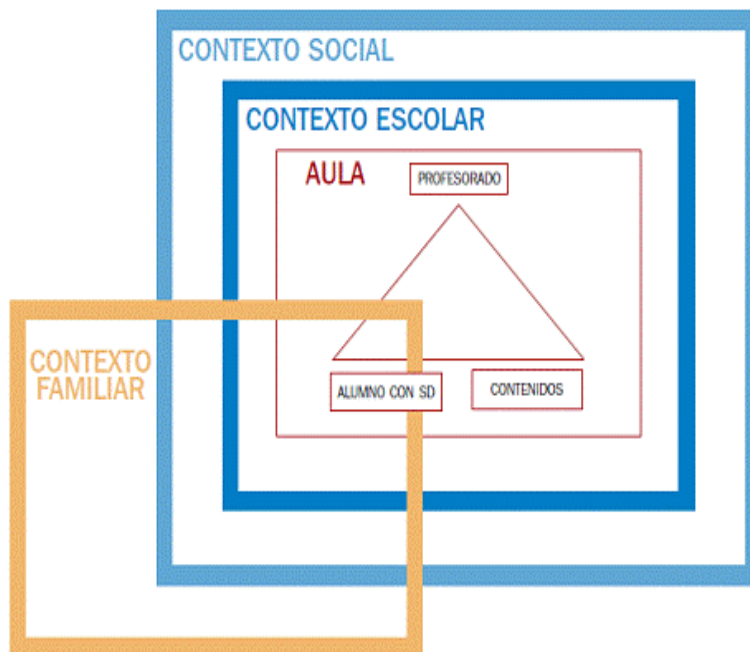
[www.downcantabria.com](http://www.downcantabria.com)  
e-mail: [eruizr02@ono.com](mailto:eruizr02@ono.com)

Subdirector de la Revista "Síndrome de Down". <http://revistadown.downcantabria.com/>  
Coordinador del Área de Educación-Psicología del Canal "Down21" en Internet (<http://www.down21.org/>)

## □ PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

### *"Yo enseñé a hablar a mi perro"*

La intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de planificarse teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en él. Desde un enfoque más inclusivo que integrador, 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 (Proceso de enseñanza-aprendizaje):



El núcleo fundamental del esquema está constituido por el triángulo profesor-alumno-contenidos, que es un triángulo indivisible y 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 documento, 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.

## ❑ CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El término necesidades educativas especiales (n.e.e.), aunque comenzó a utilizarse en los años 60, toma su acepción actual a partir de la publicación del informe Warnock en 1978. A partir de entonces la expresión se populariza y se produce un cambio que más que terminológico es conceptual, casi paradigmático, con una profunda transformación en la concepción de la discapacidad intelectual. Se parte de que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y se entiende que las necesidades educativas forman un continuo, desde las más ordinarias hasta las más significativas (especiales) y en función del tiempo se extienden desde las temporales hasta las permanentes. Los alumnos con SD, tienen necesidades educativas especiales (a.c.n.e.e.) siempre, ya que todos ellos tienen discapacidad intelectual, y sus necesidades educativas son muy significativas y permanentes.

Se entiende además que las n.e.e. no surgen directamente del alumno, por su deficiencia o discapacidad, sino que tienen su origen en la interacción del alumno con su entorno educativo. Nótese la coincidencia de este enfoque con la perspectiva de la Asociación Americana para las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2010) que utiliza clasificaciones basadas en los apoyos que necesita cada persona con discapacidad.

En el caso de los alumnos con síndrome de Down, algunas características básicas de su proceso de aprendizaje pueden indicarnos cuáles son sus principales **necesidades específicas de apoyo educativo**:

- Necesitan que se pongan en práctica con ellos estrategias didácticas individualizadas
- Necesitan que se les enseñen cosas que otros aprenden espontáneamente.
- El proceso de consolidación de lo que acaban de aprender es más lento. Aprenden más despacio y de modo diferente. Necesitan más tiempo de escolaridad.
- Precisan mayor número de ejemplos, ejercicios, actividades, más práctica, más ensayos y repeticiones para alcanzar las mismas capacidades.
- Requieren una mayor descomposición en pasos intermedios, una secuenciación de objetivos y contenidos más detallada.
- 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. Necesitan que se prevea esa generalización.
- Necesitan en la mayor parte de los casos Adaptaciones Curriculares Individuales.

- Necesitan apoyos personales de profesionales especializados (Pedagogía Terapéutica/Educación Especial y Audición y Lenguaje/Logopedia).
- Los procesos de atención y los mecanismos de memoria a corto y largo plazo necesitan ser entrenados de forma específica.
- El aprendizaje de los cálculos más elementales es costoso para ellos. Tienen dificultades con los ejercicios matemáticos, numéricos y con las operaciones. Necesitan un trabajo sistemático y adaptado en matemáticas 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 SD tiene dificultades y que requiere un trabajo específico. Necesitan apoyo individualizado en el ámbito del lenguaje.
- Respecto a la lectura casi todos pueden llegar a leer de forma comprensiva, siendo recomendable el inicio temprano de este aprendizaje (4-5 años). Necesitan que se les introduzca en la lectura lo más pronto posible y utilizando programas adaptados a sus peculiaridades (ejemplo: métodos visuales).
- Necesitan con frecuencia programas específicos de autonomía personal, entrenamiento en habilidades sociales o educación emocional.
- Necesitan que se les evalúe en función de sus capacidades reales, de los objetivos individuales y de sus niveles de aprendizaje personales.

#### ❑ MEDIDAS EDUCATIVAS PARA APLICAR EN EL GRUPO-CLASE

La inclusión educativa 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, entre otros. Sin embargo, sean cuales sean esas circunstancias, son muchas las medidas educativas que el profesor tiene en su mano. Además de la confección de las oportunas adaptaciones curriculares individuales, que han de responder a sus necesidades educativas especiales, dentro del aula ordinaria o grupo-clase, se pueden emplear algunas de las siguientes pautas metodológicas. Todas ellas son 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.

- Realizar un seguimiento individual del alumno, analizando su proceso educativo, reconociendo sus avances, revisando con frecuencia su trabajo, etc.
- 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.
- Llevar a cabo estrategias de organización de la información, como los esquemas previos antes de explicar un tema o los resúmenes finales al concluirlo.
- 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.
- Incluir actividades de refuerzo en la programación, buscando nuevas estrategias para llegar a los mismos aprendizajes.
- Planificar actividades variadas para el mismo objetivo, utilizando materiales o soportes de trabajo distintos.
- Diseñar dos o más recorridos de aprendizaje para cada objetivo, que ofrezcan a cada alumno oportunidades para aprender contenidos que no dominan.
- Confeccionar un banco de materiales, con material de trabajo para cada unidad a diferentes niveles de dificultad (actividades normales y de refuerzo, individuales o en grupo). Se puede planificar incluso que, con el tiempo, el alumno pueda acceder a ellas de manera autónoma sin necesidad de la intervención constante de profesor.
- Elaborar una carpeta individual con actividades de espera, de refuerzo o ampliación para el alumno.

- Diseñar una hoja individual de cada alumno con SD, con los objetivos y actividades para él programados para un plazo determinado (resumen para un periodo de tiempo, por ejemplo dos semanas, de su Adaptación Curricular Individual).
- 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.
- Llevar a cabo actividades con distintos tipos de agrupamientos, individuales, en gran grupo y siempre que se pueda en pequeño grupo. El trabajo cooperativo es una medida muy útil de atención a la diversidad.
- Organizar grupos de refuerzo fuera del horario fijo, con alumnos con dificultades semejantes.
- 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.
- Limitar las exposiciones orales en clase, complementándolas siempre que se pueda con otras formas de trabajo.
- 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”.

Recogiendo todas las propuestas anteriores, se comprueba que las posibilidades de apoyo del alumno con síndrome de Down en el aula ordinaria son numerosas. Si a ello añadimos la realización de las oportunas adaptaciones curriculares aumentamos de forma significativa las probabilidades de éxito de la inclusión escolar del alumno con SD.

## ❑ CURRÍCULO Y ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES

El concepto de currículo aceptado en el sistema educativo español, admitiendo que existen otras concepciones, se puede presentar como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar y propone un plan de acción adecuado para la consecución de dichos objetivos. En otras palabras, definiéndolo de forma operativa, se puede definir el currículo como el qué, cómo y cuándo enseñar y el qué, cómo y cuándo evaluar.

En España, el currículo se concreta en diferentes niveles, según su marco de actuación. El Gobierno y las administraciones educativas fijan 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.

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, se trataría de que al elaborar el Proyecto Curricular de cada etapa y las programaciones de cada aula se tenga en cuenta a los alumnos con SD del centro. Por ello, en función de a quiénes afectan, pueden ser:

- 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 SD, pueden incluir, por ejemplo, medidas metodológicas para favorecer su adaptación al centro o su proceso de aprendizaje (carteles por los pasillos o textos con muchas imágenes).

- Adaptaciones curriculares de **aula**. Intentan dar respuesta a las n.e.e. de los alumnos de un grupo-aula. Son variaciones en la programación que, siendo aplicadas a todos, favorecen al alumno con SD. 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 (gráficos e imágenes al empezar las lecciones).
- 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 alumno o alumna con SD 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, unos especialistas voluntariosos, que a la larga acaban por quemarse intentando llevar a cabo la integración del niño con SD.

Una Adaptación Curricular Individual (ACI) es, en resumen, una programación para un solo alumno, con el mismo objetivo que la programación del grupo. Se basa en una 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 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.

La obligación de realizar la adaptación curricular individual para un alumno concreto recae en el tutor o profesor de aula y en cada uno de los profesores de cada una de las asignaturas. Para su elaboración podrán recibir la ayuda y el asesoramiento de los profesores especialistas (Pedagogía Terapéutica o Educación Especial y Audición y Lenguaje, Logopedia o fonoaudiología, y orientadores). La ACI se recoge en un documento denominado Documento Individual de



Adaptación Curricular (DIAC), que se ha de adjuntar al expediente académico del alumno que incluirá, al menos, los datos de identificación del alumno; las propuestas de adaptación, tanto de acceso como curriculares; las modalidades de apoyo; la colaboración con la familia; los criterios de promoción y los acuerdos tomados al realizar los oportunos seguimientos.

Los profesores tutores (de aula) y los profesores de apoyo han de dar respuesta a las n.e.e. de los alumnos y alumnas con síndrome de Down, confeccionando las adaptaciones curriculares que sean precisas, adaptando el currículo a sus características individuales, a sus intereses y motivaciones, a su estilo de aprendizaje, a su forma de hacer y de ser. Aunque por definición una A.C.I. se dirige expresamente a un alumno concreto en un centro concreto, adaptando el currículo recogido en la programación de su profesor a las necesidades específicas de ese alumno, pueden establecerse unas ideas generales para la confección de ACIs para alumnos con SD teniendo en cuenta las peculiaridades de su estilo de aprendizaje. Desglosándolo por campos, se van a presentar unas pautas generales sobre cómo adaptar lo que se les va a enseñar y cómo se les va a enseñar a las características generales de los alumnos con SD.

## ❑ PROGRAMACIÓN EDUCATIVA PARA ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

Aunque en algunos casos el profesorado se queja de falta de preparación y de recursos para responder a las necesidades de estos alumnos, la atención adecuada en los colegios a los alumnos con síndrome de Down y con otras deficiencias, depende principalmente de la actitud del profesorado, más que de sus conocimientos. Una actitud favorable junto con las adecuadas adaptaciones de tipo didáctico y organizativo, son las variables que más influyen en el éxito de la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad. Hay coincidencia también entre los diversos especialistas en que con una enseñanza transmisiva no se puede atender a las necesidades de los alumnos con SD, entendida como un modelo didáctico en el que el profesor es el poseedor de conocimiento cerrado y el alumno un mero receptor de ese saber. El ejemplo más claro de esta perspectiva educativa es la clase magistral, en la que el profesor explica al grupo clase, la herramienta metodológica habitual que suele utilizarse es el libro de texto y el sistema de evaluación, el examen. Es preciso con estos alumnos variar la metodología educativa, utilizando un enfoque personalizado en la intervención y sirviéndose de estrategias diversificadas, recogidas siempre que se pueda en su propia programación individualizada o adaptación curricular individual.

### A).- QUÉ ENSEÑAR A LOS ALUMNOS CON SD (COMPETENCIAS, OBJETIVOS Y CONTENIDOS)

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 hacer frente 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 (OCDE, 2002):

- La competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz. Incluye desde lenguajes a conocimientos simbólicos y tecnológicos, para comprender y situarse en el entorno sociocultural. Los niños con síndrome de Down necesitarán también esos instrumentos para poder participar en la sociedad como ciudadanos de pleno derecho.
- 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 fundamentales del 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 quehacer.
  - 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.

Por otro lado, a la hora de determinar los objetivos educativos que son más adecuados para los alumnos con SD se ha de tener en cuenta que, en su caso hay un tiempo limitado para impartir ilimitados conocimientos, dado que adquieren las capacidades con mayor lentitud que otros alumnos. Es imprescindible, por tanto, seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades. 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 largo plazo, se puede incluir nuestro ideal de persona, nuestra “utopía” particular, lo que aspiramos que alcance a lo largo de su vida el niño con SD que tenemos ante nosotros. Por ejemplo, nos podemos plantear que sea lo más autónomo posible o que encuentre un trabajo, lo que llevará a un planteamiento educativo muy distinto que si nos proponemos que pase su etapa adulta en su casa o en un centro de día. A medio plazo, si por ejemplo hemos establecido la lectura comprensiva y la escritura funcional como objetivos básicos, que escriba su nombre o que lea carteles son objetivos adecuados.

Es esencial personalizar los objetivos que nos planteemos, pues los que son válidos para un niño no son útiles para otro. Por ello, 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 básica o habilidades sociales) y en algún caso habrá que priorizar objetivos, cambiando el momento de su presentación. Se han de secuenciar los objetivos en orden creciente de dificultad y siempre que se pueda, escoger objetivos prácticos, útiles, funcionales, aplicables inmediatamente o al menos aplicables lo más pronto posible. Por otro lado, es preciso tener claro en cada momento cuál es el objetivo que estamos trabajando, dejando los demás en segundo plano. Y nunca se ha de hacer por hacer, en un activismo estéril sin un fin claro. (¿Para qué le mando que haga ...?).

En todo caso, esa selección de objetivos se ha de basar en unos criterios que pueden ser:

- Los que promuevan su independencia y autonomía personal.
- Los más importantes y necesarios para el momento actual de la vida del niño, los que le vienen bien aquí y ahora (ej.: habilidades de autonomía personal o resolución de problemas cotidianos).
- Las que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y las que se pueden aplicar en mayor número de situaciones (ej.: habilidades sociales o de comunicación).
- Los que sirven de base para futuras adquisiciones (ej.: lectura o cálculo para el dinero).
- Los que favorezcan el desarrollo de sus capacidades y competencias: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, autonomía, socialización.

Haciendo una revisión de los objetivos en cada uno de los niveles:

#### ❖ **OBJETIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Los objetivos en Educación Infantil pueden ser, a grandes rasgos, los mismos que para los demás compañeros. Algunos de esos objetivos son: conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción; observar y explorar su entorno familiar, natural y social; adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales; desarrollar sus capacidades afectivas; relacionarse con los demás o desarrollar habilidades comunicativas, válidos en general para los niños con SD. Con una pequeña adaptación a sus características personales puede bastar. Bien es verdad que la legislación educativa actual en España incorpora la iniciación de las habilidades lógico-matemáticas y de lecto-escritura, así como de una lengua extranjera en muchos casos, algo que puede dificultar el avance de los niños con SD si estos objetivos se establecen como prioritarios.

#### ❖ **OBJETIVOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

En Educación Primaria, probablemente todos los alumnos con SD necesitarán Adaptaciones Curriculares Individuales, que serán cada vez más significativas, ya que se irán separando del currículo propio de su edad a medida que pasen los años. Deberán ser recogidas en un Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC), confeccionado por el tutor con el asesoramiento de los especialistas (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientador, etc.).

#### ❖ **OBJETIVOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Respecto a la Educación Secundaria Obligatoria, es una etapa que la mayoría del alumnado con síndrome de Down no consigue finalizar en nuestro país y a la que ni siquiera llegan a acceder en muchos casos. La estructura curricular de la etapa, la escasa presencia de especialistas en este nivel, la pobre base pedagógica de parte del profesorado o la complejidad conceptual de los contenidos, son algunos de los obstáculos que la hacen difícilmente accesible para estos alumnos. Sería necesaria una profunda transformación en la etapa para conseguir la incorporación normalizada de los adolescentes con síndrome de Down con probabilidades de éxito. Mientras tanto, se ha de procurar prolongar su estancia en Educación Primaria el mayor tiempo posible.

### **B).- CÓMO ENSEÑAR A LOS NIÑOS Y NIÑAS CON SD. (METODOLOGÍA)**

Igual que al seleccionar los objetivos, es imprescindible **individualizar** la metodología de trabajo con los alumnos con SD. Por otro lado, es fundamental la coordinación entre todos los implicados en su educación: tutor, profesores de apoyo, servicios especializados (ej. Fundación) y familia, para que la intervención se realice con el mayor grado de coherencia y de colaboración posible. En todo caso, la flexibilidad organizativa a nivel de centro es requisito sine qua non para llevar a cabo una correcta inclusión escolar de los alumnos con SD.

A la hora de trabajar educativamente con alumnos con SD es recomendable utilizar estrategias que respondan a sus características psicobiológicas y que se adapten a su forma de pensar y de actuar. Por ejemplo, si perciben 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. Otras normas válidas pueden ser:

- Dos principios metodológicos fundamentales: imaginación y flexibilidad.
- Actuar con **flexibilidad**, adaptando la metodología al momento del alumno, a su progreso personal y estando dispuestos a modificarla si los resultados no son los esperados. Emplear la **imaginación** como herramienta para buscar soluciones alternativas.
- Dar pautas de actuación, estrategias, formas de actuar más que instrucciones de carácter general.
- Emplear más ayuda directa y demostraciones (modelado) que largas explicaciones.
- Utilizar técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa.
- Librarse de la "tiranía" del libro de texto.

- Presentar multisensorialmente los aspectos a aprender.
- Ir siempre desde lo concreto a lo abstracto
- No comparar. Procurar que cada uno progrese a su propio ritmo.
- Secuenciar los objetivos y contenidos en orden creciente de dificultad, descomponiendo las tareas en pasos intermedios adaptados a sus posibilidades.

#### ❖ **PLANIFICACIÓN / PROGRAMACIÓN**

- Partir de una visión global del centro. Tener en cuenta al alumnado con síndrome de Down a la hora de organizar el centro y confeccionar la programación general anual.
- Es precisa la implicación plena del equipo directivo. Si no creen en la inclusión, no pueden animar al profesorado para que participe.
- Necesidad de que se facilite desde la organización de los centros la coordinación entre los profesionales que intervienen con el alumno con SD. Se han de buscar los espacios y los tiempos precisos.
- Importancia esencial de los profesores (tutores y de apoyo) para que la inclusión sea un hecho real y no meramente administrativo.
- Es imprescindible trabajar en equipo.
- Personalizar. Igual en la metodología que en la selección de objetivos. Conocer al alumno concreto, sus puntos fuertes y sus puntos débiles.
- Establecer una línea base. Hacer una valoración inicial de lo que sabe y no sabe. Partir siempre de lo que el alumno tiene bien establecido.
- No se puede determinar a priori lo que van a llegar a aprender. En ningún caso se ha de poner techo o límite a sus posibilidades educativas.
- No dar por supuesto nada. 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 (se ha de tener prevista la generalización de los aprendizajes).
- Plantear la posibilidad de reducir su horario de estancia en el centro en Educación Infantil y Educación Secundaria Obligatoria.

#### ❖ **ACTIVIDADES/MATERIALES**

Es recomendable la 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 lo habíamos planificado. También es útil:

- Presentar actividades de corta duración, utilizando un aprendizaje basado en el juego, lúdico, entretenido, atractivo.
- Dejarles más tiempo para acabar, pero poco a poco ir pidiéndoles mayor velocidad en sus realizaciones.
- Dar al alumno con SD la posibilidad de trabajar con objetos reales y que pueda obtener información a partir de otras vías distintas al texto escrito.
- Tener preparado el material que se va a utilizar con antelación y material en abundancia por si se han de cambiar las actividades.
- Aplicar lo que se enseña y dejar que se realice una práctica repetida.
- Combinar diferentes tipos de actividades: trabajo individual, exposición, búsqueda de información, trabajo en grupos y otras.
- Adaptar los materiales a cada niño (ejemplo: cuentos personalizados)
- Interesa más calidad que cantidad.

#### ❖ **SOCIALIZACIÓN / AGRUPAMIENTOS**

En el caso de la inclusión social, lo fundamental es que el alumno con SD disfrute de los mismos derechos y cumpla los mismos deberes que los demás. Se trata de que sea uno más, de tratarle

como a los otros, sin más exigencia pero tampoco con más privilegios. Si acaso, caer por el lado de la exigencia más que por el de la sobreprotección. Por ello, es recomendable:

- Dar posibilidad de trabajo individual y de trabajo en distintos tipos de agrupamiento.
- Variar la distribución de la clase y la ordenación de las mesas para favorecer actividades en pequeño grupo.
- Siempre que se pueda deben de hacer cosas en común con los demás. Dejarle que lleven los mismos libros, que tengan el mismo boletín de notas, que compartan clases.
- Los profesores deben comportarse en clase sabiendo que son “modelos” para los alumnos y especialmente para los alumnos con SD que aprenden muchas de sus conductas por observación.
- Respecto a los compañeros, tratar el tema con normalidad, respondiendo a sus dudas con naturalidad es la mejor estrategia. Lo esencial es el trato que dé el profesor al alumno con SD, pues sus compañeros actuarán de un modo semejante.
- Se pueden aplicar programas de entrenamiento en habilidades sociales y de educación emocional con alumnos con SD con resultados observables.

### **C).- QUÉ Y CÓMO EVALUAR A LOS ALUMNOS CON SD**

Si los objetivos y los contenidos se han seleccionado de acuerdo con las características del alumno con SD, 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, se realizará tomando como referencia los objetivos fijados en las adaptaciones correspondientes. La información que se proporcione a los alumnos o a sus representantes legales constará, además de las calificaciones, de una valoración cualitativa 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 a un criterio externo o en comparación con sus compañeros. Para ello, es esencial la evaluación continua, la observación y la revisión constante de las actuaciones. Deberemos establecer una línea base al comenzar, para conocer de qué nivel partimos y planificar las actuaciones educativas a partir de ahí. Además, se ha de procurar evaluar en positivo ya que las evaluaciones suelen recoger una relación de todo lo que no es capaz de hacer un niño, más que de sus posibilidades. Por último, con alumnos con SD 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.

Se han de variar los sistemas de evaluación puesto que evaluación no es sinónimo de examen. Por ello, se ha de procurar llevar a cabo una evaluación flexible y creativa. Por ejemplo, visual y táctil en lugar de auditiva; oral y práctica en lugar de teórica y escrita; diaria en lugar de trimestral; basada en la observación en lugar de en exámenes. Para los que saben leer y escribir con comprensión, realizar exámenes orales y escritos, con memorización de pequeños textos. Se les debe de 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.

*Si yo no puedo aprender del modo que tú enseñas,  
¿me podrías enseñar de modo que yo aprenda?*

## BIBLIOGRAFÍA

- AAID. "American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 2010". Traducción de Miguel Ángel Verdugo Alonso. Alianza Editorial. Madrid. 2011  
<http://aaid.org/>  
<http://sid.usal.es/libros/discapacidad/25985/8-1/discapacidad-intelectual-definicion-clasificacion-y-sistemas-de-apoyo-undecima-edicion.aspx>  
<http://sid.usal.es/docs/F8/ART18861/236-1%20Verdugo.pdf>
- Ruiz, E. Adaptaciones curriculares individuales para alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*. Vol. 20 (1). Pág. 2-11. Marzo 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*. Vol 21 (4). Pág. 122-133. Diciembre 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*. Vol 23 (1). Nº 88. Pág. 2-13. Marzo 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*. Vol 24 (1). Pág. 2-13. Marzo 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. Noviembre 2007b. En: [http://www.down21.org/web%20jornada\\_2/web%20jornada/conferencia3.html](http://www.down21.org/web%20jornada_2/web%20jornada/conferencia3.html)
- Ruiz, E. La función de la familia en la educación escolar de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*. nº 96. pp. 6-16. Marzo 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/web\\_n/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1465:articulo-de-interes&catid=310:argentina&Itemid=2199](http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=1465:articulo-de-interes&catid=310:argentina&Itemid=2199)
- Ruiz, E. Evaluación de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*. Vol. 25 (4). pp. 151-164. Diciembre 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. 2009. <http://www.editorialcepe.es>  
[http://editorialcepe.es/buscar?search\\_query=EMILIO+RUIZ&orderby=position&orderway=desc](http://editorialcepe.es/buscar?search_query=EMILIO+RUIZ&orderby=position&orderway=desc)
- Ruiz, E. *Programación educativa e integración escolar de los alumnos con síndrome de Down*. Curso básico sobre Síndrome de Down. Santander. Noviembre 2010a. En: <http://www.downcantabria.com/curso12.htm>
- Ruiz, E. *Érase una vez ... el síndrome de Down*. CEPE. Madrid. 2010b
- Ruiz, E. Programación educativa para alumnos con síndrome de Down. *Revista virtual. Canal Down21*. Fundación Iberoamericana Down21. Artículo profesional. Marzo, abril, mayo y junio. 2011a. En: [http://www.down21.org/web\\_n/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2496:programacion-educativa&catid=92:educacion&Itemid=2084](http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=2496:programacion-educativa&catid=92:educacion&Itemid=2084)
- Ruiz, E. La inclusión del alumnado con síndrome de Down en las escuelas. Claves para el éxito. *Revista Síndrome de Down*. 28 (2) nº 109. Junio 2011b  
<http://www.downcantabria.com/revistapdf/109/60-69.pdf>
- Ruiz, E. Tenemos tanto que aprender. Lo que nos enseñan las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*. Volumen 28 (4). Número 111, pág. 130-139. Diciembre 2011c. En: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/111/130-139.pdf>
- Ruiz, E. *Programación educativa para escolares con síndrome de Down*. Libros on-line. Canal Down21. ([www.down21.org](http://www.down21.org)) 2012. En: <http://www.down21materialdidactico.org/libroEmilioRuiz/libroemilioruiz.pdf>
- Ruiz, E. *Érase una vez... el síndrome de Down 2*. Editorial CEPE. Madrid. 2012b
- Ruiz, E. Cómo mejorar la atención de los niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*. Volumen 30 (2). Número 117, pág. 63-75. Junio 2013  
<http://www.downcantabria.com/revistapdf/117/63-75.pdf>
- Libros de Emilio Ruiz en formato e-book: [www.editorialcepe.es](http://www.editorialcepe.es)  
[http://editorialcepe.es/buscar?search\\_query=EMILIO+RUIZ&orderby=position&orderway=desc](http://editorialcepe.es/buscar?search_query=EMILIO+RUIZ&orderby=position&orderway=desc)