

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE
GUATEMALA

Facultad de Educación



Propuesta de inclusión escolar de niños y niñas con síndrome de
Down al aula regular

Trabajo de tesis presentado por Ana Carolina Delgadillo Lau para optar al grado
académico de Maestría en Educación Especializada en Currículo

Guatemala

2008

Propuesta de inclusión escolar de niños y niñas con síndrome de Down al
aula regular

UNIVERSIDAD DEL VALLE
DE GUATEMALA

Facultad de Educación




Propuesta de inclusión escolar de niños y niñas con síndrome de
Down al aula regular

Trabajo de tesis presentado por Ana Carolina Delgadillo Lau para optar al grado
académico de Maestría en Educación Especializada en Currículo

Guatemala

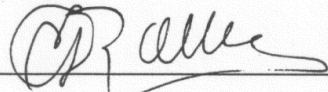
2008

Vo. Bo.:

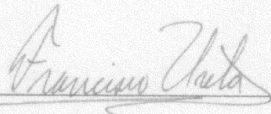
(f) 

(Lic. Liliana Álvarez)


Tribunal examinador:

(f) 

(Lic. Aníbal Robles)

(f) 

(Ma. Francisco Ureta)

(f) 

(Lic. Liliana Álvarez)

Fecha de aprobación: Guatemala, 12 de diciembre de 2008

PREFACIO

A partir de la aprobación de la Ley de Educación Especial se hace accesible el ingreso de alumnos/as con necesidades educativas especiales a los establecimientos educativos regulares del país. Lo cual ha hecho imprescindible que el educador conozca estrategias apropiadas para atender las necesidades educativas especiales de estos niños y niñas.

Dado que se debe garantizar educación de calidad a estos nuevos alumnos y alumnas surge este trabajo de tesis, con el objetivo de ser una herramienta que el educador pueda consultar.

Su elaboración ha sido fruto de la búsqueda constante de información en libros, en sitios en Internet, en fundaciones para el síndrome de Down, en el Ministerio de Educación de Guatemala, en conferencias impartidas en el país por especialistas nacionales y de otros países como España, México, Perú y Estados Unidos; en consultas con profesores que laboran aquí en Guatemala y en el extranjero y con la experiencia que he ido adquiriendo a partir del nacimiento de mi hija, con Síndrome de Down.

Quisiera agradecer primero a Dios por haber permitido que naciera, Ana Sofía. El me ha dado la sabiduría y la fortaleza para buscar siempre lo mejor para ella.

Además, quisiera agradecer a Ana Sofía, por enseñarme a ser mejor persona cada día y por ser el motor principal de esta tesis y de todos los conocimientos que he ido adquiriendo en el transcurso de sus 6 años.

También quisiera agradecer a mi esposo por todo su apoyo en mis estudios y en el cuidado y educación de Ana Sofía.

Finalmente, quisiera agradecer a la asesora de esta tesis por su excelente labor y a todas las personas que han compartido sus conocimientos y experiencias conmigo, entre ellos: los especialistas y educadores que han ayudado en la educación de mi hija. Con sus consejos y apoyos me han enseñado a ser mejor madre y mejor educadora.

ÍNDICE

Página

Prefacio.....IV

Lista de cuadros.....V

Resumen.....VI

Capítulos

I. Introducción.....1

II. Marco contextual y
jurídico.....2

III. El problema.....13

IV. Marco conceptual.....36

V. Estrategias educativas para la atención de las necesidades
educativas especiales.....64

VI. Conclusiones y recomendaciones.....142

VII. Bibliografía.....144

LISTA DE CUADROS

Cuadro	Página
1. Cantidad de alumnos matriculados en Educación Especial como porcentaje de la población en edad escolar.....	3
2. Características de la población guatemalteca con discapacidad.....	7
3. Alumnos con necesidades educativas especiales inscritos en escuelas regulares del país en el sector oficial.....	12
4. Características de la capacitación docente.....	27
5. Módulos del taller docente.....	28
6. Cronograma de actividades de la capacitación docente.....	30
7. Flujo de caja de la capacitación docente.....	33
8. Enfoque de integración centrado en el emplazamiento de alumnos/as.....	48
9. Enfoque de integración centrado en proyectos de intervención sectorial.....	49
10. Enfoque de integración institucional.....	50
11. Diferencia entre integración escolar e inclusión escolar.....	54

RESUMEN

En Guatemala la atención educativa de los niños y niñas con síndrome de Down mayoritariamente se ha llevado a cabo en escuelas de Educación Especial. Es decir, en colegios segregados de las escuelas regulares del país. En el área de educación privada, se han dado algunos casos de integración escolar. Sin embargo, aun predomina la concepción de que la educación de niños/as con síndrome de Down debe ser llevada a cabo por, únicamente, especialistas.

A pesar de ello, el Ministerio de Educación ha hecho esfuerzos para que esta situación cambie. Se han promulgado leyes y programas a favor de la inclusión escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales entre ellos, los niños y niñas con síndrome de Down.

Frente a este gran reto, el enfoque de una educación inclusiva; se hace urgente la preparación tanto del educador como del centro escolar.

Es así que se debe cambiar primero las concepciones de todos los involucrados en el cambio. La idea de que estos niños y niñas no aprenden o si lo hacen debe ser por medios muy especializados debe ser la primera barrera por romper. Además, las escuelas de educación especial deben abrir sus puertas para compartir sus conocimientos con los docentes de aulas regulares y ayudar en la atención de estos nuevos e entusiastas estudiantes.

También el centro educativo debe prepararse facilitando a los profesores de aula todos los recursos y capacitaciones que se requieran en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos/as con síndrome de Down.

Otro aspecto importante, es el apoyo que el Ministerio de Educación de Guatemala debe brindar a las escuelas y educadores para que la inclusión escolar se dé con éxito. Esto implica la dotación de recursos de toda índole que puedan ayudar a orientar a los docentes y demás personal de la escuela para satisfacer las necesidades de todo su alumnado. De esta forma el ideal de una educación de calidad para todos puede ser una realidad en nuestro país.

I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de tesis tiene el objetivo de proponer estrategias efectivas al educador y a la institución educativa para atender las necesidades educativas de niños y niñas con síndrome de Down dentro del aula regular. De este modo, aportar en el proceso de inclusión escolar que está promoviendo el Ministerio de Educación de Guatemala en todo el país.

Inicialmente la tesis presenta la situación actual de la atención educativa de las personas con necesidades educativas especiales a nivel internacional y nacional. Además, se exponen las bases legales que apoyan los procesos de inclusión escolar en todo el mundo. También se hace un estudio detallado de cómo ha evolucionado la atención hacia las personas discapacitadas a través de la historia.

Debido a que se manejan muchos mitos e ideas erróneas acerca de las personas con síndrome de Down, se desarrolla un capítulo completo detallando sus características generales. Además, se hace la aclaración de varios términos los cuales son: integración educativa, inclusión educativa y necesidades educativas especiales.

También, esta tesis muestra el enfoque curricular que debe prevalecer en un programa de inclusión escolar. Dicho enfoque ha sido desarrollado a partir de los nuevos lineamientos de la transformación curricular nacional que el MINEDUC está realizando. Este nuevo enfoque curricular evoca estrategias didácticas activas y participativas con una nueva concepción de escuela, de estudiantes, docentes, padres de familia, administradores, etc.

Asimismo, se presentan estrategias específicas para que la escuela y el educador de aula regular estén preparados para atender las necesidades educativas de los niños y niñas con Síndrome de Down que ingresen a las aulas regulares.

Finalmente, se expone el tipo de evaluación que debe ser llevada a cabo en un proceso de inclusión escolar. Esto con el objetivo de orientar al educador y al centro en las metodologías que caracterizan a una escuela inclusiva.

II. MARCO CONTEXTUAL Y JURÍDICO

A. Marco contextual - jurídico internacional:

El acceso a la educación es un derecho humano elemental e inalienable. Por medio del proceso educativo el individuo desarrolla sus potencialidades intelectuales, actitudinales y de comportamiento; esenciales para su desempeño en la sociedad (*Educación Inclusiva*, 2001). La educación es un medio para formar capital humano, mejorar los ingresos económicos e incrementar la gama de opciones de las personas. Sin embargo, no todos los niños y niñas han tenido acceso a este derecho humano elemental. Según Hegarty (1994: 11) entre este grupo desfavorecido están los niños y jóvenes discapacitados. Estos niños y niñas son los que mayormente están privados de educación e irónicamente son los que más la necesitan ya que deben obtener las herramientas necesarias para su total e integral desarrollo; de lo contrario se convierten en una carga para sus familias y para la sociedad.

En el mundo actual hay un número grande y creciente de personas con discapacidad. La cifra estimada es de 500 millones de personas discapacitadas (Peters, 2003: 19). En la mayoría de los países, por lo menos una de cada diez personas tiene una deficiencia física, mental o sensorial, y la presencia de la discapacidad repercute de modo adverso en, al menos, el 25 por ciento de toda la población.

De acuerdo con Hegarty (1994: 7) aproximadamente el 80% de los 200 millones de niños del mundo que sufren discapacidad, viven en países en desarrollo. En estos países muchos de estos niños son excluidos formalmente del sistema educativo o bien reciben dentro de éste un tratamiento menos favorable que los otros alumnos. Muy poco de ellos reciben atención sanitaria y educación pertinente y menos de un 2% reciben algún tipo de servicios especiales. Esto nos muestra que la mayoría de los niños y jóvenes discapacitados no reciben una atención adecuada, si es que en verdad se les ofrece alguna. En muchos países, menos del 1% de niños y niñas discapacitados reciben la oferta de educación especial que necesitan.

El siguiente cuadro muestra información que Hegarty (1994: 13) cita de la UNESCO (1988a):

Cuadro N. 1: Cantidad de alumnos matriculados en educación especial como porcentaje de la población en edad escolar

Variación (%)	Número de países
Menos del 0.1	10
0.1 – 0.4	13
0.5 – 0.9	9
1.0 – 1.9	6
2.0 – 2.9	6
3.0 – 3.5	5
Más de 3.5	2
No se proporcionó información	7
Total de países encuestados	58

El problema se agudiza por el hecho de que, por lo general, las personas con discapacidad suelen ser también sumamente pobres (*La ONU y las personas con discapacidad, n.d: Cap.1*). A menudo estos niños y niñas viven en zonas donde los servicios médicos y afines son escasos o faltan totalmente, donde las deficiencias no son ni pueden ser detectadas a tiempo. Cuando reciben atención médica, si la llegan a recibir, la deficiencia puede haberse hecho irreversible. En muchos países no son suficientes los recursos para detectar e impedir las deficiencias ni para satisfacer las necesidades de servicios de rehabilitación y apoyo para la población afectada. No hay suficiente personal calificado y falta investigación respecto a estrategias y enfoques eficaces para la rehabilitación y la fabricación de suministros de ayudas y equipos para las personas con discapacidad.

Para muchos niños/as, padecer una deficiencia supone crecer en un clima de rechazo y de exclusión de ciertas experiencias que son parte del desarrollo normal. Esta situación se puede ver agravada por la actitud y conducta inapropiada de la familia y la comunidad durante los años críticos del desarrollo de la personalidad y de la propia imagen de los niños, su auto concepto. En el informe de Naciones Unidas (*Vigilancia de la aplicación de las Normas*

Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, 2002: 28) se afirma: «en algunas culturas la discapacidad se considera a menudo un castigo y genera sentimientos de miedo y vergüenza. Por esta razón, las comunidades a veces ocultan o desatienden a los niños con discapacidad. Ello hace que se prive a dichos niños de la posibilidad de llevar una vida digna y a veces incluso del derecho a la supervivencia.»

Estos niños discapacitados tienen el mismo derecho a la educación que los demás y requieren una acción dinámica y servicios especializados (*Declaración de Salamanca, 1994: 22*) En los estudios que ha hecho las Naciones Unidas para conocer la situación actual de las personas con discapacidad se ha encontrado una amplia gama de variaciones. Hay ciertos países que cuentan con muy buenos servicios docentes para las personas con discapacidad y otros países donde tales servicios son limitados o no existen (*Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad, 1982*). Por otro lado, también se afirma que a menudo falta legislación que trate de sus necesidades y se carece de personal e instalaciones docentes. En la mayoría de los países, las personas con discapacidad todavía no cuentan con servicios de educación para las diversas etapas de la vida.

Es por esto que desde hace mucho tiempo las Naciones Unidas han trabajado a favor de las personas con discapacidad. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha trabajado fundamentalmente en los aspectos relacionados con la educación; la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el campo de la salud y de la prevención; el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el apoyo a programas para los niños con discapacidad y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en la mejora del acceso de las personas discapacitadas al mercado laboral.

Las siguientes son leyes internacionales las cuales han sido promovidas por estas organizaciones. Dichas leyes se concentran principalmente en proteger a las personas discapacitadas de la discriminación y promueven la igualdad de oportunidades para participar en la sociedad.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos: (1948) (artículos 3, 21, 23, 25)
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos: (1966) (artículo 26)

- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: (PIDESC) (1966) (artículo 2)
- Declaración de los Derechos del Retrasado Mental: (1971)
- Declaración de los Derechos de los Impedidos: (1975)
- Declaración de los Derechos de la Persona Sorda y Ciega: (1977) Artículo 1
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. (CEDAW) (1981) (artículo 3)
- Convenio (N. 159) sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas)(1983)
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989) (artículos 2, 6, 12, 23, 28)
- Principios para la protección de los enfermos mentales y el mejoramiento de la atención de la salud mental (1991).
- Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993)
- Declaración de Beijing sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2000)
- El Programa de Acción para los Impedidos, ONU 1983,
- Conferencia Mundial de Tailandia “ Educación para Todos” ONU – UNESCO 1990,
- El Decenio de las Personas con Discapacidad ONU 1981 – 1991.
- La Declaración de los Derechos Humanos de los Discapacitados 1991.
- El Año Internacional de las Personas con Discapacidad (1981).
- El Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1982).
- Declaración de Salamanca (1994).

Estas leyes proclaman mejores estándares de vida para las personas con discapacidad y regulan que todos sus derechos, como cualquier otro ser humano, sean respetados. Específicamente se refieren a:

- Derecho a un nivel de vida adecuado.
- Derechos legales: Todas las personas son iguales ante la ley.
- Derecho a la no discriminación de género: hombre – mujer.
- Derecho a la seguridad social.
- Derecho al trabajo.

- Derecho a la atención médica adecuada y eficiente.
- Derecho a la educación.
- Derecho a la igualdad de oportunidades.

B. Marco contextual - jurídico nacional:

Según estadísticas del Informe Nacional de Desarrollo Humano (2005: 377), en Guatemala hay 426,821 personas con discapacidad. Éste es un inmenso volumen poblacional conformado por niños, jóvenes, adultos y ancianos de ambos sexos de origen maya, ladino, garífunas y xincas. Este sector de la población está mayormente afectado por prácticas segregacionistas y marginadoras en todas sus múltiples facetas: social, político, económico, educativo y cultural.

Una muestra de esta marginación es que de acuerdo a estimaciones demográficas (*Plan nacional de atención a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales. 2001-2006*: 1) en el año 2000, únicamente alrededor de 5,000 niñas, niños y adolescentes con necesidades educativas especiales estaban siendo atendidas en servicios de apoyo y en servicios directos de educación especial. Cabe mencionar que el 59% de estos servicios son mayormente de naturaleza privada, el 31% son gubernamentales (incluyendo hospitales) y el 10% son de naturaleza mixta (ASCATED, 1998: 76) La cobertura de atención a nivel nacional es escasa ya que ésta se concentra, mayormente, en la capital y se han ampliado a las cabeceras departamentales, no así a las municipales en donde aún existe carencia de servicios. En cuanto a la procedencia de la población que recibe atención especial; el 96% es ladino y el porcentaje restante se divide en grupos étnicos (*Política de educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, 2006*: 18) Además, esta atención y preparación no cubre todas las etapas de la vida de las personas discapacitadas, lo que les permitiría tener una mejor calidad de vida.

En el siguiente cuadro se presentan las características de esta población (*Informe Nacional de Desarrollo Humano, 2005*: 377) el cual resume la difícil realidad de las personas con discapacidad al no contar con la atención y preparación necesarias para su integral desarrollo.

Cuadro N. 2: Características de la población guatemalteca con discapacidad

Características	Población	Porcentaje
Población con discapacidad	426,821	3.4
Hombre	220,641	51.7
Mujeres	206,180	48.3
Viven en área urbana	206,581	48.4
Viven en área rural	220,240	51.6
Son indígenas	148,382	34.8
No indígenas	278,439	65.2
Tasa de alfabetismo	161,976	49.1
Nivel		
Ninguno	173,523	53.0
Primaria	116,754	35.4
Secundaria	31,879	9.7
Superior	7,179	2.2
Postgrado	240	0.1

Por otra parte, los servicios educativos ofertados no responden, muchas veces, a las necesidades específicas propias de cada tipo de discapacidad. Algunas de estas limitaciones de mayor relevancia son: Las barreras arquitectónicas son la constante dado que las plantas físicas de los centros educativos carecen, por lo general, de cualquier tipo de adaptaciones que las tornen accesibles. No existe personal de apoyo para las personas con debilidades auditivas. No existe material en braille o textos hablados para personas con deficiencias visuales. No se prepara al personal para que realicen las adecuaciones curriculares que permitan la atención a la diversidad en el aula. Predomina una visión peyorativa con respecto a las personas discapacitadas por lo que ha existido, en el sistema educativo, una historia de segregación y de exclusión. Se parte de la idea de que se debe enviar a las personas discapacitadas a centros segregados. (*Inclusión de los derechos educativos de las personas con discapacidad en el proceso de Reforma Educativa, n.d: 4*)

Todo esto ha conllevado a que la gran mayoría de la población adulta discapacitada no haya recibido educación adecuada y hayan sido condenados, por el sistema educativo imperante, al analfabetismo. El 57% de la población con discapacidad tiene una escolaridad de educación especial la cual no los prepara para una real y efectiva inserción en la sociedad (ASCATED, 1998: 76). Esto se debe, por un lado, a que este tipo de educación se centra principalmente en la rehabilitación física y poca a la académica. Y por el otro lado, al estar apartados en centros diferentes a los centros educativos donde los demás niños (as) o adolescentes de su misma edad se educan; cuando llegan a ser adultos les dificulta su inserción en la comunidad donde pertenecen. Según datos presentados en el documento *sobre Política de educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad* (2008:19); del total de personas con discapacidad el 14% si van a la escuela, el 86% no fueron a la escuela y solamente el 20% ha cursado hasta tercero primaria. Las causas por las que las personas con discapacidad no asisten a la escuela es por sobre edad y no por su condición de discapacidad. Además que únicamente el 6% de las personas con discapacidad conoce de un servicio o escuela de educación especial.

Debido a toda esta problemática, se han hecho esfuerzos por emitir leyes y convenios para mejorar las condiciones de vida de las personas discapacitadas. Las siguientes leyes constituyen el marco legal - político guatemalteco vigente:

- Constitución Política de la República de Guatemala (Artículos 1, 2, 53, 71, 72, 73, 74, 94, 102 literal m).
- Ley de Educación Nacional Decreto 12-91 (Título IV, Capítulo III, Artículos del 47 al 51).
- Ley de Atención a las Personas con Discapacidad Decreto Legislativo 135-96, (Capítulo IV Educación, Artículos del 25 al 33)
- Decreto Legislativo 27-2003 Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (Sección III, Artículos del 46 al 49).
- Acuerdo Gubernativo 156-95; Acuerdo Ministerial 830-2003 “Política y Normativa de Acceso a la Educación para la población con Necesidades Educativas Especiales.
- Diseño de Reforma Educativa. Área de Equidad.
- Ley de Educación especial.

En cuanto a las leyes y convenios internacionales a los cuales Guatemala se ha suscrito para respaldar las acciones en beneficio de los discapacitados se resaltan: (*Política y Normativa de Acceso a la Educación para la Población con Necesidades Educativas Especiales, 2001: 11*)

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
- La Carta de los Ochenta firmada en el 12 Congreso Mundial de Rehabilitación Internacional (1980)
- El Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Asamblea de las Naciones Unidas (1982)
- Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por Guatemala el 10 de mayo de 1990.
- La Declaración de Managua (1993)
- Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad (ONU 1993).
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad. Salamanca, España. (UNESCO, 1994).
- Convención Interamericana para la eliminación de todas las Formas de Discriminación por razones de discapacidad, firmada por Guatemala, el 8 de junio de 1999 (OEA).
- Cumbre del Milenio (Nueva York 2000)
- Cumplir Nuestros Compromisos Comunes (UNESCO 2000)
- VII Congreso mundial de la inclusión educativa (San Luis, octubre de 2002).

Todas estas leyes establecen que la población guatemalteca tiene derecho a recibir educación en forma gratuita y obligatoria sin discriminación alguna. Que las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, tienen derecho a la educación especial, así como a la educación regular con los servicios de apoyo respectivos. Además, esta educación, se deberá impartir con la misma calidad y ventajas que reciben los demás ciudadanos, asistiendo al centro educativo más cercano a su residencia.

También, se debe recalcar que desde que se comenzó el proceso de Reforma Educativa en Guatemala; se han venido gestando y aprobando cambios significativos en el sistema educativo. Entre estos cambios se destaca la aprobación de la Ley de Educación Especial. Dicha ley defiende el derecho que tienen los niños/as con necesidades educativas especiales a recibir

educación de calidad en las escuelas regulares del país ya sea pública o privada.

Específicamente la ley dice:

«Artículo 9. Matricula: Sin discriminación alguna, los estudiantes con capacidades especiales, deben ser matriculados en el nivel que les corresponda, por lo que el programa educativo se modificara a fin de satisfacer las necesidades educativas especiales de cada alumno, con o sin discapacidad escrito» (*Ley de Educación especial para las personas con capacidades especiales*. Portal Ministerio de Educación.2008)

A partir de esta ley se crea, en el Ministerio de Educación, la DIGEESP (Dirección General de Educación Especial) como ente encargado de la correcta aplicación de la ley y de todas aquellas políticas públicas tendentes al desarrollo y evolución de las personas con capacidades especiales (*Ley de educación especial para las personas con capacidades especiales*. Portal Ministerio de Educación)

Entre los objetivos de la DIGEESP está la creación de escuelas inclusivas. Este tipo de escuelas, promovidas a nivel mundial por la UNESCO, son el medio eficaz para garantizar que se atiendan las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y niñas en edad escolar. Con el movimiento hacia escuelas inclusivas se trata de lograr escuelas en las que no existan "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo. Este tipo de escuela modifica sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos sus alumnos/as. Además, las escuelas inclusivas son un medio para que los fines de la educación guatemalteca, expresados en el documento de la Reforma Educativa, sean realidad en las escuelas nacionales. Entre estos fines esta:

«El acceso efectivo de toda la población, particularmente la que ha sido postergada, a una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística, asegurando su permanencia y promoción exitosa dentro del sistema educativo» (*Diseño de Reforma Educativa*, 1998: 49)

En la actualidad, según datos encontrados en el portal electrónico del Ministerio de Educación de Guatemala, se atienden a 4,233 alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, a cargo de 165 docentes de educación especial en los programas de :

- 71 aulas integradas (66 de Problemas de aprendizaje y otras discapacidades y 5 de sordos)
- 44 aulas recursos (31 de Problemas de aprendizaje y 13 de Problemas de lenguaje)
- 33 aulas de estimulación temprana (Sololá: Santiago Atitlán, Santa Catarina Ixtahuacán y Alta Verapaz)
- 17 centros y escuelas de Educación especial que funcionan en los departamentos de la república a excepción de Retalhuleu, Chimaltenango, Santa Rosa, Huehuetenango, Guatemala, Jalapa, Jutiapa, El Progreso. Estas escuelas atienden a 842 alumnos y alumnas con discapacidad física, intelectual y sensorial.
- 160 escuelas integradoras oficiales del nivel pre primario y primario (160 alumnos y alumnas)

También se afirma, en el portal del Ministerio de Educación, que se están impulsando acciones para que niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad asistan a escuelas regulares junto a compañeros y compañeras sin discapacidad a un nivel adecuado a su edad recibiendo los apoyos necesarios. Esto se hace con el apoyo de 12 instituciones que trabajan en este campo.

Las acciones que se han generado para propiciar la integración e inclusión escolar contemplan la sensibilización, capacitación y orientación a la comunidad educativa, asesoramiento a docentes que atienden alumnos y alumnas integrados, orientación a padres y madres de familia, así como la orientación y monitoreo de las acciones por parte de los maestros y maestras itinerantes de las instituciones involucradas.

En el siguiente cuadro, extraído del "*Documento base de educación especial*. Ministerio de Educación" se especifica la cantidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales que están en programas de inclusión escolar en algunas escuelas oficiales del país.

Cuadro N. 3

Alumnos con necesidades educativas especiales inscritos en escuelas regulares del país en el sector oficial

Nombre del nivel	Nombre del sector	Alumnos/as con N.E.E	Inscritos
Básico	Oficial	630	157,698
Diversificado	Oficial	38	49,650
Párvulos	Oficial	2,030	275,394
Pre-primaria bilingüe	Oficial	204	74,804
Primaria	Oficial	11,207	2,137,277
Primaria de adultos	Oficial	52	11,274
	Suma:	14,161	2,706,097

Según se fue desarrollando esta tesis, se ha constatado que, en el sector privado, hay instituciones educativas que atienden a niños y niñas con necesidades educativas especiales. Entre estos colegios están: El Instituto Bethania, El Castillo Encantado, La Asunción y El Puente. También, la Fundación para el Síndrome de Down de Guatemala *Margarita Tejada*, está desarrollando un programa de inclusión escolar para incluir a niños y niñas con síndrome de Down a colegio regulares del país y acompañar este proceso con los apoyos necesarios. Entre estos colegios están: colegio Madre Tierra, Villas Canales; liceo Centro Americano, zona 16; Jardín Infantil María de mi Niñez; colegio Arcoíris. Sacatepéquez; colegio católico mixto María Auxilio de los Cristianos, colegio Los Peques, zona 6; Escuela Confederación Suiza, zona 11 y Escuela Oficial de Párvulos, Villa Nueva.

III. EL PROBLEMA

A. Antecedentes de la atención a las personas con discapacidad:

La atención, actitudes y conceptos hacia las personas con discapacidad han ido cambiando a través de la historia. En esta evolución han jugado un papel fundamental el contexto social y el desarrollo de la ciencias, en especial, las ciencias de la educación (Molina, 2003: 18). Sin embargo, se puede constatar que a pesar de que los enfoques han cambiado, la sociedad actual mantiene algunas prácticas y actitudes que se han conservado casi igual que en los tiempos pasados.

Según Molina (2003: 19) a través de las diversas épocas de la historia se han aplicado tres modelos o paradigmas de atención a las personas con discapacidad:

1. El modelo tradicional.
2. El paradigma de la rehabilitación.
3. El paradigma de la autonomía personal.

1. **Modelo tradicional:** Se caracteriza porque a las personas discapacitadas se les signa un lugar separado dentro de la comunidad. Queda implícito que estas personas “diferentes” no son capaces de cumplir con las expectativas de su grupo y dependen de otras personas. La marginación fue, por tanto, la característica fundamental de este primer momento (Manual de la educación, n.d: 169). A esta forma de pensar también se relacionan las actitudes de sobreprotección. En las siguientes épocas este fue el modelo que prevaleció:

a. **Antigüedad Clásica:** En esta época todos los miembros de la comunidad tenían que colaborar para el mantenimiento del grupo y si una persona no podía perdía su valor. Es por esto, que el infanticidio era aceptado no sólo en neonatos deformes sino en cualquier niño de apariencia inusual. En Grecia, el nombre del “Monte Taigeto” es asociado y conocido como el lugar en Esparta donde se arrojaba a los niños discapacitados.

b. **Edad Media:** En esta época se atribuye a las personas con deficiencias una identidad que los sitúa entre locos, endemoniados, delincuentes, criminales, indigentes, perezosos, libertinos, prostitutas o víctimas del castigo divino. Es por esto que estos enfermos son objeto de persecución por parte de los poderes civiles y religiosos. Son utilizados para la mendicidad o bien reclusos en cárceles, manicomios o centros asistenciales. Es muy probable que su trato se haya dado entre la protección y el rechazo o en el desconocimiento de su existencia, ya que la familia, al sufrirlo como una penosa carga o castigo divino, los ocultaban para no llegar a tener problemas con su comunidad.

c. **Primer Renacimiento y Reforma:** En esta época se adopta la idea de la posibilidad de mejora de los discapacitados y por esto se dan brotes aislados de atención, principalmente al deficiente sensorial. Este apoyo y ayuda fue inspirado por el cristianismo, como un apostolado y con espíritu compasivo. Ya se les comienza a incluir, si son apacibles, en algunas labores propias de su comunidad, especialmente en el campo.

2. **Paradigma de la rehabilitación:** Se considera que las causas del retraso y las dificultades funcionales se atribuyen al sujeto y casi nunca se consideran los factores externos que afectan el aprendizaje y la adaptación de los alumnos. A partir de esta mentalidad, los médicos y otros profesionales asumen la atención de los niños con alguna discapacidad para corregir, por medio de terapias, las diversas dificultades infantiles. Surgen los institutos médico-pedagógicos (Molina, 2003: 18) Las siguientes son las épocas donde predominó este modelo:

a. **Siglos XVI y XVII:** En estos siglos se inicia la educación terapéutica, la educación diferencial y la reeducación (principalmente para los que tienen problemas sensoriales) que sientan las bases de la educación especial. Se comienza a considerar las discapacidades desde un punto de vista biólogo-naturalista. Por lo tanto, surgen hospitales psiquiátricos y manicomios donde se les da atención.

b. **Siglos XVIII y XIX** En estos siglos se dan grandes avances en la pedagogía y son varios los adelantos en la atención educativa para los alumnos con alguna discapacidad. En el área de la deficiencia mental, por primera vez se describen, clasifican e identifican las formas clínicas asociadas dando como resultado la diferenciación entre enfermedad y deficiencia mental. Varios estudios conducen al conocimiento de que las facultades mentales están localizadas en determinadas áreas del cerebro. También se hacen estudios cuantitativos de la transmisión de los caracteres hereditarios. John Langdon Down (1826-1896) describe por primera vez el síndrome que lleva su nombre: “Síndrome de Down”. En suma, en estos períodos se aplica el modelo médico- pedagógico y psicológico para identificar, clasificar y atender a las personas con discapacidades. Fueron los médicos, algunos pedagogos y los psicólogos quienes se hicieron cargo de esta población. La atención se dio en forma segregada apoyándose en las mediciones mentales y en otros criterios médicos.

c. **Primera mitad del Siglo XX:** En este periodo tiene lugar la creación de centros o escuelas de educación especial con profesionales especializados en las áreas médico-pedagógico, social y psicológico que diseñan e implementan métodos y técnicas para atender diversas deficiencias. Estas instituciones significaron el soporte y medio por los cuales miles de alumnos especiales tuvieron la oportunidad de ser atendidos, de recibir educación con metodologías especiales y de que sus familias recibieran apoyo emocional en un ambiente de respeto y comprensión. Otros aspectos que contribuyeron a un mejor manejo de las discapacidades fueron el enfoque multidisciplinario, los descubrimientos científicos y la proliferación de estudios de investigación que propiciaron un cambio de actitudes y expectativas para esta población.

3. **Paradigma de la autonomía personal:** Se liga inicialmente a los derechos civiles de los grupos marginados. Tiene como elemento esencial la autodeterminación y la vida independiente; así como la capacidad y el derecho que posee toda persona de tomar decisiones e incluirse en la sociedad en la que vive. A partir de la Segunda mitad del siglo XX, comienza a tener fuerza este enfoque (Molina, 2003: 18):

Segunda mitad del Siglo XX Surgen cambios conceptuales, propuestas y recomendaciones sobre nuevos modelos de atención educativa, familiar, laboral y social. Estos

nuevos modelos dan un particular protagonismo a los padres. También las personas con alguna discapacidad comienzan a expresar, por su propia voz, sus necesidades y derechos. La sociedad civil se organiza en asociaciones de padres y profesionales y los gobiernos y organismos internacionales proponen nuevas políticas integradoras. Prospera la legislación que hace efectivos los derechos humanos que son universales y en cuya aplicación no deben quedar desprotegidas las personas con alguna discapacidad.

Por otro lado, padres de personas con discapacidad y profesionales evalúan si el modelo de segregación escolar ha sido satisfactorio para la integración de estas personas en la sociedad. Se concluye que, salvo algunas excepciones, los alumnos egresados de las escuelas especiales no estaban integrados a la vida laboral, y en la mayoría de los casos, después de permanecer varios años en las escuelas especiales, permanecían reclusos en sus hogares sin oportunidad para incluirse en su comunidad.

Asimismo, diversas naciones como los países escandinavos, Estados Unidos e Inglaterra presentan propuestas e informes técnicos, resultado de las investigaciones de sus propias realidades y ofrecen recomendaciones sobre los cambios que deben hacerse en las nuevas políticas educativas. Así surge la nueva filosofía de la "normalización". Este principio enfatiza que las personas con discapacidad deben tener acceso a las mismas condiciones de vida del resto de la población, brindándoles las oportunidades necesarias para lograr el máximo desarrollo de todas sus potencialidades, pero considerando sus características individuales. De este principio de normalización se han derivado otras propuestas, tales como:

- Integración escolar: Todo niño tiene derecho a asistir a la misma escuela a la que asisten los demás niños de su comunidad. La escuela es la que debe realizar las adaptaciones de toda índole para asumir la educación de todos sus alumnos.
- Sectorización de servicios: Se deben conformar equipos interdisciplinarios que detecten, orienten, canalicen y asesoren a los profesores y a todo el personal educativo y de salud de determinada comunidad para atender a la población con necesidades educativas especiales.
- Individualización de la enseñanza: Aún cuando el currículo es único, es necesario adaptar los programas emanados de éste hasta hacerlos adecuados a las características y necesidades de cada alumno.

4. **La discapacidad en Guatemala:** En Guatemala la historia de la atención hacia las personas discapacitadas también ha pasado por las etapas explicadas anteriormente. Sin embargo, en la actualidad aun se manifiestan actitudes de rechazo, discriminación o sobre protección basado en las creencia de que la discapacidad es resultado de intervenciones satánicas o como un castigo divino. También puede tener un carácter mágico- religioso (Ferguson, 2003: 21) Por ejemplo; en Chamil (San Juan Chamelco, Alta Verapaz, Guatemala) los impedimentos son atributos al awas. Awas es un término en idioma Q'eqchi que se refiere a los efectos de impresiones fuertes en la embarazada que pueden ser deseos insatisfechos, por ejemplo en la comida, emociones como sustos o sentimientos de burla por algo o alguien.

Según Ferguson (2003: 21) entre la población guatemalteca predominan las siguientes concepciones acerca de la discapacidad:

a. Preformismo: El niño o niña es un adulto en pequeño. Por lo tanto, se haga lo que se haga no se puede influenciar su comportamiento y, si tiene discapacidad, ésta permanecerá inalterable. Entonces ¿por qué preocuparnos por cambiar la vida de una persona con discapacidad?

b. Predeterminismo El niño o niña es diferente al adulto. Sin embargo, su comportamiento depende de sus propios factores biológicos. Si sufre de alguna discapacidad, es porque así nació y no hay nada que se pueda hacer para cambiar este hecho. ¿Para qué la educación especial?

c. Evolucionismo: El comportamiento del ser humano está influenciado tanto por patrones biológicos como ambientales. El medio ambiente puede influir en su conducta. ¿Será que mediante la educación especial, puede modificarse las capacidades de una persona con discapacidad?

d. Interaccionismo: El medio ambiente influye en la conducta del ser humano. Por ello, en la medida que se le den distintas experiencias, se estará contribuyendo al desarrollo de

sus habilidades, destrezas y conocimientos. Esto aplica tanto a personas con discapacidad o sin ella.

B. Justificación

La educación de los niños con necesidades especiales ha enfrentado muchas dificultades a través de la historia de la humanidad. Como vimos anteriormente en el capítulo sobre los antecedentes de su atención; no siempre se ha satisfecho su derecho a la educación. Según la UNESCO (1997:18) ha habido obstáculos en la prestación de servicios adecuados para estos niños. Entre estos obstáculos están: la práctica de esperar que los niños "alcancen" al resto antes de que ellos puedan progresar en el sistema, la falsa noción de que los niños no pueden aprender, el predominio del modelo "médico" acerca de la discapacidad para definir lo que los niños necesitan, la falta de instrumentos y técnicas de evaluación adecuadas, la falta de educación inicial para la mayoría de los niños del mundo, la presión para transformar los jardines infantiles en escuelas primarias e iniciar la educación formal en una edad más temprana.

Otro gran problema que ha enfrentado este sector de la población educativa ha sido el alto costo de las escuelas especiales, principalmente en los países en vías de desarrollo. Esto ha supuesto que sólo una pequeña minoría de alumnos, que generalmente están en el área urbana, se beneficie de estas instituciones. Como consecuencia, en los países en vías de desarrollo, existen millones de adultos con discapacidad que no tienen ni los rudimentos de una educación. (Salamanca, 1994:13)

En la misma Declaración de Salamanca también se afirma: (1994: 13):

« Los países que tengan poca o ninguna escuela especial harían bien, en general, en concentrar sus esfuerzos en la creación de escuelas integradoras y de servicios especializados- sobre todo en la formación del personal docente en las necesidades educativas especiales y en la creación de centros con buenos recursos de personal y equipo, a los que las escuelas podrían pedir ayuda- necesarios para que puedan servir a la mayoría de niños y jóvenes.»

Cabe mencionar una vez más que la sociedad, históricamente, ha excluido todo lo que es diferente de lo que se ha denominado "normal". Y el sistema educativo en lugar de ser un

instrumento para transformar esta sociedad excluyente, ha sido, muchas veces, un medio reproductor de ésta, acentuando las diferencias y las desventajas de numerosos niños y niñas que se les ha negado su derecho a la educación por presentar características psicológicas, físicas, culturales, lingüísticas y educativas diferentes.

La escuela, en general, está pensada para lograr los objetivos educativos de los niños denominados "normales" y cuando el rendimiento escolar de los alumnos no se produce en la forma esperada por los maestros y la escuela; es muy frecuente que el sistema aparte a estos niños(as) cuyas necesidades educativas son diferentes a las de la media (Blanco, 1996). Esto se da debido a la rigidez del sistema tradicional de enseñanza, la imposición de modelos de aprendizaje poco adecuado para todos los alumnos(as), la homogeneidad en los planteamientos curriculares y la actitud poco flexible de muchos profesores de cara a las diferencias individuales. Lo que ha contribuido a que, para muchos niños y niñas, la asistencia a la escuela se convierta en una experiencia poco satisfactoria ya que puede llegar a producirles sentimientos de depresión y frustración con respecto a sus capacidades dentro del aula.

Por el contrario, la escuela debería ser una comunidad educativa abierta, donde participen, interactúen y cooperen todos sus miembros. El modelo de escuela debe centrarse en el niño ofreciéndole alternativas educativas adecuadas a su individualidad. Por esto, según Duk (El enfoque de educación inclusiva) la escuela no debe obviar las diferencias y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad; sino por el contrario, debe desarrollar nuevas estrategias de enseñanza que respondan a la diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos(as). La escuela debe conseguir el difícil equilibrio entre proporcionar una respuesta educativa común y una diversificada. Esto es que proporcione una cultura común a todos los alumnos, pero que respete, al mismo tiempo, características y necesidades individuales.

Este tipo de educación, educación inclusiva, es un medio para cumplir con los objetivos de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje proclamados en 1990 en Jomtien Tailandia. También contribuyen a generar escuelas con educación de calidad basada en valores tales como: cultura de paz, respeto, y tolerancia por las diferencias individuales.

Dichas escuelas serán posible, en gran medida, si los niños y niñas tienen la oportunidad de conocer y convivir con personas que tienen dificultades, situaciones y modos de vida distintos y si se establecen lazos de cooperación y solidaridad que beneficien y enriquezcan a todos (Blanco, n.d; 2). Es por esto que un mayor nivel de equidad implica avanzar hacia la creación de escuelas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa.

Este tipo de educación inclusiva, que se promueve en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, se basa en los mismos fundamentos que rigen a la Reforma Educativa de Guatemala; los cuales son (*Inclusión de los derechos educativos de las personas con discapacidad en el proceso de Reforma Educativa, n.d: 7*):

- El principio de la unidad en la diversidad.
- El principio de la equidad.
- El principio del enriquecimiento mutuo.
- El principio de la convivencia armónica.
- El principio del valor colectivo de la diversidad.
- El principio del respeto y valoración de la diferencia.
- El principio de la participación.

La Educación inclusiva nace de la idea de que la educación es un derecho humano básico y proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa. Todos los alumnos/as tienen derecho a la educación no importando sus características o dificultades particulares. (Romero y Lauretti, 2006: 3)

Según Verdugo (2003: .6) las principales razones por las que se debe poner en marcha la inclusión educativa son:

- Proporciona oportunidades para aprender a todos los alumnos con base en la interacción cotidiana entre ellos.
- Prepara a los estudiantes con necesidades educativas especiales para la vida y profesión futuras en un contexto que es más representativo de la sociedad.

- Promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Promueve la prestación de servicios para estudiantes sin necesidades educativa especiales y para estudiantes “en riesgo” sin estigmatizarlos.
- Difunde las habilidades de los educadores especiales dentro de la escuela y del currículo.

Esta inclusión al aula común implica que los niños/as con necesidades educativas especiales participan de las actividades escolares; hacen amistades, comparten, juegan y se relacionan con sus compañeros; aprenden desde el currículo común de su nivel y se apropian de las pautas culturales y normas de convivencia de la sociedad. Estos aspectos de la inclusión se dan como un todo relacionado y hacen posible que la persona con necesidades educativas especiales sea un miembro más del grupo de clase con sus diferencias y semejanzas. (Boletín de la Asociación Síndrome de Down de la República de Argentina, 2001)

La inclusión es un proceso continuo y progresivo que se inicia desde el grupo familiar hasta la incorporación del individuo con necesidades especiales a la vida escolar, social y laboral. Esta inclusión es válida ya que satisface las necesidades generales del alumnado con necesidades educativas especiales en un aula regular y las específicas con el docente especialista o de apoyo. (Romero y Lauretti, 2006: 4)

En este nuevo enfoque se hace énfasis en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades del alumno/a. Se considera que las dificultades de aprendizaje, sea cual sea el origen de la misma, tiene un carácter interactivo dependiendo tanto de las características personales del alumno/a como de la respuesta educativa que se ofrece. Es decir, las dificultades derivadas de la propia problemática del alumno/a pueden compensarse, minimizarse o incluso acentuarse en función de la respuesta educativa y de las características del contexto escolar en el que se desenvuelve (Blanco, 1996: 4). En consecuencia, la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula, las expectativas de los profesores y las relaciones que tienen con sus alumnos/as son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos/as y su participación en el proceso educativo (Índice de inclusión, 2002: 6).

En este sentido, la preparación de los docentes y el apoyo que estos reciban es de gran importancia para el éxito de los programas de inclusión escolar. Muchos profesores de escuela regular piensan que no están preparados para atender a los alumnos/as con necesidades educativas especiales porque persiste la concepción de que aprenden de forma distinta y que requieren metodologías que sólo dominan los especialistas. Por el contrario, los especialistas pueden contribuir con sus conocimientos específicos a facilitar las condiciones que hagan posible el aprendizaje, pero no han de suplir, en ningún momento, al profesor; sino complementar y enriquecer la labor de éste.

Es importante recalcar, que las escuelas inclusivas conllevan a modificaciones en la organización escolar y en la distribución de espacios de aprendizaje que tendrán que ser más flexibles y personalizados. También obliga a la revisión de los procedimientos de evaluación y promoción del alumnado, al establecimiento de ayudas para el profesor y el sistema educativo en general; así como a una profunda renovación en la formación inicial y permanente del profesorado.

Todas estas modificaciones se harán para que los programas de inclusión escolar sean exitosos y las escuelas puedan proporcionar al niño (a) con necesidades educativas especiales experiencias ricas y estimulantes para explorar, desarrollar su sentido de identidad personal y respeto propio. También debe darles la oportunidad de entrar en relación con los otros niños y de prepararles a contribuir, a la comunidad a que pertenece en forma más productiva. Finalmente, la escuela tiene que proporcionar una base para la vida, promoviendo el desarrollo de los conocimientos académicos fundamentales, las habilidades físicas y el funcionamiento autónomo, así como el comportamiento social y la competencia lingüística.

C. Delimitación del problema:

Los niños/as con necesidades educativas especiales constituyen un grupo bastante heterogéneo por la diversidad de tipos y grados de deficiencias que tienen y por las diferencias individuales propias de cada niño, de cada ser humano. Además, el proceso de inclusión escolar es mucho más que abrir las puertas de las escuelas o colegios a estos alumnos/as.

Obviamente, la inclusión escolar implica que se produzcan cambios en el currículo, la metodología y la organización de las instituciones educativas; de forma que se modifiquen las condiciones que antes, dejaron afuera a estos alumnos/as de la educación regular. En este sentido, esta tesis busca responder a inquietudes como las siguientes: ¿Cómo pasar de una concepción tradicional de la educación a una capaz de innovar para dar respuestas a diferentes necesidades educativas? ¿Cómo ofrecer alternativas inclusivas ante sistemas educativos tradicionalmente excluyentes? ¿Cómo potenciar las alternativas pedagógicas en un área con problemas de recursos humanos y materiales? ¿Cómo potenciar el rol del maestro?

Con el objetivo de dar respuesta a las interrogantes antes mencionadas, este trabajo de tesis presentará estrategias para los profesores y las instituciones educativas que promueven proyectos de inclusión escolar en el país. Específicamente esta tesis se enfocará en la inclusión escolar de niños y niñas con síndrome de Down.

Dado que la UNESCO (1997: 16), afirma que la incorporación de niños con necesidades especiales en programas regulares para la primera infancia es fundamental para facilitar la inclusión educativa del niño a lo largo de su trayectoria escolar; esta tesis presentará estrategias para que la escuela y el profesor puedan satisfacer las necesidades educativas de niños/as con síndrome de Down desde pre-escolar hasta primaria.

Por otro lado, las estrategias que se implementan en una educación con carácter inclusivo conllevan a que la escuela/ colegio manejen metodologías flexibles, abiertas, participativas, pertinentes y dinámicas. Es por esto que pueden ser aplicadas en cualquier institución educativa que esté dispuesta a desarrollarlas ya que cada escuela puede aplicarlas siguiendo su propio proceso adaptando los materiales y estrategias a sus propias necesidades.

En cuanto a que tipo de niño/a con síndrome de Down puede participar de un proceso de inclusión escolar, esto va depender de los siguientes factores:

1. Los alumnos/as con síndrome de Down tienen necesidades educativas especiales que precisan de intervención las cuales varían de un niño/a a otro. Es por esto que habrá que buscar para cada alumno/a, el tipo de educación que mejor responda a sus necesidades educativas; procurando entornos educativos más normalizados, en la medida de lo posible. Es así que no todos los niños/as podrán incluirse tan fácilmente o de la misma manera.

2. Por otro lado, la preparación del profesorado y su disposición positiva ante la inclusión son factores a tomar en cuenta. Para que la inclusión escolar tenga éxito, se requiere de adaptaciones de diferentes índoles por lo que el maestro debe estar abierto a aprender e innovar.
3. Es también importante verificar si la institución educativa tiene las condiciones adecuadas. Estas condiciones se refieren a las instalaciones físicas, a la organización del centro escolar, a la cantidad del personal docente, a la preparación de los directivos y a los recursos materiales.

D. Metodología:

1. Recopilación de la información: Con el objetivo de realizar esta tesis, se llevaron a cabo diferentes estrategias. Entre estas están la revisión bibliográfica de diferentes fuentes, tales como: libros especializados en educación especial, en didáctica general y en el síndrome de Down; bibliografía de la UNESCO sobre inclusión escolar y preparación para el docente, bibliografía sobre enfoques curriculares en la inclusión escolar y en fundaciones para el síndrome de Down a nivel mundial las cuales tienen mucha información para el educador, entre otras.

Además, se agregó metodologías didácticas que la autora ha utilizado en la enseñanza con su hija con síndrome de Down, como por ejemplo: técnica de análisis de tareas, aprendizaje perceptivo-discriminativo, adecuaciones curriculares, entre otras. Por otro lado, se asistió a conferencias sobre el síndrome de Down y sobre perspectivas educativas impartidas por especialistas extranjeros; como por ejemplo, el taller sobre lectura y escritura para el síndrome de Down.

Así mismo, se realizaron diferentes entrevistas no estructuradas a diferentes personas entre ellas: Jeannette Bran de Cacacho (encargada de Educación Especial del Ministerio de Educación) quien proporcionó la información sobre las estrategias que el Ministerio de Educación está poniendo en marcha para promover la inclusión escolar en el país. También se entrevistó a la Licenciada Ceci Mayorga y a la Licenciada Adda Mendez quienes describieron el programa de inclusión que promueve la *Fundación para el Síndrome de Down, Margarita Tejada* y con qué colegios trabajan actualmente. Todas estas entrevistas, ayudaron

mayormente, a conocer la realidad actual de la atención de las personas con síndrome de Down en el país y si se están impulsando proyectos de inclusión escolar en el país. Dicha información se encuentra en el Marco Contextual Nacional Jurídico de esta tesis.

2. Estrategia: Con el objetivo de que esta tesis sea un apoyo real y eficiente a los docentes que atienden a niños y niñas con síndrome de Down en las aulas regulares del país; se desarrolló el taller docente: *Capacitación docente para una exitosa inclusión escolar*. En este taller se trabajarán los temas presentados en esta tesis. A continuación se especifica toda la propuesta del taller.

a. Marco filosófico del taller:

- 1) Lema : Escuelas sin exclusiones
- 2) Visión: El país/ Guatemala cuenta con escuelas abiertas y preparadas para atender la diversidad de estudiantes. Los docentes utilizan metodologías activas, participativas y pertinentes a las necesidades y diferencias de sus alumnos/as. Los estudiantes con síndrome de Down reciben educación de calidad y desarrollan sus potencialidades al máximo
- 3) Misión: preparar a la escuela y a sus docentes para atender la diversidad de educandos desarrollando nuevas estrategias metodológicas, optimizando el uso de los recursos con los que la escuela cuenta y adaptando la propuesta curricular común para que todos los estudiantes alcancen las competencias básicas de su nivel.

4) Valores:



b. Diseño del taller:

1) Estrategias: El taller estará centrado en la institución educativa como unidad de cambio. Es decir, los talleres se realizarán en la escuela o colegio. Esto con los objetivos siguientes:

- Responder más adecuadamente a las necesidades reales de los profesores en servicios
- Proporcionar un modelo formativo más atento al contexto real de la escuela y el aula
- Definir roles, responsabilidades y tareas de todos los implicados
- Fomentar cambios a nivel institucional como a nivel específico del aula
- Propiciar el trabajo colaborativo y la responsabilidad compartida
- Estimular la creatividad y la innovación
- Desarrollar el pensamiento divergente
- Conectar formación e innovación con la realidad y el contexto de los centros
- Propiciar la participación y la autonomía de los docentes
- Aumentar la conciencia del docente de su rol en los procesos de cambio
- Utilizar un modelo de proceso y de resolución de problemas

2) Características

Cuadro N. 4

<p>Características del taller:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conecta la teoría con la práctica • Flexible • Continua • Participativa • Analiza la práctica cotidiana dentro del aula • Centrada en la resolución de problemas y estudio de casos • Toma en cuenta las necesidades y características de los docentes. • Reflexiva de proyectos de inclusión escolar exitosos en otras escuelas • Los cambios sugeridos se formulan en un nivel próximo a la experiencia de los profesores y dentro de su zona de desarrollo por lo que hay relación significativa entre las necesidades y saberes previos de los profesores y la nueva información que se propone • Considera la experiencia profesional de los docentes como un contenido formativo básico • Diseña y experimenta propuestas de clases que ponen en práctica estrategias didácticas que son adecuadas para atender a niños y niñas con síndrome de Down. • Promueve al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje
---	--

3) Organización: El taller estará organizado en módulos con conocimientos puntuales en cuanto a conceptos y habilidades para trabajar en escuelas con enfoque inclusivo. Estos módulos son los siguientes:

Cuadro N. 5: Módulos del taller docente

Módulo # 1	Módulo # 2	Módulo # 3	Módulo # 4	Módulo # 5
La escuela de la diversidad ¿qué es?	Las escuelas que aprenden ¿cómo son?	El aula: espacio de aprendizaje y socialización	El currículo como agente de cambio	Necesidades de los docentes: los apoyos y el trabajo en equipo
Temas:	Temas:	Temas:	Temas:	Temas:
Inclusión escolar	Características de las escuelas eficaces que tienen éxito en la enseñanza de todos sus alumnos/as, incluyendo a aquellos con síndrome de Down.	Análisis de tarea	Características del currículo en la inclusión escolar	Servicios de apoyo y asesoramiento
Integración escolar	Trabajo con el índice de inclusión	Secuencia de aprendizaje	Niveles de concreción curricular	Papel de la familia
Necesidades educativas especiales		Aprendizaje cooperativo	Adaptaciones curriculares	Trabajo en equipo
Necesidades educativas especiales con alguna discapacidad		Trabajo por rincones		
Barreras para el aprendizaje y la participación		Técnica del alumno/tutor		
Leyes internacionales y nacionales		Aprendizaje significativo		
		Aprendizajes socializado y mediado		
		El aprendizaje constructivo		
		El aprendizaje por descubrimiento		
		Niños y niñas con síndrome de Down: el trabajo cotidiano		
		La evaluación		

Continuación Cuadro N. 5

Módulo # 1	Módulo # 2	Módulo # 3	Módulo # 4	Módulo # 5
La escuela de la diversidad ¿qué es?	Las escuelas que aprenden ¿cómo son?	El aula: espacio de aprendizaje y socialización	El currículo como agente de cambio	Necesidades de los docentes: los apoyos y el trabajo en equipo
Objetivo: Especificar la terminología y el marco legal que orienta a las escuelas con proyectos de inclusión escolar	Objetivo: Determinar las estrategias para que la inclusión escolar sea un proyecto de desarrollo escolar	Objetivo Proporcionar las estrategias didácticas pertinentes para atender exitosamente las necesidades educativas de los alumnos/as con síndrome de Down.	Objetivo Analizar y aplicar el diseño y desarrollo curricular que se requiere en una inclusión escolar	Objetivo Establecer la necesidad del trabajo en equipo y los servicios de apoyos para atender las necesidades de los alumnos/as

4) Acciones concretas y etapas:

- ✓ 1ra. Etapa: Observación de las necesidades y características de la escuela: Es necesario evaluar las necesidades de cada escuela y trabajar de forma contextualizada, tomando en cuenta sus características concretas.
- ✓ 2da etapa: Trabajo con el módulo # 1. Esta parte puede ser realizada de distintas formas dependiendo de las características de la escuela; ejemplo: tiempo con que se cuenta para la capacitación, tipo y niveles de organización, espacio y recursos de la escuela y cantidad del personal. Por tal razón se puede realizar:
 - Trabajo solo con directores, coordinadores y encargados para que después ellos transmitir la información a sus docentes en cada nivel
 - Trabajo por niveles (pre primaria, primaria, básicos y diversificados) con coordinadores y docentes
 - Trabajo con todo el equipo de docentes, coordinadores y directores en una sola sección de formación

- ✓ 3ra etapa: Trabajo con el módulo # 2 el cual se hará en dos fases:
 - Primera fase: análisis de las características de las escuelas eficaces
 - Segunda fase: trabajo con el índice de inclusión escolar: Se hará encuesta con preguntas adaptadas del índice de inclusión escolar para que todo el personal por niveles analice las políticas, cultura y prácticas de la escuela y lleguen juntos a concluir como lograr una escuela más inclusiva. Al final se hará presentación a todo el personal de los resultados.

- ✓ Cuarta etapa: Trabajo con los módulos 3, 4 y 5: El trabajo con los módulos se hará por niveles (pre- primaria, primaria, básicos y diversificados) debido a que cada nivel tienen sus propias necesidades y características. Además que se hará estudio de casos, análisis del contexto y de la propia práctica docente, se hará relación directa de la teoría con la práctica, trabajo en equipo, resolución de problemas, entre otros.

5) Cronograma:

Cuadro N. 6

Etapas	Actividades	Tiempo/ duración	Encargado	Recursos
1ra etapa	<p>Visita dos veces a la semana para observar y dialogar con personal.</p> <p>Recogida de datos sobre las características y necesidades de la escuela.</p>	1 mes	Responsable del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hoja de observaciones ▪ Entrevistas
2da etapa	Sección para dialogar sobre el módulo # 1	2 secciones de 1 hora cada una	Responsable del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cañonera ▪ Computadora ▪ Fotocopias

Continuación Cuadro N. 6

Etapas	Actividades	Tiempo/ duración	Encargado	Recursos
3ra etapa	Sección sobre el módulo # 2	1 sección de 1 hora	Responsable del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cañonera ▪ Computadora ▪ Fotocopias
	Encuesta por niveles sobre el índice de inclusión escolar (adaptado)	2 semanas	Coordinador de cada nivel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotocopias
	Sección de discusión sobre resultados con cada nivel o en general	1 sección	Encargado del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cañonera ▪ Computadora
4ta etapa	Trabajo por niveles de los módulos 3, 4 y 5	2 secciones con cada nivel (pre-primaria, primaria, secundaria) de 2 horas cada una Acompañamiento por un mes con una visita semanal para ver progreso e inquietudes	Educadora especial y encargada del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cañonera ▪ Computadora ▪ Fotocopias

6) Ubicación del taller:

Este proyecto puede ser llevado a cabo en cualquier escuela regular del país tanto privada como pública

7) Beneficiarios:

- ✓ Beneficiarios directos: En este proyecto se beneficiarán directamente los y las docentes de escuelas regulares del país tanto privadas como públicas.
- ✓ Los beneficiario indirectos serán todos los niños y niñas que asisten a las escuelas ya que al mejorar la práctica docente; mejorará el aprendizaje de todos los educandos

8) Recursos:

- Humanos:
 - ✓ Encargado del proyecto: Será una persona con nivel de licenciatura en educación/ psicología/ psicopedagogía/ educadora especial que tenga conocimientos sobre inclusión escolar
 - ✓ Tutor del proyecto: Será una persona con educación especial o psicólogo que apoye a los docentes y personal de la escuela en cualquier duda que tengan sobre el manejo de niños/as con síndrome de Down.
- Materiales:
 - ✓ Computadora
 - ✓ Impresora
 - ✓ Cañonera
 - ✓ Fotocopiadora
 - ✓ Hojas blancas
 - ✓ Marcadores de pizarra
 - ✓ Yeso
 - ✓ Borrador
- Aspectos financieros:
 - ✓ Inversión inicial: La inversión inicial del proyecto , incluyendo los materiales y el pago de la capacitación completa, será de: Q.22,8000.00

- ✓ La capacitación durará entre 3 o 5 meses según las características y necesidades de la escuela
- ✓ El proyecto es a mediano y largo plazo ya que se impulsará la creación de redes de colegios que tengan proyectos de inclusión escolar para que se ayuden mutuamente. Los encargados del proyecto mantendrán comunicación con las redes de colegios e impulsará reuniones y otras capacitaciones según las necesidades que se vayan presentando
- ✓ Los ingresos mensuales dependerán de cuantos colegios reciban la capacitación y si reciben la capacitación completa o solo algunos módulos o etapas.
- ✓ El proyecto tendrá la ayuda de cooperaciones internacionales, del Ministerio de Educación o de ONG, donaciones o de padres de familias que estén interesados en que el colegio donde asisten sus hijos reciban la capacitación
- ✓ El proyecto podrá ser auto sostenible ya que se mantendrá con el pago que harán los colegios o los padres de familia o entre varios colegios.
- ✓ En el proyecto pueden ayudar en la capacitación voluntarios de estudiantes de educación especial, psicología, problemas de aprendizaje o especialistas en inclusión escolar.

Cuadro N. 7. Flujo de caja:

Materiales	Costos	gastos fijos	Costo	Gastos variables	Costo
Multifuncional: Impresora Scanner Copiadora	Q. 3000.00	Personal	Q.300.00 x hora	Insumos de oficina	Q.70.00 x cada 2 meses
Cañonera:	Q. 7000.00	Capacitación:			
Laptop	Q. 7000.00	Primera etapa	Q.800.00		
Marcadores de pizarra	Q. 30.00	Segunda etapa	Q.600.00		
Yesos	Q10.00	Tercera etapa	Q.600.00		
Borrador	Q.10.00	Cuarta etapa:			
Hojas blancas	Q.30.00	Fase 1	Q.1800.00		
		Fase 2	Q.1200.00		
Inversión inicial en materiales	Q. 17.800.0	Capacitación completa	Q.5000.00		

E. Objetivos de la tesis:

1. Objetivo general:

Proponer estrategias efectivas para una exitosa inclusión escolar de niños y niñas con síndrome de Down al aula regular.

2. Objetivos específicos:

- Fundamentar la importancia de la inclusión escolar para los niños y niñas con síndrome de Down.
- Especificar el marco político internacional y nacional que apoyan la inclusión escolar.
- Determinar las características generales de los niños y niñas con síndrome de Down.
- Establecer la diferencia entre los conceptos de integración e inclusión escolar y sus implicaciones curriculares.
- Concretar las estrategias que las instituciones educativas pueden implementar para llevar a cabo proyectos de inclusión escolar de niños y niñas con síndrome de Down.
- Establecer estrategias para que el maestro (a) pueda atender las necesidades educativas especiales de los niños y niñas con síndrome de Down.
- Analizar el sistema de evaluación que deberá ser implementado para la inclusión escolar de niños y niñas con síndrome de Down.

F. Alcances y limitaciones:

Es obvio que la inclusión escolar de un niño/a con síndrome de Down no es fácilmente aplicable ni tampoco es algo a improvisarse. Éste es un proceso dinámico, no exento de riesgos, satisfacciones, discrepancias, logros y dificultades. No hay una receta ni un programa prefabricado. Además, no basta con entusiasmos ideológicos para que la inclusión escolar sea una realidad tangible y tenga buenos resultados. Es evidente que es indispensable planificar y organizar el proceso de enseñanza - aprendizaje. Por tal razón, esta tesis tiene el objetivo de ser una ayuda práctica que oriente a las instituciones educativas y a sus docentes. No se

pretende presentar un manual rígido sino por el contrario, cada institución educativa debe hacer las adaptaciones y modificaciones necesarias en función de las necesidades de sus alumnos/as y de la realidad y características de la escuela.

Por otro lado, también se puede decir, que la inclusión escolar es un proceso de desarrollo educativo que no tiene fin. Siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación. Es por esto que la escuela debe ser una institución en constante desarrollo y así, introducir permanentemente cambios en su propuesta pedagógica y en su funcionamiento. Todo esto con el fin de aumentar, progresivamente, su capacidad de dar respuesta a las necesidades educativas de todos sus alumnos/as. En este sentido, el docente y todos los involucrados en el proceso de inclusión, deben estar en constante formación para tener los conocimientos, las destrezas y actitudes necesarias para elaborar e implementar este tipo de programas. Es así que esta tesis no puede ser tomada como la única fuente de información para que la escuela esté preparada para responder a las necesidades de sus alumnos. Por tal razón se ha puesto cuidado en detallar la bibliografía consultada y así pueda servir como fuente de información a todo aquel que utilice esta tesis como guía.

IV. MARCO CONCEPTUAL

A. ¿Qué es el síndrome de Down?

Es un síndrome tan antiguo como la historia de la humanidad que puede darse en ambos sexos, en todas las razas, clases socioeconómicas, nacionalidades y nivel cultural. El nombre se debe a John Langdon Down, médico inglés que en 1866 describió por primera vez las características faciales, la coordinación anormal, las dificultades en el lenguaje, así como la asombrosa facilidad que tienen tales personas para imitar las actitudes de maestros y amigos; además de su gran sentido de humor. La descripción que hizo John L. Down fue tan clara que sigue vigente en nuestros días. (Revista ADN, septiembre-octubre 2000: 195)

En 1959 Jerome Lejune, genetista francés, y sus colaboradores descubrieron que las personas con síndrome de Down poseen 47 cromosomas en lugar de 46 que existen normalmente (Revista ADN, 2008:196). La información que porta este cromosoma determina las características del individuo y afecta el curso de su vida ya que origina un desequilibrio genético que altera el curso normal del desarrollo del niño(a).

1. Problemas de salud más frecuentes: (Pueschel, 2002: 67) A consecuencia del desequilibrio cromosómico, que se ha explicado anteriormente; pueden aparecer alteraciones en los distintos órganos y sistemas de una persona con síndrome de Down a lo largo de su vida. Esto quiere decir que esa persona puede presentar, y de hecho presenta, una serie de anomalías muchas de las cuales son previsibles y evitables, o al menos tratables.

Es por esto necesario, estar pendiente de la salud física y bienestar corporal de los niños con síndrome de Down ya que una buena disposición para el aprendizaje requiere una buena salud. Es evidente que sus avances en sus adquisiciones mentales y en su aprendizaje serán mejor cuanto menos cansado se sienta, cuanto mejor vea y oiga, cuanto mejor alimentado esté, cuanto mejor evite las infecciones a través de un programa de vacunaciones.

La siguiente lista son posibles problemas de salud que pueden presentar las personas con síndrome de Down. Cabe mencionar, que no todos los niños con síndrome de Down van a

presentan todos estos problemas de salud, pero sí hay que estar pendientes y es por esto importante llevar un buen control médico con un especialista. (Puente Tejerina Ana. *Los cuidados de salud en el niño con síndrome de Down* 2006: 27)

- Cataratas congénitas.
- Anomalías congénitas del tubo digestivo.
- Cardiopatías congénitas.
- Infecciones respiratorias.
- Obesidad
- Problemas de la vista
- Deficiencias auditivas
- Alteraciones óseas.
- Trastornos de la tiroides
- Problemas de la piel
- Estreñimiento
- Problemas dentales.

2. **Aspectos educativos:** La educación de las personas con síndrome de Down ha experimentando diversos cambios positivos a través de los últimos años. Esto se ha debido a diferentes factores; tales como: la influencia familiar, los progresos en su atención, cuidados y educación durante la etapa temprana de la vida y la apertura al exterior que ha permitido el desarrollo de sus habilidades sociales. Ahora se puede ver a niños/as con síndrome de Down asistiendo a diferentes lugares y actividades como: cines, teatros, conciertos, fiestas de cumpleaños, clases de natación, entre otros. También han influenciado positivamente los diversos programas educativos que promueven la autonomía, la sociabilidad, la responsabilidad, la confianza en ellos mismos y la toma de iniciativas. (Flores Jesús. *Síndrome de Down: presente y futuro*. 2003: 18)

La inclusión escolar ha jugado un papel determinante en el desarrollo de muchas habilidades y destrezas. Los escolares con síndrome de Down son capaces de aprender mucho y bien; bastante más de lo que hasta ahora se creía. Cuando son integrados en apropiados programas

escolares; alcanzan buenos niveles de comprensión, atención y discriminación. También son capaces de leer, escribir y de aprender matemáticas. En general, lo que han aprendido bien suelen retenerlo, aunque es necesario reforzar y consolidar el aprendizaje. (Troncoso, del Cerro Y Ruiz, Portal downcantabria, 1998:.2)

3. ¿Cómo es el escolar con síndrome de Down? Es habitual suponer que las personas con síndrome de Down tienen unas peculiaridades comunes que las diferencian de los demás. Su aspecto físico conlleva también a ubicarlos en un grupo homogéneo. Sin embargo, la variabilidad existente entre estas personas es tan grande e incluso mayor que la que se da en la población general (Pueschel, 2002). Por ejemplo, los márgenes temporales en que adquieren determinadas capacidades o hitos de desarrollo como la marcha o el habla, son más amplios.

Se debe tener en cuenta que presuponer rasgos propios y exclusivos a las personas con síndrome de Down puede causar el efecto inmediato de etiquetar o generalizar. Esto nos llevará a suponer que cualquier sujeto por el mero hecho de tener síndrome de Down ya contará con esos atributos, creando prejuicio difíciles de superar. Además, puede conllevar a la creación de expectativas con respecto a las posibilidades futuras de esa persona, por lo general, limitando sus opciones. Está comprobado que las expectativas que se establezcan sobre su evolución determinarán en gran medida el grado de desarrollo que va a alcanzar en realidad.

No obstante, se dan algunos elementos comunes en su forma de ser y de actuar lo que nos permite describir algunas características propias. El objetivo fundamental de esta descripción es conocer mejor a los niños/as para proporcionarles los apoyos que puedan precisar y atender sus necesidades. También se pretende ayudar a los familiares, educadores y cuidadores a comprender algunas de las dificultades que se pueden encontrar en el proceso de formación. Más adelante en esta tesis, se explicaran las medidas de intervención o propuestas de actuación para responder de la mejor forma posible a sus peculiaridades. Sin embargo, conviene insistir en que estas características no se dan ni siempre, ni en todas las personas con síndrome de Down, sino que pueden aparecer entre los niños/as de esta población en distintas proporciones.

4. Características sociales y psicológicas: La sociabilidad es una actitud predominante en su carácter. Estos niños están llenos de afectos y son sumamente agradecidos. Tienen una facilidad sorprendente para imitar y para la mímica. Son perseverantes en extremo; su obstinación es tal que casi siempre se vuelve terquedad: es prácticamente imposible lograr que hagan algo que han decidido no hacer. (Ortega, 1997: 58) Esto está también relacionado a su baja tolerancia a la frustración. Tienen dificultad para aceptar que sus deseos no sean cumplidos. Si no consiguen lo que pretenden de forma rápida y de acuerdo con sus intereses, pueden manifestar, entre otras, conductas de rechazo de la tarea o de la persona que se la presenta, negativismo o abandono de la situación.

A pesar de lo anteriormente dicho, en principio tienden a tener una personalidad que se podría definir como de "tener gusto en dar gusto". No rechazan y éste es un elemento que va a depender mucho de la percepción emocional que el niño o niña experimente en relación con su educador. (Troncoso, del Cerro y Ruiz, 1998: 4)

Entre sus grandes gustos están: la comida, la música y el baile. Tiene facilidad para seguir el ritmo y para tocar instrumentos musicales. Prefieren los juegos al aire libre, la natación y los que se acompañan de música. Les agrada jugar en grupo y fácilmente hacen amistad con sus compañeros de clases. (Ortega, 1997: 59) Sin embargo, puede suceder que el niño esté solo porque así lo elige, o porque no puede seguir tanto estímulo y con tanta rapidez, o porque los demás se van cansando de animarle a participar y de tener que seguir su propio ritmo. (Troncoso, del Cerro y Ruiz, 1998: .37)

También, se observa tendencia a la búsqueda constante de protagonismo en la mayor parte de las situaciones. Esto se debe a que son objeto permanente de atención individualizada: en la familia, en el colegio, con profesores o psicólogos de apoyo. De alguna manera se promueve su egocentrismo. Otra característica que pueden mostrar es dificultad para ver el punto de vista de los demás o de ponerse en el lugar de otros; lo que se denomina empatía. Así como son plenamente conscientes de sus sentimientos, les resulta difícil comprender que el resto de las personas, en situaciones semejantes viven emociones de características e intensidad semejantes a las de ellos. Se da una extraña paradoja: perciben los sentimientos de dolor o enfado en los demás, pero si se les exige una actuación o son ellos quienes con su actitud lo

provocan, no actúan en consecuencia. Parece que son conscientes de los afectos, pero no de su influencia en ellos y en los demás.(Troncoso, del Cerro y Ruiz, 1998: 49)

Además de todo lo anterior, pueden manifestar falta de iniciativa e inseguridad ante lo imprevisto. Esto se manifiesta en forma de rechazo a la hora de intentar tareas nuevas y de probar actividades o situaciones diferentes a las que habitualmente realizan. Suelen ser bien apegados a sus rutinas y hábitos ya que les proporciona seguridad el seguir permanentemente los mismos pasos sin tener que reflexionar cada vez que se actúa. Todo esto se relaciona con el temor al fracaso. Debido a que las personas con síndrome de Down presentan problemas en la ejecución de diversas tareas de diferentes tipos; se equivocan y cometen errores. Por tal razón, el hecho de enfrentar situaciones u actividades nuevas suele ser sinónimo de problemático. (Troncoso, del Cerro y Ruiz, 1998: 50)

En algunos se puede apreciar rasgos de impulsividad e hiperactividad, que perduran más tiempo de lo que suele ser habitual y pueden inducir a hacer falsos diagnósticos. Además, pueden apreciarse rasgos de conducta que indican una actuación demasiado infantil, una mayor dependencia del adulto, mayor reclamación de atención por medio de métodos que resultan inadecuados o poco tolerables para sus compañeros de clase (en forma de enfados, rabietas, etc.).(Troncoso... 1998: 37)

5. **Desarrollo mental:** Los datos actuales permiten afirmar que la mayoría de las personas con síndrome de Down funcionan con un retraso mental de grado ligero o moderado. Existe una minoría en la que el retraso es tan pequeño que se encuentra en el límite de la normalidad; y otra en la que la deficiencia es grave, pero suele ser porque lleva asociada una patología complementaria de carácter neurológico, o porque la persona se encuentra aislada y privada de toda enseñanza académica.(Spray-Gundersen,1998: 23)

En épocas anteriores se consideraba que su deficiencia mental era grave o profunda. Se decía que eran “entrenables” pero “no educables”. Esta calificación les llevó a ser ingresados en instituciones para enfermos mentales o deficientes graves. En el mejor de los casos eran “entrenados” en niveles elementales de autonomía, como el aseo, el vestido o la comida independiente. Salvo raras excepciones eran preparados para tareas académicas. Afortunadamente, la labor de muchos padres y profesionales que han creído en ellos y su

propio esfuerzo, han permitido demostrar lo que son capaces de hacer, incluso en el campo académico. En la actualidad un alto porcentaje de niños con síndrome de Down puede llegar a leer de forma comprensiva si se utilizan programas educativos adecuados, y alcanzar niveles de formación más elevados. (*El síndrome de Down. Características generales*. 2011. Portal downcantabria)

Este cambio se debe tanto a los programas específicos que se aplican en las primeras etapas (estimulación, intervención temprana), como a la apertura y enriquecimiento ambiental que, en conjunto y de manera inespecífica, está actuando sobre todo niño, incluido el que tiene síndrome de Down, en la sociedad actual. Sin embargo, el coeficiente intelectual puede disminuir con el transcurso del tiempo, en especial a partir de los 10 años. Pero dicha edad mental sigue creciendo, aunque a un ritmo más lento que la edad cronológica. Además muchos aprendizajes nuevos y experiencias adquiridas a lo largo de la vida, si se les brindan oportunidades, no son medibles con los instrumentos clásicos, pero no cabe duda que suponen un incremento en las capacidades de la persona. Incluso se empieza a advertir que los nuevos programas educativos consiguen mantener el coeficiente intelectual durante períodos significativos de la vida (Troncoso, del Cerro, 1998: 2).

La mayoría se maneja en el terreno de la inteligencia concreta, por lo que la diferencia intelectual se nota más en la adolescencia, cuando otros jóvenes de su edad pasan a la fase del pensamiento formal abstracto. Por otro lado, en los tests estandarizados para medir la inteligencia obtienen mejores resultados en las pruebas manipulativas, perceptivas y motrices que en las verbales, numéricas, de inteligencia formal abstracta y en pruebas de pensamiento creativo. Respecto a los tests de inteligencia, es preferible hablar de edades mentales antes que de C.I., para observar las mejoras que se producen en su capacidad intelectual con entrenamiento apropiado, incluso en la etapa adulta. (Ruiz Emilio, *Evaluación de la capacidad intelectual en personas con síndrome de Down*, n.d)

Según diferentes estudios (Troncoso, del Cerro y Ruiz, 1998:46) se ha comprobado que las personas con síndrome de Down de distintas edades pueden manifestar, en mayor o menor grado, problemas relacionados con el desarrollo en áreas tales como:

- Retraso en la adquisición de las diversas etapas del desarrollo.

- Ausencia de un patrón estable o sincronizado en algunos ítems del desarrollo.
- La secuencia de adquisición de los ítems del desarrollo, en líneas generales, suele ser similar a la de los niños que no tienen síndrome de Down, pero a veces se aprecian algunas diferencias cualitativas.
- Retraso en la adquisición del concepto de permanencia del objeto; una vez adquirido, puede manifestarse de modo inestable.
- El juego simbólico va apareciendo del mismo modo que en otros niños, conforme avanzan en edad mental. Pero el juego es, en general, más restringido, repetitivo y propenso a ejecutar estereotipias. Presentan dificultades en las etapas finales del juego simbólico.
- Pueden mostrar una cierta asincronía en su madurez, en sus adquisiciones. Por esto pueden tener un nivel bajo en una área y sin embargo están maduros para avanzar más en otra.
- Su edad social es más alta que la mental, y ésta más alta que la edad lingüística; por ello pueden tener dificultad para expresarse oralmente en demanda de ayuda.

Por último, conviene destacar el aumento en más de 20 puntos de la media del C.I. de las personas con síndrome de Down producido en los últimos 25 años, que es posiblemente uno de los mayores logros educativos alcanzados en el último tramo del siglo pasado, equiparable a la mejora de su esperanza de vida en 20 años, en el mismo periodo de tiempo. Estos datos han mostrado cómo el progreso en las condiciones sanitarias unido a una intervención educativa apropiada han originado unos resultados inimaginables hace unos años atrás. (Portal Downcantabria. *Características psicológicas*, 2011: 22)

6. Desarrollo del lenguaje: (Kumin Lobby, 2008: 10) Debido a que el lenguaje, generalmente, es el área que presenta mayor retraso en los niños/as con síndrome de Down, sobre todo en los aspectos expresivos; se especifica, a continuación los posibles problemas. Es importante señalar que el pronóstico lingüístico es muy variable de un niño/a a otro. Esto se debe a que el retraso en la adquisición y desarrollo del lenguaje está en relación con el grado

de deficiencia que el niño/a presenta y también varía de acuerdo a las propias características personales.

- Comunicación gestual y mímicas limitadas.
- Balbuceo limitado.
- Deficiente control de la respiración y de los órganos de la fonación.
- Pobre motilidad buco facial.
- Deficiente discriminación fonemática.
- Trastornos del habla: tartamudez, pronunciación precipitada.
- Alteraciones importantes en adquisición y uso de formas gramaticales: concordancia, género, número, flexiones verbales.
- Abundan las construcciones sintácticas simples y frases cortas.
- Creatividad lingüística muy limitada.
- Vocabulario reducido. Pobreza semántica.
- Verborrea.
- Evocación de palabras por analogía de imagen y no por razonamiento lógico.
- Nivel de comprensión superior que el expresivo, pero ambos inferiores al de un niño sin esta condición (síndrome de Down).
- Dominio del lenguaje escrito más fácil que el lenguaje hablado.
- En su lenguaje expresivo, manifiesta poco sus demandas concretas aunque tenga la capacidad de mantener un nivel de conversación.
- Dificultades para dar respuestas verbales. Da mejor las respuestas motoras, lo cual debe ser tenido en cuenta por el educador para no creer que el niño no entiende una orden si sólo espera una respuesta verbal.
- Dificultades en la articulación, en la fluidez y en la inteligibilidad del lenguaje.
- La edad lingüística no suele coincidir con la cronológica ni la mental.
- El desarrollo del lenguaje transcurre generalmente por las mismas etapas que en los demás niños/as, aunque de manera más lenta y con mayor duración en cada etapa.
- No es fácil que se exprese oralmente para demandar ayuda cuando no comprende las instrucciones, o cuando debe planificar estrategias de resolución de problemas, o atender a diversas variables a la vez. Su respuesta

ante tales situaciones puede ser la desconexión silenciosa y el aislamiento, o la ejecución de una conducta inapropiada (escape, llamada de atención, etc.).

Es importante señalar, que aunque el lenguaje es una de las áreas con mayores dificultades en las personas con síndrome de Down (presenta un nivel más bajo al nivel social o de inteligencia general) han habido mejoras en los últimos años. Esto se ha debido a una serie de factores tales como: (Troncoso, del Cerro y Ruiz, 1998: .43)

- La influencia del aprendizaje de la lectura y escritura. El comenzar a leer incluso antes de que hayan adquirido un lenguaje expresivo comprensible, no sólo es posible sino que favorece el desarrollo de su expresividad. La lectura contribuye a aumentar su vocabulario y a mejorar la corrección de sus frases, haciendo más comprensible su lenguaje.
- El proceso de inclusión escolar que se está produciendo en todos los niveles, obliga a las personas con síndrome de Down a relacionarse en muy diversos ambientes (familia, vecindario, escuela), lo que les fuerza a comunicarse y a hacerse entender. Se habla más con ellos y se les escucha más.
- La inclusión escolar, acompañada en muchos casos de adaptaciones curriculares o actividades adaptadas a sus necesidades que favorecen el desarrollo adecuado de su lenguaje. La presencia cada vez más frecuente de especialistas en audición y lenguaje (logopedas) en los colegios, junto con una concienciación de la importancia básica de este aspecto, también puede contribuir a esta mejora.
- En general, el mayor nivel de exigencia que está surgiendo entre los profesionales respecto a las personas con síndrome de Down. Viendo los resultados que se están obteniendo en este terreno, intentan alcanzar metas que antes ni siquiera se imaginaban.
- La preocupación por el lenguaje de estas personas, que se refleja en la multitud de artículos y publicaciones que sobre este tema están apareciendo últimamente. Es cada vez más amplio el número de especialistas e investigadores que profundizan en el ámbito lingüístico.

B. Diferencia entre integración e inclusión escolar:

Los términos integración e inclusión escolar tienen significados distintos. Además, han surgido en momentos diferentes de la historia. Sin embargo, muchas veces se utilizan como si uno fuera sinónimo del otro. Es importante tener claro la diferencia entre integración e inclusión para hacer uso adecuado de ellos y para que la institución educativa este clara de que tipo de prestaciones educativas está ofreciendo o cual es el tipo de servicios educativos que pretende desarrollar.

A través de la historia, se puede destacar una serie de factores que promovieron los primeros cambios conceptuales relacionados con la atención hacia las personas discapacitadas. En los países escandinavos, Estados Unidos, Inglaterra, Italia y Francia en las décadas de los 60 y 70, surgen movimientos asociativos integrados por padres y por las propias personas discapacitadas quienes no estaban conformes con el tipo de tratamiento segregado que se les brindaba, la baja calidad de la enseñanza en las escuelas especiales y la saturación y costos elevados de las mismas (Arnaiz, 2003: 47). Los especialistas y padres cuestionan los beneficios de las escuelas especiales y hacen evidente que estas no contribuyen a la mejora de la calidad de vida de las personas discapacitadas.

Este cuestionamiento sobre la educación segregada que recibían las personas discapacitadas conlleva al surgimiento del concepto de 'normalización'. El cual significa poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y condiciones de vida lo más parecido posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad. (Steenlandt, 1991: 26). A partir de 1969, el concepto de normalización se extendió por América del norte, Canadá y el resto de Europa. Sin embargo, muchos especialistas consideran que el principio de 'normalización' debía constar con algunas condiciones para ponerlo en práctica sino se corría el riesgo de convertirse en una utopía. Es así como surge el término 'integración'. Este sería el medio concreto por el cual las personas discapacitadas normalizarían sus vidas en el seno de su comunidad. (Steenlandt, 1991:29). Normalización e integración son conceptos estrechamente ligados y relacionados. Efectivamente, la normalización es el objetivo que se debía conseguir y la integración sería el método para lograrlo. (Cano, 2003: 68)

La integración supone un importante avance en la valoración positiva de las diferencias humanas puesto que su filosofía va más allá de la mera ubicación de un sujeto en la sociedad.

Ésta implica, fundamentalmente, que las personas discapacitadas formen parte de la sociedad a la que pertenecen. (Arnaiz, 2003: 59) La integración propugna la escolarización conjunta de los alumnos 'normales' y los 'discapacitados' y aboga por la inserción de la educación especial en el marco educativo ordinario.

Del mismo modo, se plantea la igualdad de derechos educativos en términos de acceso a la educación. Por consiguiente, el derecho de cada niño/a a asistir a la escuela de su entorno y su participación en la cultura escolar y en la comunidad educativa y social. También, se evalúa el papel de la escuela y su función educativa con una proyección social más allá de la formación tan solo académica. (Sánchez, Torres, 2002: 30)

Es así, que el debate entre los profesionales, padres de familias y asociaciones ya no cuestiona la integración escolar de los alumnos/as con necesidades educativas especiales, sino el cómo llevarla a cabo. Entonces, se plantea la creación de un conjunto de servicios para satisfacer las necesidades individuales de los alumnos/as, se cuestiona la naturaleza y las características del currículo diseñado para estos alumnos/as, la eficacia de los programas individualizados y la asignación desproporcionada de niños/as a programas especiales.

En 1978 se publica el informe Warnock, denominado así en honor a la presidenta del Comité que lo elaboró, Mary Warnock. La gran aportación de este informe consiste, fundamentalmente, en entender la educación especial no como la respuesta educativa concreta y específica dirigida a las personas con discapacidad a través de intervenciones individualizadas de carácter clínico; sino, como un conjunto de actuaciones educativas que va desde las más ordinarias hasta las más específicas, en función de las necesidades educativas de cada alumno. (Cano, 2003: 80)

El modelo de integración propuesto por Warnock y su equipo presenta los siguientes diez principios:

1. Todos los niños/as tienen necesidades educativas.
2. Todos tienen derecho a la educación.
3. Ningún niño/a será considerado ineducable.
4. Los fines de la educación son los mismos para todos.

5. La educación especial consiste en responder a las necesidades educativas especiales para alcanzar los objetivos comunes.
6. No existen dos tipos de niños/as: normales y especiales.
7. Las necesidades educativas especiales forman un continuo de necesidades.
8. La educación especial se entenderá como un continuo de prestaciones.
9. Las ayudas especiales son adicionales a las ordinarias.
10. La ayuda debe depender de la necesidad, no de la categoría de deficiencia con la que se diagnostique.

Además, el informe Warnock propone diez tipos diferentes de organización y servicios dentro de la integración escolar, los cuales son: (Cano, 2003: 82)

- 1) Educación a tiempo completo en una clase regular con la ayuda y los apoyos necesarios.
- 2) Educación en una clase regular pero acudiendo, en ocasiones concretas, (algunas veces durante la semana o en algunas horas durante el día) a una clase especial de apoyo.
- 3) Educación en una clase o unidad especial, pero con periodos de asistencia en una clase regular y total participación en la vida de la comunidad y en las actividades extracurriculares de la escuela regular.
- 4) Educación a tiempo completo en una clase o unidad especial con contactos sociales con la escuela regular.
- 5) Educación en una escuela especial, diurna, con algunas lecciones compartidas con una escuela regular.
- 6) Educación a tiempo completo en una escuela especial diurna, con contactos sociales en una escuela regular.
- 7) Educación a tiempo completo en una escuela especial residencial con contactos sociales con una escuela regular.

- 8) Educación temporal corta en hospitales y otros establecimientos.
- 9) Educación temporal larga en hospitales y otros establecimientos.
- 10) Educación a domicilio.

Es importante señalar que desde que comenzó a implementarse la integración escolar en las escuelas, se han dado distintas interpretaciones del mismo concepto. Entre las más frecuentes están: (Cano, 2003: 89)

Cuadro N. 8 Enfoque centrado en el emplazamiento de alumnos/as

Consideraciones	La integración es entendida como un mero trasvase físico de alumnos/as desde el sistema educativo especial al regular. Se considera que la ubicación por sí misma es capaz de producir la integración sin que se produzcan cambios como es el compromiso y la implicación que un centro tiene que adquirir ante el proceso de integración. Todo esto trae como consecuencia que la cultura escolar no cambia.
Implicaciones organizativas a nivel de centro	Se considera que las aulas de educación especial son clases independientes de las aulas regulares. Las aulas especiales sirven para atender y ayudar a grupos de alumnos/as durante algunas horas diarias. Desde esta concepción, surge la figura del especialista. No existe la implicación de otros profesionales en la integración ya que se concibe como una tarea muy especializada. La responsabilidad y el compromiso de la escuela es aprobar los proyectos de integración o la simple solicitud de materiales y profesionales.
Implicaciones organizativas a nivel del aula	Las aulas funcionan como aulas autosuficientes. Aplican sus propios programas y están separadas del resto. (las aulas especiales están separadas de las regulares)

Cuadro N. 9. Enfoque centrado en proyectos de intervención sectorial

Consideraciones	El objetivo de la integración es el alumno integrado y sus necesidades educativas especiales. La integración en el aula viene determinada, de antemano, por un programa de intervención. Consecuentemente se parte de la idea de que la integración se ha de planificar e implementar desde tres grandes ámbitos de intervención: educativo, curricular y el desarrollo personal y social.
Implicaciones organizativas a nivel de centro	La visión de integración es más amplia que el anterior puesto que se planifica la dimensión instructiva y social del alumno/a integrado. Las implicaciones en el ámbito del centro son escasas aunque existen, al menos en la coordinación de tiempos, espacios e intervenciones específicas sobre el alumno/a integrado. Pero la integración no se aborda como una perspectiva global.
Implicaciones organizativas a nivel del aula	La acción educativa se caracteriza por ser bastante individualizada y específica hacia el alumno/a integrado, mayoritariamente llevada a cabo en el aula especial por el profesor de apoyo quien es el responsable del diseño de la misma puesto que en el centro se piensa que es el principal conocedor de las técnicas y métodos especiales para el alumno/a integrado. La organización de los apoyos se manifiesta como una tarea de primera magnitud. Los responsables de llevar a cabo la integración son el profesor de apoyo (apoyos internos) y los apoyos externos (equipos de orientación educativa y psicopedagógica) quienes encauzan el trabajo dentro del aula mediante el trabajo interdisciplinario y en equipo. No se establece una dinámica de trabajo entre el profesor de apoyo y el profesor del aula. Se suelen diseñar dos programaciones paralelas: una dirigida al alumno/a objeto de la integración y otra dirigida al resto de alumnos/as.

Cuadro N. 10 El enfoque Institucional

Consideraciones	Hay implicación institucional y compromiso firme de todo el centro para enfrentarse el cambio. La organización del centro y del aula, los métodos de enseñanza y el currículo se adaptan y se adecuan a las necesidades del alumno. Los alumnos con necesidades educativas especiales pueden participar activamente en la vida diaria y comunitaria del centro.
Implicaciones organizativas a nivel de centro	La propuesta de integración está inscrita en el proyecto educativo del centro. Su fin último: la integración social. En todo el proceso organizativo del centro (objetivos generales, recursos y espacios, coordinación de trabajo en grupos, planificación de actividades curriculares y extracurriculares, evaluación, etc.) está siempre presente conseguir la plena integración de los niños/as con necesidades educativas especiales. Para ello se necesita la implicación del alumnado y la ayuda de los padres. Se dan tres niveles de adaptaciones curriculares: adaptaciones al contexto del centro a través del proyecto educativo del centro, adaptaciones al aula por medio de las programaciones y adaptaciones para el alumno con las adaptaciones del currículo.
Indicaciones organizativas a nivel del aula	El aula es el lugar donde se propicia y asegura la atención educativa a la diversidad. Los profesores de apoyo proporcionan al profesor del aula asistencia técnica y especializada mediante la aportación de datos, recursos específicos, estrategias, métodos, etc. Los profesores de aula comprenden y se adaptan a las diferencias individuales de su aula, y al mismo tiempo, son capaces de crear un ambiente favorecedor, de acogida y aceptación hacia el alumno/a con discapacidad. Para ello, tienen formación en estrategias de aprendizaje y modos de trabajar en el aula con niños/as que necesitan adaptaciones curriculares.

Este tercer enfoque es el que se podría definir como realmente integrador puesto que se comprende y asume el sentido real de la integración escolar. Dicha integración es asumida por el centro como un todo, funcionándose la educación especial con la regular y así la integración no es entendida como un proyecto parcial. En consecuencia, se ponen en marcha una serie de medidas organizativas y curriculares que benefician a todos los alumnos/as.

Sin embargo, no en todos los países se han desarrollado proyectos de integración escolar como el mencionado anteriormente. La evaluación de la experiencia hecha en muchos países revela que no ha sido tan satisfactorio y mejorable como se esperaba. (Arnaiz ,2003: 138) Es así que en los años 80 y 90 se comienzan a escuchar muchas críticas con respecto al movimiento de integración escolar. Entre las críticas que se le hacen a la integración escolar están: (Cano, 2003: 107)

- Se efectúa la integración del alumno/a con necesidades educativas especiales con escaso o nulos cambios en la escuela lo que ha dado lugar a una simple integración física, no real.
- En muchos casos no se garantiza el derecho de los alumnos/as integrados a recibir respuesta a sus necesidades educativas y mucho menos la igualdad de metas con sus compañeros/as.
- La reforma integradora ha planteado muchos problemas que se derivan fundamentalmente por el tipo de proceso que se ha seguido. Se le ha tildado de reduccionista porque en la práctica se ha convertido más en un proceso de adición (de servicios) que de transformación profunda de la escuela. También se ha caracterizado por ser asimilacionista ya que han enfocado los esfuerzos en preparar al alumno/a para ajustarse a la dinámica en el aula la cual permanece inalterable.
- La integración escolar ha limitado la respuesta de la escuela regular a aquellos catalogados como alumnos con necesidades educativas especiales dejando fuera a otros grupos que, tradicionalmente, han sido también excluidos de la escuela regular.
- En la integración escolar se ha dado poco énfasis en la calidad de la educación ofrecida a los alumnos/as con necesidades educativas especiales. Aunque se sabe que muchos alumnos/as (con N.E.E) estaban escolarizados en escuelas regulares, se conoce poco

acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje. Se ha constatado que un alumno/a podía estar integrado y pasar bastante tiempo aislado en el aula de apoyo, o estar en el aula regular pero sin interactuar apenas con sus compañeros de clase. En ambos casos, el programa de trabajo del alumno con necesidades educativas especiales era bastante diferente al desarrollado por el grupo de clase y la coordinación entre el profesorado y el profesor de apoyo era escasa.

- Otro aspecto cuestionado es la forma como los alumnos/as han sido considerados como "especiales". Esta categorización ha sido guiada por la visión de la Educación Especial que interpreta las dificultades de aprendizaje exclusivamente desde el déficit del alumno/a.

De esta forma, desde mediados de los años ochenta y principios de los noventa comienza a surgir el término de inclusión escolar. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema. Aparece, así por primera vez, la defensa hacia la prevalencia de un único sistema educativo para todos. Las separaciones a causa de la lengua, género, pertenencia a un grupo étnico minoritario deberían ser mínimas y requerir un razonamiento obligado. Es así que se defiende la necesidad de reformar la educación general y especial para que constituyan el mayor recurso para todos los estudiantes. La heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo (Wikipedia, 2008).

Esta nueva orientación se plantea internacionalmente. Cabe destacar la importante labor que están realizando organismos internacionales como la UNICEF y la UNESCO en pro de que la educación llegue a todos los niños/as en edad escolar. Para esto se han desarrollado una serie de conferencias donde se ha llamado la atención a las naciones del mundo a este respecto.

Entre estas conferencias se destacan la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que se celebró en Salamanca España en 1994 y la más reciente, en el año 2000, la llevada a cabo en Dakar (Senegal) bajo el título de Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos. (Arnaiz, 2003: 137)

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración ya que implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente

de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. (UNICEF, 2001)

El proceso de integración educativa ha tenido como preocupación central reconvertir la educación especial para apoyar la educación de los niños integrados en la escuela regular, trasladando, en muchos casos, el enfoque individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela común. Desde esta perspectiva, se hacen ajustes y adaptaciones sólo para los alumnos etiquetados como especiales y no para otros alumnos de la escuela. El enfoque de educación inclusiva, por el contrario, implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. (UNICEF, 2001)

La escuela inclusiva tiene como base psicopedagógica la concepción del desarrollo social; es decir se reconoce la importancia decisiva de la interacción para el aprendizaje; la responsabilidad de los docentes al determinar la naturaleza de las experiencias que se ofrecen al alumnado (relación con los materiales y los compañeros) es decisiva por lo que se atribuye a la escuela un papel clave como contexto de desarrollo.

Por consiguiente, la reflexión sobre la práctica docente en la atención de las diferencias individuales ha llevado a los profesionales a atribuir mayor responsabilidad a los aspectos institucionales, los que afectan al centro como sistema, que a los puramente individuales. De una visión más centrada en el "individuo que se integra" se pasa a una concepción de centro que responde de forma diferencial y eficaz a las distintas necesidades de los alumnos/as. (Gine, n.d)

Cabe destacar que el movimiento de integración escolar supuso establecer los primeros intentos por cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento en que se encontraban las personas discapacitadas en los centros de educación especial. En un primer momento dio lugar a aulas cerradas dentro del centro escolar y más tarde a la asistencia de los alumnos

discapacitados a tiempo parcial en el aula regular, modalidad que todavía está bastante generalizada y está resultando muy difícil de erradicar. La inclusión escolar en cambio se centra en todos los alumnos/as ya que todos pueden experimentar dificultades de aprendizaje en un momento dado. En la integración para que un alumno con necesidades educativas especiales pueda estar en el aula regular se requiere que tenga dificultades medias o ligeras. En la inclusión todos los alumnos tienen el derecho de estar en el aula regular independientemente sus características personales. (Arnaiz, 2003: 155) Los defensores de la inclusión escolar manifiestan la necesidad de reconstruir el concepto de necesidades educativas especiales. En éste no se debe solamente contemplar el déficit del alumno/a sino también las dificultades que experimentan según el contexto educativo, la organización del aula, y como se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Arnaiz, 2003: 156) En el siguiente cuadro se resumen las principales diferencias entre integración e inclusión escolar. Dicho cuadro se ha sacado de varias fuentes: Arnaiz, 2003; Puigdemívol, 2001; Cano, 2003; Sánchez y Torres, 2002.

Cuadro N.11. Diferencia entre integración e inclusión

	Integración	Inclusión
Enfoque General	Se refiere al derecho que tienen los niños con "necesidades educativas especiales" a tener acceso a la educación regular.	Se refiere al derecho que tienen todos los niños/ no sólo los que tienen "necesidades educativas especiales" a la educación. La escuela se abre a la diversidad.
El niño	El niño 'diferente' debe adaptarse a la escuela	La escuela está preparada para atender a todos los niños(as) no importando sus diferencias
Apertura de las escuelas	El niño(a) asiste a una escuela que aceptó su ingreso	El niño(a) asiste a cualquier escuela de su comunidad.
El currículo	Se hacen adecuaciones curriculares solo al niño/a.	El currículo se adapta a las características y necesidades de los alumnos/as en general. Se hacen adecuaciones en todos los niveles.
La escuela	Organizada para atender al niño(a) 'normal promedio'	Preparada para atender la diversidad de alumnos(as) existentes en toda sociedad.
La metodología	La metodología está centrada en la asignatura	La metodología está centrada en el proceso de aprendizaje y en las necesidades de los alumnos/a, en general

Continuación Cuadro N. 11

	Integración	Inclusión
Los apoyos	Están dirigidos sólo al niño/a con necesidades educativas especiales	Están dirigidos para todos los alumnos/as, los maestros y demás profesionales de la escuela
Transformaciones en la escuela	Se hacen transformaciones superficiales	Exige transformaciones profundas
Derechos del niño(a) a la educación	Se reconoce el derecho pero se cumple a medias	Cumplidos
Participación de los padres	Mínima	Trabajan en conjunto con la escuela para satisfacer las necesidades del alumno/ a.
Papel del maestro	El maestro regular no trabaja con el niño/a ya que hay un maestro 'sombra' que está con el niño todo el tiempo. También el niño/a puede estar, durante todo el ciclo escolar, en el aula recurso.	El maestro regular atiende al niño/a y tiene el apoyo de otros maestros o especialistas que lo orientan para cualquier duda. El niño tiene ayudas extras fuera o dentro de clases según sus adecuaciones curriculares. Aun así, el maestro regular es el principal en atender las necesidades del niño(a).

C. El concepto de Necesidades Educativas Especiales

El término "Necesidades Educativas Especiales" se ha venido utilizando como sinónimo de "discapacidad". En el documento Política de educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad" del Ministerio de Educación (2006) se explica dicho término de la siguiente manera:

«Son las experimentadas por aquellas personas que, por circunstancias particulares, están en desventaja y tienen mayores dificultades para beneficiarse del currículo que corresponde a su edad, por lo que requieren de ayuda o recursos que faciliten su aprendizaje»

Al evidenciar el uso que se le ha dado a este término se hace necesario profundizar en su significado. Es así que el término necesidades educativas especiales, aunque comenzó a utilizarse en los años 60, toma su acepción actual a partir de la publicación del informe Warnock en 1978 (Inglaterra, 1978). A partir de entonces la expresión se populariza y se produce un cambio que más que terminológico es conceptual, con una profunda transformación en la concepción de la deficiencia mental.

El concepto necesidades educativas especiales es un término normalizador y no discriminatorio. Este centra la atención en el tipo de respuestas que el centro educativo ha de facilitar (no en el tipo o grado de deficiencias). Por cuanto, está en relación con los recursos educativos que la escuela precisa para responder a las necesidades de sus alumnos/as a lo largo de su escolaridad. (Bautista, 1993: 12)

Según Sánchez y Torres (2002: .73) Warnock analizó el concepto necesidades educativas especiales de forma amplia y enfatizó lo siguiente:

- Los fines de la educación son los mismos para todo el alumnado: aumentar el conocimiento que el niño/a tiene del mundo en que vive y proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con ese fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su vida.
- Las necesidades educativas especiales forman un continuo y pueden adoptar diversas formas: desde las más ordinarias hasta las más significativas y en función del tiempo se extienden desde las temporales hasta las permanentes.
- La prestación educativa especial, donde quiera que se realice, tiene carácter adicional o suplementario y no independiente o alternativo como solía ocurrir en el pasado
- En cuanto al rol de las escuelas especiales se hace referencia a que algunas de estas escuelas deberían ser desarrolladas específicamente como centros de recursos para uso de todos los profesores, padres y profesionales del área correspondiente. Además, el personal de estas escuelas debería ofrecer sus apoyos y asesoramiento experto a los profesores de las escuelas ordinarias.

- Las necesidades educativas de un alumno/a tienen carácter relativo e interactivo, pues depende tanto de las características propias del alumno como de las características del entorno educativo en que se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece.
- Las necesidades educativas especiales es una expresión que hace referencia a una situación que afecta a cualquier alumno/a sin prejuizar, de antemano, su capacidad para aprender.

El concepto de necesidades educativas especiales supera la concepción clásica de la educación especial entendida como la educación de los alumnos/as con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, y por tanto, exclusiva de unos pocos. (Sánchez y Torres, 2002: 78) Por tal razón, la educación especial no queda determinada en función de colectivos concretos y tipificados, sino como una posibilidad abierta a cualquier alumno/a que en un momento determinado, encuentre barreras para progresar en el aprendizaje y precise de algún tipo de apoyo o atención complementaria a la acción educativa ordinaria.

Por otro lado, cabe destacar que según se afirma en el "Índice de inclusión" (2000: 8) el término "alumnos con necesidades educativas especiales" se refiere a aquellos que hayan sido identificados como tales en función de los criterios y normativas establecidas en cada país. Y en muchos países este concepto se utiliza como sinónimo de discapacidad lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos y alumnas y por las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Es por esto que en el Índice de Inclusión se adopta el término "barreras para el aprendizaje y la participación" en lugar de "necesidades educativas especiales".

El término "barreras para el aprendizaje y la participación" implica que la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos/as y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada escuelas las diferencias. Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental

para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas. (Índice, 2000: 6)

Para finalizar, es necesario determinar que en esta tesis se decidió usar el término "necesidades educativas especiales" con la connotación que se le dio en el informe Warnock el cual está en concordancia con el enfoque de educación inclusiva. Se hace mención del término "barreras para el aprendizaje" con la intención de ampliar la terminología que se ha venido suscitando a partir del movimiento de integración e inclusión escolar.

D. La escuela de la modernidad y la postmodernidad ante la atención de las necesidades educativas especiales

1. La escuela de la modernidad y la negación de la diversidad: La atención educativa de los niños y niñas con necesidades educativas especiales ha tenido diferentes connotaciones desde los inicios de la civilización. Y es necesario, primero comprender la naturaleza de la escuela desde su surgimiento para ubicar los enfoques curriculares que se han desarrollado en la atención de esta población en particular.

Los sistemas escolares surgen desde el paradigma de la modernidad para satisfacer las necesidades de escolarización de masas. La idea central de la escuela moderna era "enseñar todo a todos" En este sentido, la educación formal ya no era un beneficio exclusivo de las élites en el poder, sino una posibilidad real que se pone al alcance de toda la población, por lo cual, la educación escolar deja de ser patrimonio de unos cuantos.

Es así que la escuela estaba diseñada para realizar las exigencias de la modernidad. Es decir, formar una identidad colectiva dentro de una realidad plural, diversa e individual. Los programas educativos, el conocimiento y la autoridad no estaban organizados para eliminar las diferencias, sino para regularlas a través de divisiones del trabajo social y cultural. En los programas escolares se ignoran las diferencias de clase, raza y sexo o se las subordina a los imperativos de una historia o cultura lineales y uniformes. Esta exigencia moderna hacia la escuela, de homogeneizar la pluralidad, es visible en la estructura interna del funcionamiento de la institución escolar, la cual se caracteriza por:

- La rigidez de los agrupamientos escolares. La distribución de los alumnos en las aulas responde a un modelo rígido, tendente a la estandarización.
- Falta de flexibilidad del currículo. Lo que condiciona que el profesor planifique el aprendizaje de sus alumnos/as desde el seguimiento de una programación cerrada. Los objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas están ya determinados. Por tanto, la enseñanza es idéntica para todos los alumnos/as.
- Organización del sistema educativo es centralista y burocrático.
- El alumno/a debe aprender la lección y mostrar lo aprendido en un examen. Este proceso es una rutina que se hace desde que el estudiante entra a la escuela hasta que egresa.
- Los alumnos/as deben sumisión absoluta al profesor guíen es el dueño de la verdad y de todo el conocimiento.
- Se hace énfasis en los resultados.
- Se da el modelo educativo de alumno: receptor y maestro: transmisor.
- Se dan pruebas estandarizadas
- El currículo es elaborado por especialistas y el profesor y el alumnado deben seguirlo tal como es.
- El currículo es académico centrado en torno a asignaturas.
- El tipo de aprendizaje es repetitivo y memorístico
- El aprendizaje es considerado como una actividad externa al alumno/a. Enfoque conductista.
- La atención a la diversidad se ve como un problema, como una dificultad a resolver. La atención del alumnado discapacitado, inmigrante, desmotivado, inadaptado o difícil no tenía cabida en este tipo de escuela. Es así que la responsabilidad de la atención a este alumnado se planteó desde la excepcionalidad, adjudicándose a profesores especiales, en centros o aulas especiales y con currículos diferentes.

Es por esto que la propuesta curricular para los alumnos/as con necesidades educativas especiales, en la modernidad, se planteó desde la diferenciación. La diferenciación curricular ha constituido, tradicionalmente, la respuesta que, desde el enfoque deficitario de la educación especial, se ha proporcionando a los alumnos/as con necesidades educativas especiales, aun en la actualidad.

Esta opción se formula desde dos marcos curriculares: el general y el especial. Esto implica que las diversas orientaciones y programas educativos se elaboran desde dos modelos formales y conceptuales: el general o común a los alumnos/as regulares y el especial o deficitario para los alumnos/as de la Educación Especial. (Cano, 2003: 110)

2. La diversidad como eje de la educación en la postmodernidad: Por otro lado, se comienzan a manifestar sentimientos de fracaso de cara a la calidad y equidad de la enseñanza. Se evidencia que hay muchos niños y niñas, en edad escolar, que no reciben ningún tipo de educación por salirse de lo que se denomina "normal" en la escuela de la modernidad. Por tanto surge el movimiento de postmodernidad. Este nuevo paradigma pone de manifiesto que las diferencias individuales son parte de la realidad humana. La homogeneización resulta insostenible, dando paso a un multiculturalismo que se expone contra la idea de la uniformidad.

En la postmodernidad la escuela se hace conscientes de las diferencias, económicas, sociales, culturales, y se hacen evidentes las desigualdades. La búsqueda del significado y del sentido de la vida se convierte en una necesidad acuciante de construcción de la identidad de los pueblos. Pero ahora la identidad ya no puede construirse sobre una uniformidad reductora, sobre la negación del otro, sino asumiendo y respetando las diferencias, comprometiéndose en la supresión de las desigualdades.

Ahora la escuela reconoce que en las aulas hay una gran diversidad de alumnos y alumnas; entre los cuales están:

- Alumnos / as con distinto nivel de competencia curricular: Mientras unos han desarrollado las capacidades de etapas o ciclos anteriores otros sólo han desarrollado algunas y otros tienen un nivel superior al que les correspondería.
- Alumnos / as que se encuentran en distintos momentos de desarrollo somático y psicológico: Tienen diferentes ritmos de aprendizaje, condiciones físicas y psicológicas variadas que condicionan su desarrollo, ambientes socio familiares ricos o pobres en estímulos, experiencias, expectativas,...

- Alumnos / as con distintas motivaciones e intereses: Cercanos al ambiente escolar y de estudio en unos casos, y muy alejados en otros. Con un Auto concepto positivo o con falta de seguridad y confianza en sí mismos
- Alumnos / as con distintos estilos de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático. Unos con estrategias cognitivas y otros que cuando trabajan lo hacen mecánicamente.
- Alumnos / as procedentes de distintos ambientes y contextos socioculturales: Ambientes familiares o sociales desfavorecidos o enriquecedores, minorías étnicas o culturales, emigrantes,...
- Alumnos/as con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Por tanto, la postmodernidad rompe con las estructuras rígidas y presenta una imagen gobernada por la flexibilidad y la movilidad frente a la estandarización, la autonomía frente a la centralización. Los sistemas educativos se ven forzados al cambio para dar respuesta a las nuevas exigencias: una educación de calidad para todos y con todos. Las escuelas deben abrirse para todos los alumnos/as no importando sus características personales, sus orígenes culturales, sus capacidades cognitivas etc. Este tipo de escuela exige al sistema educativo hacer cambios significativos, de otra manera, se seguiría haciendo lo mismo pero con diferente discurso o teoría.

Esta nueva escuela tiene las siguientes características:

- Libertad de elección de centro, autonomía institucional de los centros, descentralización del currículo, opcionalidad, etc.
- Eficiencia en la rentabilidad de los recursos y mejora de los procesos de planificación y evaluación.
- Equidad en la distribución de recursos, oportunidades y beneficios educativos.
- El desarrollo curricular adaptado al contexto, a los grupos de alumnos y a cada alumno individualmente. Lo que significa la adecuación del currículo oficial a las peculiaridades del contexto donde se desarrolle.
- Un único sistema educativo que contempla las necesidades educativas de los sujetos escolarizados en él, tengan o no necesidades especiales.

- Atención que no está centrada como antes en las deficiencias de los sujetos, sino en el conjunto de recursos educativos que la escuela debe prever para dar una respuesta social y educativa a aquellos sujetos que temporal o permanentemente necesiten atenciones específicas acordes a su forma peculiar de ser y desarrollarse.
- Desarrollo del aprendizaje socializado y compartido
- Modelo curricular capaz de impulsar la formación integral de los alumnos/as, desarrollando en los mismos capacidades y valores.
- Se centra más en los procesos de enseñanza-aprendizaje que en los resultados
- Defiende un modelo de enseñanza activo y participativo y respetuoso de los procesos de aprendizajes del alumnado.
- Modelo de evaluación cualitativa y formativa favorecedora del aprendizaje basado en la acción y en el protagonismo del alumno. Evaluación orientadora de la práctica.
- Los contenidos pretenden la formación integral de los alumnos, en sus aspectos cognitivos, afectivos, sociales y psicomotrices.
- Se desplaza a la enseñanza como centro del proceso educativo y se ubica en su lugar al alumno y al aprendizaje mismo
- Se privilegia el pensamiento crítico y reflexivo, así como la creatividad y la imaginación
- Se asume que el conocimiento se construye y reconstruye en un diálogo permanente entre los saberes del docente y los del alumno
- El aprendizaje debe ser significativo: los alumnos traen al aula conocimientos previos sobre los cuales han de construirse los nuevos saberes
- Saber significa saber ser, saber hacer y saber aprender
- Se promueve el desarrollo de capacidades, competencias y destrezas, no solamente del conocimiento declarativo.
- Las capacidades y competencias implican el desarrollo de procesos mentales de orden superior, tales como el análisis, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la inferencia, la comparación, etc.
- El desarrollo de estas competencias complejas se hace posible mediante actividades de aula complejas: investigación, aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo, etc.
- Los temas y las experiencias de aprendizaje deben centrarse en los intereses de los alumnos, en su realidad cotidiana y en sus necesidades.

- Los procesos pedagógicos deben adaptarse a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos
- Los contenidos no son fines en sí mismos sino medios para el desarrollo de capacidades y destrezas

Este tipo de escuela es el que se postula en la inclusión escolar y, por lo tanto, en esta tesis. En consecuencia, a continuación se detallará el enfoque curricular que se diseña y se desarrolla en una escuela abierta a la diversidad. Así como también se hará énfasis en la práctica. Para que el diseño curricular y sus implicaciones puedan ser realidad en el proceso de aprendizaje- enseñanza.

V. ESTRATEGIAS PARA LA ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

A. El currículo aplicado en la inclusión escolar

Desde la perspectiva de la inclusión escolar todos los alumnos/as deben tener acceso a educación de calidad que los prepare para la vida adulta y productiva dentro de la sociedad. Por tanto, se requiere de escuelas nuevas que puedan llevar a cabo este desafío. Si este derecho a la educación se quedará en meras declaraciones mundiales o reformas educativas plasmadas en documentos. Además, ya no es suficiente con buscar la igualdad o simplemente la excelencia, sino que es necesario desde la igualdad caminar hacia la excelencia. Y esto supone nuevos retos a la escuela.

Es muy importante señalar que cuando no se da una inclusión escolar efectiva, con todos los apoyos y adecuaciones necesarios, se corre el riesgo de generar nuevas formas de exclusión incluso más graves para los niños/as con necesidades educativas especiales. El hecho de que un niño/a sea integrado en un aula regular, no implica que sus necesidades educativas desaparezcan. Es necesario estar claro que las diferencias existen y si éstas no se reconocen, se olvidan y se dejan desatendidas.

Muchas veces, en las escuelas, se cree que desarrollan proyecto de inclusión escolar con sólo el hecho de haber aceptado en su institución a un niño/a con necesidades educativas especiales. Pero en realidad, este niño/a sólo ocupa una silla más en el aula. Para que se dé una real inclusión se debe dar un proceso de tres niveles. El primero es la presencia, estar en el aula. El segundo es la participación. Es necesario crear las condiciones para que el alumno/a realmente participe en las actividades escolares porque puede estar en el aula pero no participando. El tercero es la adquisición de conocimientos. El alumno puede estar presente en el aula, participando pero no aprendiendo. Por lo tanto, inclusión escolar significa que el alumno está en la escuela, participando, aprendiendo y desarrollando sus potencialidades. (Ainscow, 2004)

Es así que se hacen necesarias estrategias claras que indiquen el camino a seguir. Dentro de estas estrategias está la de contar con un diseño y desarrollo curricular adecuado al nuevo modelo

educativo. En otras palabras, un currículo como factor de cambio, facilitador de la atención a la diversidad de alumnos/as y sus necesidades educativas diversas.

Por tanto, se ha de partir del concepto de currículo ya que éste determinará: el tipo de escuela, modelos de aprendizaje - enseñanza, gestión escolar, tipo de tareas y actividades, relación alumno- profesor y relación entre alumnos dentro de la escuela inclusiva.

1. El currículo como selección cultural y como modelo de aprendizaje-enseñanza: Para definir el concepto de currículo que se enmarca en la inclusión escolar y en esta tesis, se debe entender 'currículo' como una selección cultural. Desde este enfoque se entiende por cultura: las capacidades (herramientas cognitivas), los valores (tonalidades afectivas), los contenidos (formas de saber) y los métodos (formas de hacer) que utiliza una sociedad determinada en su dimensión sincrónica (actual) o diacrónica (histórica). Es decir, que currículo indica las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos- procedimientos que los adultos desean se aprendan en la escuela, por medio de los profesores y las instituciones escolares. (Román y Diez, 2003: 70).

Además, el currículo no es solo una selección cultural. Es también, modelo de aprendizaje – enseñanza en el cual se insertan los programas escolares. En este contexto se torna a modelos de aprendizaje- enseñanzas constructivas y significativas donde la enseñanza se subordina al aprendizaje. Desde estos supuestos los profesores actúan como mediadores del aprendizaje. (Román y Diez, 2003: 71).

Cabe recalcar que el concepto de currículo explicado anteriormente mantiene relación con el concepto, que según Cevo, se acordó para la reforma educativa de Guatemala (*Guatemala: una reforma educativa ante la escuela del futuro*, 2002: 74):

«Es el conjunto organizado de actores, acciones, elementos y medios que facilitan el desarrollo de 'procesos de pensamientos' para la construcción de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes adecuados para la interacción efectiva en la vida familiar, comunitaria y nacional, y el establecimiento de las condiciones económico- sociales, políticas y culturales que permitan la

configuración de una sociedad pluralista, justa, solidaria, democrática e intercultural».

2. El currículo de base humanista, cognitivo- contextual: Desde las perspectivas del currículo, como selección cultural y como modelo de aprendizaje- enseñanza, se puede también afirmar que el currículo en la inclusión escolar y, por tanto en esta tesis, es de base humanista, cognitivo- contextual. Esto no significa que sea una mera mezcla de teorías curriculares divergentes; sino que se complementan. En este nuevo enfoque el aprendiz se incorpora como protagonista de su aprendizaje, tratando de dar sentido a lo que aprende y al escenario donde aprende. El profesor actúa como mediador de la cultura social e institucional incorporando el escenario al aprendizaje y también potenciando los procesos de aprendizaje (como aprende el que aprende) y qué sentido tiene lo que aprende. De este modo, tanto el aprendiz como el contexto quedan resaltados en este modelo integrado. (Román y Díez, 2003: 188).

Su visión humanista radica en el desarrollo de capacidades- destrezas y valores-actitudes, ya que la escuela debe preparar personas capaces de vivir como personas y como ciudadanos. Y para ello debe desarrollar capacidades-destrezas como herramientas productoras de la cultura y también valores-actitudes como tonalidades afectivas de la propia cultura.

Desde esta perspectiva curricular el alumno/a es el centro del proceso enseñanza- aprendizaje. El modelo didáctico (enseñanza) se subordina al modelo de aprendizaje. Es decir, la enseñanza y sus técnicas son una consecuencia del aprendizaje. Por tanto se debe partir de las habilidades y estrategias básicas que el alumno/a domina y de los modelos conceptuales que posee. Así el profesor a la hora de planificar debe partir de:

- Desarrollo del alumno/a, respetando sus estadios evolutivos y sus posibilidades de razonamiento y aprendizaje. Partir de su nivel de competencia cognitiva.
- Lo que el alumno/a ya sabe
- Lo que el alumno/a ya puede hacer
- Lo que el alumno/a no sabe

- Lo que el alumno/a no puede hacer
- Las necesidades del alumno/a
- Los intereses del alumno/a
- Estilos de aprendizaje
- Inteligencias múltiples

Es por esto razón que, en esta tesis, se ha hecho énfasis en detallar las características de los niños y niñas con síndrome de Down, las posibles dificultades con las que el educador se enfrentará en la enseñanza, las cuales describen sus características cognitivas. Todo esto con el objetivo de dar al educador bases para una mejor atención educativa.

Por otro lado, al hablar de «...facilitar el desarrollo de procesos del pensamiento para la construcción de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes...» (Reforma educativa, 2002: 74) nos referimos al desarrollo de aprendizajes significativos (Ausubel, Nobak), aprendizajes constructivo (Piaget), aprendizaje por descubrimiento (Bruner), aprendizaje mediado (Feuerstein) y aprendizaje socializado (Vygotsky).

Dichos aprendizajes se detallarán haciendo también referencia a los elementos que presenta esta tesis; dado que ésta se enmarca dentro de la filosofía de la inclusión escolar. El objetivo es hacer énfasis en que es necesario integrar la teoría y la práctica del modelo curricular en la inclusión. Ya que ésta conlleva a cambios metodológicos. De otra forma se seguirá haciendo lo mismo de siempre pero con otras palabras.

a. **El aprendizaje significativo** (Ausubel, Nobak: El aprendizaje significativo se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprender así. Éste surge cuando el alumno/a, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y le da sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Las condiciones básicas para que suceda el aprendizaje significativo son: (UNESCO. 1993)

- El contenido ha de ser potencialmente significativo tanto desde el punto de vista de la estructura lógica de la disciplina o área que se está trabajando, como desde el punto de vista de la estructura psicológica del alumno/a.

- El alumno/a debe tener una condición favorable para aprender significativamente. Es decir, que este motivado para conectar lo nuevo que está aprendiendo con lo que ya sabe, con el fin de modificar las estructuras cognitivas anteriores. (véase el capítulo de problemas que más comúnmente se dan en el síndrome de Down y sus posible intervención educativa para estrategias en la motivación)
- Introducir nuevos temas o contenidos a partir de los conocimientos previos del alumno/a. Es necesario que el profesor brinde la oportunidad a los alumnos/as de mostrar lo que saben para que su participación en la clase tenga más sentido y sea más activa.
- Dar oportunidad en la resolución de problemas. Se le pide al alumno/a que solucione un problema con los conocimientos y habilidades que ya posee. Una vez hecho el esfuerzo, se explica la noción o habilidad nueva necesaria para resolver el problema. Este procedimiento despertará la curiosidad del alumno/a y esclarecerá el sentido que tiene aprende la nueva noción o habilidad.
- Utilizar las experiencias cotidianas de los alumnos/as. Utilizar ejemplos sacados de las experiencias cotidianas de los alumnos/as. Esto pondrá la pertinencia de lo que se les quiere enseñar.
- Hacer funcional el aprendizaje. Brindar la oportunidad a los alumnos/as de aplicar lo que aprenden en su vida cotidiana. Así lo recordarán mejor y sentirán mayor interés por aprender. Además, de hacer una adecuada selección de contenidos, entre la sobreabundancia de estos, para elegir los verdaderamente fundamentales y básicos.
- El aprendizaje compartido ayuda en la construcción del conocimiento significativo. La discusión y contraste en grupo ayuda a la elaboración y reelaboración de conceptos y experiencias. La mediación entre iguales contribuye de manera decisiva a la socialización de los valores, las actitudes, las competencias y formas de percibir el mundo de cada grupo social. Por lo tanto, en esta tesis, se presentan al profesor las estrategias de aprendizaje cooperativo y la técnica del alumno-tutor. (revisar el capítulo de Otras estrategias para la atención de las necesidades educativas especiales)

b. **El aprendizaje constructivo** (Piaget): En cuanto al aprendizaje constructivo este se refiere a que el aprendizaje es un proceso constructivo interno: Es decir, son las propias actividades cognitivas del sujeto lo que determina sus reacciones ante el estímulo ambiental. Por tanto no basta la actividad externa al sujeto para que éste aprenda algo; es necesaria su propia actividad interna. Su aprendizaje depende del nivel de desarrollo que posee. (Román y Díez, 2003: 112)

En el marco de estos planteamientos, es necesario tener en cuenta los procesos de la evolución de la inteligencia en el alumno/a y sus fases. El nivel de desarrollo operatorio condiciona las experiencias educativas formales. La psicología genética de Piaget insiste en la existencia de unos estadios que con algunas fluctuaciones son universales en su orden de aparición. (En los niños y niñas con síndrome de Down se dan pero con mayor variabilidad): periodo sensoriomotor (0-2 años), intuitivo o preoperatorio (2- 6/7 años), operatorio concreto (7- 10/11 años) y operatorio formal (11- 14/15 años). Cada una de estas etapas supone una estructura intelectual que permite determinadas posibilidades de razonamiento a partir de la experiencia (conceptual y afectiva). Por lo tanto, la enseñanza y la intervención psicopedagógica deben adaptarse a los ritmos de construcción de la inteligencia del niño/a.

Además, el constructivismo plantea que nuestro mundo es producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras "operaciones mentales (Piaget). Esto implica que el conocimiento no se recibe en forma pasiva, sino que es procesado y construido activamente. Igualmente, la función cognoscitiva es una función adaptativa, y por lo tanto el conocimiento permite que la persona organice su mundo experiencial y vivencial.

El aprendizaje Constructivista está centrado en la persona y considera que el aprendizaje se produce:

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget) La experiencia física del conocimiento conducen al alumno/a hacia el descubrimiento de las características físicas del mundo y de las cosas que lo rodean.
- Cuando lo realiza en interacción con otros (Vigotsky) La interacción social favorece el aprendizaje por que produce contradicciones entre conceptos y experiencias propias y

ajenas, y por ello lleva al estudiante a nuevas reorganizaciones del conocimiento más elaboradas.

- Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel) Cuando es funcional, se relaciona con experiencias y conocimientos pasados, le gusta, agrada e interesa.

Por lo tanto aprendizaje constructivo no es solo leer textos, escuchar explicaciones o mirar demostraciones; sino también: identificar problemas, observar fenómenos, formular hipótesis, buscar informaciones, analizar, comparar, clasificar, discutir, comprobar, concluir, comunicar resultados, etc. (Es por esto importante enseñar al alumno/a con síndrome de Down el aprendizaje perceptivo discriminativo que se explica en esta tesis en el capítulo de 'Otras estrategias para la atención de las necesidades educativas especiales')

c. **El aprendizaje por descubrimiento** (Bruner): Por otra parte, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner está también presente en este enfoque curricular. Bruner afirma que el alumno/a ha de descubrir por sí mismo la estructura de aquello que va aprender. El aprendizaje no es algo dado o pasivo, puramente perceptivo, sino más bien algo activo que implica el uso y manejo de la información. Es el aprendiz el que debe construir y reconstruir, de una manera activa, su propio aprendizaje y para ello el profesor y los compañeros han de actuar como mediadores del aprendizaje. El constructivismo es sobre todo un método en el que se prima el aprendizaje por descubrimiento. Es por esto importante la participación plena del alumno/a con síndrome de Down en el aula regular. El docente debe adaptar su enseñanza basado en las necesidades y características del alumno/a para que este no sea un simple espectador dentro del aula.

Además, Bruner presupone los siguientes pasos:

- La adquisición de la información ha de ser preferentemente inductiva, partir de hechos, ejemplos o experiencias de la realidad inmediata.
- La transformación de la información se logra actuando sobre ésta por medio de la manipulación, la codificación y la clasificación. Los estímulos externos no son percibidos de una manera pasiva y acrítica, sino que han de ser identificados, reconocidos, interpretados y transformados por el sujeto en función de variables personales internas, como experiencias, pensamientos y expectativas.

- La evaluación de la información consiste en valorar críticamente la información obtenida y la configuración de la misma, o de otro modo, en verificar si los datos obtenidos y las conclusiones sacadas son correctas o no.

d. **El aprendizaje mediado (Feuerstein) y el aprendizaje socializado (Vygotsky):**

Otros modelos de aprendizajes enseñanzas son el aprendizaje mediado y el aprendizaje socializado. Estos implican que el profesor y en general los adultos con su función mediadora del aprendizaje facilitan la adquisición de la cultura social y sus usos, tanto lingüísticos como cognitivos. La adquisición de los contenidos escolares (como síntesis de la cultura social) presupone un modelo social que facilita el aprendizaje entre iguales y en la relación profesor-alumno/a. El individuo aprende a ser hombre. Lo que la naturaleza le ha dado al nacer no le basta para vivir en sociedad. Además, el hombre debe adquirir lo alcanzado en el curso del desarrollo histórico de la sociedad humana. (Román y Diez, 2003: 48)

El aprendizaje mediado (Feuerstein) implica el interaccionismo social que propone la relación: estímulo - adulto mediador – organismo - respuesta. Esta mediación impulsa la asimilación y estructuración de los estímulos físicos, sociales, intelectuales que recibe un sujeto. Ello facilita el dar sentido y significación a la experiencia y por ello al aprendizaje significativo.

En este contexto, se dice que la inteligencia es social. Las personas que rodean al niño/a no son sujetos pasivos en su desarrollo; por el contrario, los niños/as se introducen y desarrollan en la vida intelectual de aquellos que les rodean. En el aprendizaje mediado todo individuo es modificable y puede mejorar sus realizaciones intelectuales, su rendimiento intelectual.

«Necesitamos métodos que nos posibiliten preguntar no si los niños pueden o no aprender, sino cómo puede impartírseles la enseñanza de modo tal que se desenmascare su potencial de aprendizaje disponible» Reuven Feuerstein (monografías.com)

Son así de importantes las expectativas que tenga el docente de sus alumnos/as. Éstas influyen en el desempeño escolar. Tal como afirma Troncoso (Síndrome de Down: lectura y escritura, p. 59):

«... a bajas expectativas bajos resultados. A ninguna expectativa, ningún resultado. Si no se le ha enseñado, no ha aprendido. Si se ha creído que era una tarea imposible, ni tan siquiera se ha intentado.»

En este modelo de aprendizaje surge el concepto de zona de desarrollo potencial (Vigotsky). Esta zona de desarrollo potencial se refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución del mismo problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero/a. Esto implica que en la educación escolar se ha de distinguir entre aquello que el alumno/a es capaz de aprender y hacer por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas. La zona que se configura entre estas dos zonas, delimita el margen de incidencia de la acción educativa. El profesor debe intervenir precisamente en aquellas actividades que un alumno/a todavía no es capaz de realizar por si mismo, pero que puede llegar a solucionar si recibe ayuda pedagógica suficiente. La zona de desarrollo potencial muestra las funciones que aun, el alumno/a, no ha madurado.

Esta teoría de la zona de desarrollo potencial también se relaciona con los conceptos de competencia y ejecución. La competencia nos indica lo que el sujeto es capaz de hacer normalmente, de manera individual. La ejecución, por el contrario, nos manifiesta lo que el sujeto es capaz de hacer si se le facilitan las condiciones adecuadas para la realización de una determinada tarea. Estas condiciones adecuadas son el resultado de la oportuna mediación del profesor, tanto desde las experiencias como desde los conceptos. Por tanto, el desarrollo curricular en la inclusión escolar debe buscar cómo el alumno/a aumenta sus competencias, principalmente los alumnos/as menos dotados.

Además está la teoría del próximo paso. Esta teoría indica que un proceso de entrenamiento para que sea efectivo debe focalizarse en el próximo paso y no ir más allá de las posibilidades reales de un sujeto. Cuando una persona camina normalmente desarrolla sus propios pasos que la identifican en su andar. Cuando estos se cambian bruscamente surge el traspíe. Más aun un pie se apoya en el otro para caminar adecuadamente. Lo mismo ocurre con los conceptos. Cada concepto que se aprende se debe apoyar en otro concepto ya adquirido; de esta manera se puede caminar conceptualmente. (Román y Díez, 2003: 50)

Con esto se concluye que para que la interacción profesor-alumno sea realmente eficaz es indispensable que las intervenciones del profesor estén ajustadas siempre al nivel que muestra el alumno en la tarea de aprendizaje e ir avanzando progresivamente. La mejor ayuda pedagógica será aquella que se plasme en diferentes grados de intervención, según los casos. Las estrategias de 'análisis de tareas' y 'secuencias de aprendizajes' explicados en esta tesis, son una ayuda para

facilitarle al profesor el análisis de cuál es el nivel real en donde está el alumno/a y cómo ir avanzando adaptando la enseñanza a sus necesidades y desarrollo.

Además, Cevo (2002, p. 101) sugiere las siguientes estrategias:

- Partir desde lo concreto hacia lo abstracto
- Desde lo simple hacia lo complejo
- Desde lo global hacia lo específico
- Desde lo más útil hacia lo menos necesario
- Desde lo inmediato y particular hacia lo mediato y más general

e. El paradigma contextual y el aprendizaje: En la inclusión educativa, el contexto escolar es de suma importancia. De tal forma que se afirma que el éxito de los estudiantes está en estrecha relación con el ambiente de aprendizaje más que con las diferencias en las características y capacidades básicas de los alumnos/as. También se afirma que las dificultades vividas por los alumnos/as en la escuela son el resultado de la forma en que ésta se organiza y el tipo de enseñanza que se imparte en ellas.

Por tanto, además del análisis individual (el paradigma cognitivo) es necesario el estudio del escenario de la conducta escolar social. La interacción entre individuos y el ambiente. Y asumir el proceso de enseñanza- aprendizaje como un proceso interactivo continuo. Por ello es un importante recurso favorecedor de la motivación y facilitador de la conceptualización. En este sentido el contexto, como conducta vivencial y significativa para el sujeto debe ser incorporado al aula y favorecer el aprendizaje significativo. Esto implica el estudio de:

- La interacción entre personas y su entorno, profundizando en la reciprocidad de sus acciones.
- La relevancia de la participación de los alumnos/as
- La clase, su dinámica.
- El profesor: su modelo de enseñanza- aprendizaje, su lenguaje, relación con todos los alumnos/as, etc.

- La escuela como centro: la gestión escolar
- Los componentes de la lección
- Las tareas
- La comunidad que enmarca el entorno
- Los cambios verbales entre alumnos/as en el transcurso de las actividades de la clase

En consecuencia, el ambiente de aprendizaje es tan importante como el proceso interno que conlleva al estudiante a aprender. El sujeto se apropia individualmente de la cultura social, pero desde un aprendizaje compartido.

3. Características del currículo en la inclusión escolar: El alumno/a con necesidades educativas especiales tiene dificultades para acceder a la cultura social, a la cultura institucional y al currículo como selección cultural. Debido a sus limitaciones en sus procesos cognitivos básicos (percepción y atención) y en sus procesos cognitivos superiores (expresión oral y escrita, orientación espacial temporal y razonamiento lógico). También sus disposiciones básicas son limitadas debido a la carencia de motivación escolar, al descontrol en la conducta, a la planificación inadecuada de la misma y a la falta de flexibilidad. Además, su autonomía personal es limitada por su dependencia de lo inmediato (personas y situaciones) y su falta de previsión futura.

En este sentido, es importante contar con un diseño curricular que facilite la mejora de las capacidades y las disposiciones básicas de los alumnos/as. El currículo debe guiar al cambio de prácticas educativas a través de la diferenciación curricular para responder al estudiante diverso.

Desde esta perspectiva, el currículo debe:

- Atender a la diversidad en el aula: no sólo la diversidad de alumnos/as sino de profesores
- Fomentar la heterogeneidad
- Favorecer la individualización de la enseñanza y la socialización
- Potenciar procesos de colaboración reflexiva entre los profesionales: profesores, directores, administradores, personal de apoyo, etc.

- Desarrollar intervenciones educativas con alumnos/as con necesidades educativas especiales desde una visión más cognitiva
- Adecuar y adaptar el currículo a las necesidades educativa de los alumnos/as.

Por tanto, el currículo en la inclusión escolar debe tener las siguientes características: Román y Diez, 2003; Cano Gonzales... (2003); Sánchez y Torres (2002)

- Amplitud: ha de ser lo suficientemente amplio para dar cabida a las distintas manifestaciones culturales, cognitivas, lingüísticas y sociales de los propios alumnos/as.
- Equilibrio entre teoría y práctica: La teoría y la práctica curricular han de ser claras y consecuentes entre sí. La teoría debe llevar a la práctica y ésta reconducirse con la teoría. No puede convertirse en un programa cerrado, conceptual, sino que ha de combinar planteamientos y aprendizajes teóricos prácticos. También, debe tener equilibrio entre lo obligatorio y lo optativo.
- Progresivo por contraposición a repetitivo o estancado: un currículo que, como proceso, ha de tener la capacidad para transformarse y evolucionar en las distintas situaciones y contextos educativos en que se desarrolle.
- Relevante con la experiencia del niño/a: debe tener y considerar, como punto de partida, los conocimientos de los alumnos/as, sus experiencias y referencias vitales.
- Diferenciado en función de las distintas necesidades individuales: ha de ser posible diferenciarlo o adaptarlo según las demandas y peculiaridades de los distintos alumnos/as a los que se destina.
- Contextualizado: debe tomar en cuenta el contexto donde se da el proceso de aprendizaje- enseñanza para adecuarse a las necesidades y características del ambiente escolar y de sus alumnos/as, profesores y demás personal que intervienen en la educación. Por esto, requiere de diferentes niveles de concreción.
- Flexible: ante las nuevas exigencias del saber y las técnicas y de las distintas realidades ambientales, personales y sociales. Debe ser recreado por los profesores de una manera reflexiva y crítica, en el marco de la cultura social propia.

- Abierto: para incorporar nuevos aprendizajes y facilitar la apertura a las realidades sociales potenciando la creatividad del profesor. Abierto a la libertad de cátedra, libertad de programas, libertad de espacios y horarios.
- Participativo: debe estar centrado más en los procesos de enseñanza- aprendizaje que de los resultados, defendiendo un modelo de enseñanza activo y respetuoso de los procesos de aprendizaje del alumno/a.
- Debe postular un modelo humanista de la educación, favorecedora de la construcción personal, individual y social, en el marco de un desarrollo armónico de la personalidad, potenciando capacidades y valores.
- Debe desarrollar el modelo de evaluación cualitativa y formativa, favorecedora del aprendizaje basado en la acción y en el protagonismo del alumno/a. La evaluación desde esta perspectiva se convierte en orientadora de la práctica.
- Funcional: debe ser selectivo en sus contenidos, favorecedor del aprendizaje funcional y preparatorio para la vida.
- Significativo y constructivo: Debe favorecer los procesos cognitivos y la curiosidad por el saber. Así Facilitará la motivación intrínseca entendida como mejora del propio yo. El sentido del éxito personal es básico ya que el éxito motiva más que el fracaso.

4. Niveles de concreción curricular en la inclusión escolar: Cuando se habla de los niveles de concreción curricular se hace también referencia a los niveles de atención a la diversidad. Con estos niveles se pretende que los paradigmas nuevos que conlleva el enfoque curricular en la inclusión, lleguen también a la práctica cotidiana de las aulas. Esto significa que no basta sólo con diseños curriculares con teoría perfectamente detallada; sino que es necesario poner también en marcha medidas que ayuden a que la potencialidad del currículo se convierta en realidad y se traduzca en educación de calidad para todos.

Para detallar los niveles de concreción curricular se hará referencia a la descentralización curricular que ha puesto en marcha el Ministerio de Educación a partir de la Reforma Educativa. También, se tomarán en cuenta los niveles de concreción curricular que propone el Ministerio de Educación. Esto con el fin de ubicar la inclusión escolar en la estructura del sistema educativo

nacional guatemalteco. Así especificar como se puede progresar desde el currículo nacional base del que se parte hasta lograr una programación mas especifica, en el aula, para dar respuesta a las necesidades educativa de los alumnos/as.

En el portal del Ministerio de Educación se afirma: (El nuevo currículo... (2005: 32)

«La descentralización curricular tiene como finalidad atender a las características y demandas de la población estudiantil de las diversas regiones sociolingüísticas, comunidades y localidades, proporcionando una educación escolar de calidad y con pertinencia cultural y lingüística en todos los ciclos, niveles y modalidades educativas de los subsistemas escolar y extraescolar. Es una Política de Estado para que las personas, los sectores, las instituciones y los Pueblos participen de manera activa aportando ideas y apoyo y para decidir desde su visión, cultura, idioma, necesidades y aspiraciones, la formación ciudadana del guatemalteco y la guatemalteca, por medio del proceso educativo».

Esta descentralización curricular, que orienta el Ministerio de Educación, se lleva a cabo en tres niveles de planificación. Estas son: currículo nacional base, currículo regional y currículo local. Sin embargo, en esta tesis se agrega un nivel más, el cual se refiere a las adecuaciones curriculares individuales.

a. Currículo Nacional Base: Constituye el marco general de los procesos informativos y formativos del sistema educativo guatemalteco. Prescribe los lineamientos nacionales, los elementos comunes y las bases psicopedagógicas generales, contiene, además, los elementos provenientes de las culturas del país. Con ello, el Currículum Nacional contribuye a la construcción del proyecto de una nación multiétnica, pluricultural y multilingüe. Tiene carácter normativo, establece los parámetros dentro de los cuales deben funcionar todos los centros educativos del país, de los sectores oficial y privado, además, es la base sobre la cual se auto regulan los otros niveles de concreción curricular. (*El nuevo currículo*, 2005: 33)

Según el Ministerio de Educación este currículo nacional base se caracteriza por ser flexible, dentro de un marco común que establece las intenciones educativas y los elementos que son de observancia general, da autonomía a los centros educativos y a los y las docentes para que contextualicen el diseño general, de acuerdo con las características sociales, culturales y lingüísticas. Genera los niveles regional y local, porque desde el plan de acción general que propone es posible elaborar casos particulares.

Cabe recalcar que en la inclusión escolar se enfatiza la necesidad de partir del currículo nacional básico para la atención a la diversidad. Ya no se plantea la diferenciación curricular donde los alumnos/as con necesidades educativas especiales tenían un currículo diferente especial. Esto tiene que ver con el derecho que tienen los alumnos/as de igualdad de oportunidades y la garantía de una escolaridad básica obligatoria. Gimeno (1992: 171) señala el sentido, función y operatividad del currículo básico en la inclusión escolar de la siguiente manera:

- El currículo básico responde a la diversidad cultural. Es un currículo que se desarrolla y tiene su razón de ser como respuesta legítima y tolerante con la pluralidad y diversidad culturales.
- El currículo básico no tiene que ser todo el currículo que recibe el alumno/a. Este es la base cultural compartida pero no es ni ha de ser exactamente igual para todos, so pena de volver a negar y homogeneizar las diferencias.
- El currículo básico es un medio para facilitar la igualdad de oportunidades, ya que al recoger lo común y básico de cada cultura supone una oferta para participar de los bienes culturales, creando las condiciones de colaboración e igualdad social.
- El currículo básico prescrito es un referente de la calidad mínima exigible a un sistema homólogo de enseñanza.

b. Nivel Regional o concreción curricular regional: El diseño curricular regional contextualiza el currículo en atención a las características y necesidades de cada una de las regiones sociolingüísticas del país. Proporciona los perfiles que se requieren para el recurso humano que labora en la región, según las funciones que debe asumir. Establece las metodologías para la enseñanza de los distintos idiomas y criterios para la elaboración de materiales educativos, que aseguren la aplicación pertinente del currículo en la región. Sistematiza el conocimiento con base en las necesidades, las características y los componentes étnicos, culturales y lingüísticos propios de la región, para promover aprendizajes significativos, relevantes y coherentes con la realidad de la región. Ajusta los horarios escolares y los ciclos lectivos, de común acuerdo con las autoridades ministeriales, según las condiciones económico – sociales de la región. (*El nuevo currículo*, 2005: 33)

Esta concreción curricular regional es muy importante y esencial en la atención a los niños y niñas con necesidades educativas especiales que se encuentran en las zonas rurales de Guatemala. En la Declaración de Salamanca se afirma que los países que no cuentan con suficientes servicios de escuelas especiales deben invertir en preparar a las escuelas regulares en la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Así se ampliaría la cobertura de atención. No se debe olvidar que, tal como se expuso en el marco contextual de esta tesis, en las zonas rurales de país, muchos niños y niñas con necesidades educativas especiales no reciben educación de ningún tipo.

Es por esto necesario que a la hora de plantear el diseño curricular regional se debe tener en cuenta un diseño curricular flexible y abierto que permita la participación de este tipo de alumnado en las aulas. Por tanto debe mantener las mismas características que se mencionaron, en esta tesis, para el currículo en la inclusión escolar.

c. Nivel Local o concreción curricular de centro y de aula:

1) **Diseño curricular de centro escolar:** La concreción curricular de centro escolar orienta el trabajo del centro educativo. Se realiza para satisfacer las necesidades contextuales, ordinarias y generales de todos los alumnos de un centro concreto incluyendo las necesidades educativas especiales de determinados alumnos. Este diseño curricular de centro debe quedar especificado en el proyecto de desarrollo escolar. (Ver capítulo: La escuela inclusiva para las especificaciones del Proyecto de desarrollo escolar)

Además, debe ser flexible para apoyar el desarrollo de opciones de aprendizajes alternativas y permitir distintos tiempos de aprendizajes para los estudiantes. En su elaboración deben participar directores, (as) docentes, estudiantes, madres y padres de familia y otros miembros de la Comunidad. Esto con el objetivo de recoger los grandes propósitos o metas de formación del centro educativo. Dichas metas o propósitos surgen del análisis de los componentes curriculares: Competencias Marco, Competencias de los Ejes del currículum y las Competencias de Área.

El diseño curricular de centro permite:

- La integración efectiva del Currículum Nacional y los lineamientos regionales con las necesidades y características de la comunidad.
- La selección de conjuntos de contenidos de las diversas áreas, con criterios de tratamiento específico, a partir de los bloques de contenidos del Currículum Nacional.
- El tratamiento de contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales en ejes y áreas curriculares para integrar las concepciones educativas de las culturas existentes en el país.
- La realización efectiva de la integración de competencias de áreas y de ejes curriculares en procesos de aprendizaje general.
- La definición de programas y proyectos específicos.
- Da coherencia y personalidad a cada centro educativo.
- Favorece la flexibilidad, pertinencia y perfectibilidad del currículum.

Cabe recalcar que la inclusión escolar debe ser un proyecto de centro escolar y no de profesores aislados; por lo tanto, el enfoque inclusivo debe quedar reflejado en el diseño curricular de centro. De esta manera, se asegurará la calidad de la enseñanza y la igualdad de oportunidades para todos los alumnos/as que estén inscritos. Así Martín afirma: (*Currículo y atención a la diversidad*. 2006: 5)

« La calidad de la enseñanza no depende del profesor concreto sino de la coherencia de los equipos docentes. Un buen centro escolar no es aquel que tiene una serie de docentes brillantes, sino el que favorece un proyecto común que permite que las familias cuando llevan a sus hijos se preocupen menos de que profesor o profesora les va corresponder. Insistiría en la palabra menos, porque siempre el profesor es importante, pero más lo es estar seguros de que hay unas líneas de coherencia que garantiza que aquello esencial lo hacen todos los docente».

Es por tanto importante que en la escuela se compartan los mismos principios, los cuales se verán reflejados en el proyecto de desarrollo escolar, en el diseño curricular de escuela, en la práctica docente y en las relaciones interpersonales entre toda la comunidad educativa. Entre los factores más relevantes de las escuelas eficaces e inclusivas están: (*índice de inclusión*, 2002:6)

- La educabilidad de los aprendices: la creencia fundamental de que, en las condiciones adecuadas, todos los alumnos/as pueden aprender.

- Orientación hacia los resultados: la preocupación constante por mejorar los resultados de los estudiantes, para lo cual se ha de prestar especial atención a los procesos de evaluación tanto de estos como de los procesos educativos puestos en marcha. También la insistencia en que la eficacia depende de la distribución equitativa de los logros educativos entre toda la población educativa.
- Asumir responsabilidades en la comunidad escolar: la convicción de que los malos resultados académicos no dependen principalmente del origen social de los alumnos/as o de sus familias; sino más bien, de las escuelas. La comunidad educativa debe asumir la responsabilidad de lo que sucede a los alumnos/as.
- Atención a la consistencia en la comunidad escolar: las escuelas eficaces están más estrechamente relacionadas- estructural, simbólica y culturalmente- que las menos eficaces. Estas actúan más como un todo que como la suma de distintas partes aisladas.

2) Diseño curricular de aula: Cuando ya se tiene la planificación de centro, las y los docentes tienen que planificar el desarrollo del currículum en el aula. Es decir, planificar las acciones concretas que desarrollarán en su práctica pedagógica. A esto es a lo que se le llama "Plan de los Aprendizajes" en la estructura curricular del Ministerio de Educación. Este diseño curricular de clase debe dar respuesta a las necesidades de los alumnos de un grupo-aula. Por tanto, se hacen variaciones en la programación que, siendo aplicadas a todos, favorecen al alumno con necesidades educativas especiales.

Para realizar este diseño curricular de aula que tome en cuenta la diversidad de los alumnos y sus diferentes necesidades educativas se debe tomar en cuenta:

- El nivel de desarrollo cognitivo en el que se encuentran los alumnos/as
- Los diferentes estilos de aprendizaje
- Los diferentes tipos de inteligencias.
- Planificar actividades que conlleven al alumno/a a adquirir aprendizajes significativos.
- Planificar actividades en diferentes niveles de complejidad. Dificulta baja, media y alta.

- Planificar actividades con diferentes agrupaciones: en parejas, en grupos pequeños, grupos grandes.
- Planificar actividades donde el alumno/a participe activamente.
- Tomar en cuenta los intereses y gusto de los alumnos/as.
- Planificar más y de diferentes tipos de actividades para hacer ejercicios extras con los alumnos/as que lo necesiten.

3) **Adaptaciones curriculares individuales:** Son el conjunto de decisiones educativas que se toman, desde la programación del aula, para elaborar la propuesta educativa de un determinado alumno/a. Las adecuaciones curriculares son parte del proceso de planificación de toda enseñanza dirigida a alumnos/as que presentan necesidades educativas especiales. Su finalidad es que todos los alumnos/as independientemente de sus características, necesidades educativas, entorno cultural, social y económico puedan acceder a las competencias del currículo base de su nivel. Tal como dice Calvo Rodríguez (Fundación Paso a Paso) las adecuaciones curriculares nos conducen progresivamente a:

- Adecuar la enseñanza en previsión de dificultades de aprendizaje, previo conocimiento del alumnado.
- Adaptar la enseñanza ante dificultades de aprendizaje ya manifiestas, que previsiblemente pueden solventarse con los medios ordinarios que todo profesor tiene a su alcance.
- Adaptar la enseñanza ante dificultades de aprendizaje ya manifiestas que no han podido superarse con los medios ordinarios y que, por tanto, se exige la adopción de medidas extraordinarias o recursos no ordinarios.

Por lo tanto, se puede decir que las adaptaciones curriculares individualizadas son la respuesta educativa que se realiza para satisfacer las necesidades educativas especiales de un alumno. En dicha respuesta se debe tomar en cuenta:(Calvo Rodríguez, Fundación Paso a Paso, n.d)

- ✓ La evaluación psicopedagógica del alumno/a con necesidades educativas especiales; en este caso del alumno/a con síndrome de Down. Conocimiento del alumno/a.
- ✓ El conocimiento de los planes y programas de estudio vigentes: El currículo Nacional base del nivel donde el alumno/a esta inscrito.
- ✓ Los recursos (materiales, humanos, didácticos) que necesite el alumno/a los cuales se debe prever que se van a disponer y llevar a cabo.

Las adecuaciones curriculares no significan que la escuela debe cambiar sus fines educativos dependiendo de las características de un individuo o de un grupo. Esto conllevaría a la realización de un currículo paralelo, diferente en su estructura y en las competencias que persigue. Por el contrario, los propósitos expresados en planes y programas de estudio son los mismos para todos los alumnos dado que estos son el referente del proceso de enseñanza aprendizaje de cada nivel o grado. Lo que cambia son los contenidos, el nivel de complejidad que se le exigirá al alumno/a en concreto.

Las adecuaciones curriculares deben incluir los siguientes principios: (Sánchez Palomino, Torres, 2002:154)

- Normalización: Toda adecuación curricular debe tener como referente el currículo nacional base del nivel o grado que se ha integrado el niño/a ya que lo que se pretende es desarrollar un proceso educativo normalizado en la medida de lo posible.
- Contextualización: Se debe adecuar a las necesidades de los alumnos/as por lo que se debe conocer las características del entorno, del centro educativo, del grupo de alumnos/as y más concretamente del alumno en particular a quien se le esta haciendo este proceso.
- Significativas: Se debe comenzar adecuando los elementos de acceso para pasar, si es necesario, a adaptar aquellos elementos considerados básicos. Es decir, no se deben adecuar elementos considerados importantes en el aprendizaje del niño/a. Partir de adecuaciones más simples, si se es posible.
- Realista: Tener presente los recursos existentes, los elementos que se pueden adaptar, los objetivos que se pueden conseguir, etc.

- Participación e implicación: para hacer las adecuaciones es necesario que se involucren: el profesor de aula, el profesor de apoyo, el equipo docente, y todos aquellos servicios tanto internos como externos al centro que sean necesarios. Esta no es una labor individual sino de equipo.

A continuación se especifican los tipos de adecuaciones curriculares que se pueden llevar a cabo: (Sánchez Palomino, Torres Gonzales, 2002: 158)

a) Adecuaciones en los elementos de acceso:

Adecuación de los elementos humanos:

Grupo de alumnos:

- Flexibilidad del agrupamiento según actividades
- Mantener la heterogeneidad de los grupos
- Organizar estrategias de trabajo cooperativo

Apoyos internos y externos:

- Trabajo en equipo entre los educadores del nivel escolar, entre especialistas y educadores de apoyo.
- Distribución de funciones
- Equipo técnico de coordinación: Asegurar y posibilitar la flexibilidad de horarios y el aprovechamiento de los recursos humanos existentes en el centro

b) Adecuaciones en los espacios y aspectos físicos:

- Acceso al centro y desplazamiento por el mismo: eliminación de barreras arquitectónicas.
- Ubicación del alumno/a en el aula
- Disposición del mobiliario y regularidad en su colocación
- Adecuación de los espacios tanto para el trabajo en grupo como para la atención individual.
- Instalar indicadores y señales por el centro para facilitar la localización de los espacios y la orientación de los alumnos/as.
- Designar espacios concretos para apoyos fuera del aula.

c) Adecuaciones en el equipamiento y los recursos:

Se refiere a la variedad y riqueza de materiales didácticos que hacen posible la mayor diversidad de experiencias. Adecuar los materiales supone:

- Disponer del equipamiento y recursos didácticos suficientes y adecuados a las necesidades de los alumnos/as
- Crear y confeccionar materiales que no se encuentran en el mercado.
- Crear un aula de recursos en la que concurren los diferentes departamentos didácticos del centro
- Dotarse de materiales y recursos que sean igualmente válidos para alumnos/as con necesidades educativas especiales y para alumnos/as regulares.

d) Adecuación del tiempo:

- Decisión del tiempo de cada área y su equilibrio
- Adecuación del tiempo dentro y fuera del aula
- Tiempo fuera del horario regular

e) Adecuaciones en los elementos básicos del currículo:

El Currículo Nacional Base de Guatemala para los niveles de pre-primaria y primaria contiene:

- Competencias marco: Constituyen los grandes propósitos de la educación guatemalteca.
- Competencias de eje: aprendizajes ligados a realizaciones y desempeños que articulan el currículo con los grandes problemas, expectativas y necesidades sociales.
- Competencias de área: comprende las capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que los alumnos/as deben lograr en las distintas áreas: matemáticas, ciencias, etc.
- Competencias de grado: son desempeños en el diario quehacer del aula.

Cuando se decide hacer adecuaciones en los elementos básicos del currículo se debe tener presente que las competencias de grado no pueden eliminarse.

Se pueden hacer adecuaciones en:

- Los contenidos
- La metodología
- La organización de los grupos
- La organización del aula
- Los indicadores de logro
- Las actividades
- La evaluación

Esto significa que todos los alumnos/as deben alcanzar las competencias de grado. Lo que varía es el nivel o grado de complejidad, los niveles de conocimientos que implica cada competencia. (Cabe mencionar que en el portal del Ministerio de Educación se encuentran adecuaciones curriculares ya elaboradas de los niveles de primero, segundo y tercero de primaria)

Ejemplo:

En el área de lenguaje de primer grado se tiene como primera competencia:

- Expresa oralmente, con seguridad sus sentimientos, pensamientos, emociones y experiencias.

El indicador de logro de esta competencia para el niño/a con síndrome de Down, será menos complejo o igual que el de sus compañeros/as. Esto estará determinado por los problemas de lenguaje que presente el niño/a. Es así que el indicador de logro puede ser:

- Expresa oralmente mensajes sencillos para satisfacer sus necesidades básicas.

Las adecuaciones van desde ajustes o modificaciones sencillas de la programación en el aula, hasta cambios significativos que se apartan considerablemente al trabajo que desarrolla la mayoría de los alumnos/as.

Según el libro sobre Adecuaciones Curriculares del Ministerio de Educación de Guatemala (n.d: 26) el orden que debe seguir el proceso de adecuaciones curriculares es el siguiente:

- i. Adaptaciones en los contenidos
- ii. Adaptaciones en la metodología
- iii. Adaptaciones en los indicadores de logro

iv. Adaptaciones en las técnicas de evaluación.

La realización de las adecuaciones curriculares requiere los siguientes pasos (Adecuaciones curriculares, Ministerio de Educación, p.30):

- i. La detección y evaluación de las necesidades educativas especiales: Esta es la evaluación psicopedagógica del alumno/a con síndrome de Down.
- ii. La propuesta curricular o la planeación específica para el alumno/a con síndrome de Down: Esta deberá estar basada en los planes y programas de estudio vigentes, en las condiciones institucionales y en las características de los niños y niñas. Ya detectadas las principales necesidades del alumno/a se debe decidir el tipo de adecuaciones curriculares pertinentes. Tal como se dijo anteriormente, estas pueden ser adecuaciones de acceso y adecuaciones en los elementos del currículo.
- iii. Los criterios y procedimientos para evaluar las adecuaciones curriculares: Constituyen los criterios con los que se evaluará qué tanto ha logrado la competencia el alumno/a con síndrome de Down.

A la hora de planificar la enseñanza y hacer las adecuaciones curriculares para los niños/as con síndrome de Down es importante analizar que se les debe enseñar. Debido al ritmo lento de su aprendizaje es imprescindible establecer prioridades. Se ha de tener claro las competencias fundamentales de cada nivel y preparar muchos y variados recursos para alcanzarlos. Además, Cuando se realizan adecuaciones curriculares para los alumnos/as con síndrome de Down, se ha de tener en mente el tiempo limitado con el que se cuenta para impartir todos los contenidos que se programan para cada competencia y para cada ciclo escolar.

Es conveniente establecer competencias a largo, a medio y a corto plazo. A largo plazo, se puede incluir el ideal de persona, lo que se aspira que alcance a lo largo de su vida. Por ejemplo, que sea lo más autónomo posible o que encuentre un trabajo. Esto llevará a un planteamiento educativo muy distinto que si se propone que pase su etapa adulta en su casa. A medio plazo, establecer el aprendizaje de la lectura comprensiva y la escritura funcional como competencias básicas.

Es esencial personalizar los contenidos, pues los que son válidos para un niño no son útiles para otro. Por ello, en algunos casos, habrá que eliminar contenido que aparecen en el currículo básico, bien por ser excesivamente complejos o por su poca utilidad práctica real. Será necesario incluir habilidades o contenidos distintos a los de sus compañeros (por ejemplo, capacidades de autonomía básica o habilidades sociales).

Según Troncoso y del Cerro (1998: 12) la selección de los contenidos deberá basarse en:

- Los más importantes y funcionales para ese momento de la vida del niño/a.
- Los que son base y fundamento de futuras adquisiciones claramente necesarias.
- Los que ayuden de un modo claro y determinado al desarrollo de sus capacidades mentales: atención, memoria, percepción, pensamiento lógico, comprensión, etc.

Las competencias en pre primaria pueden ser las mismas que para los demás compañeros. Estas 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 síndrome de Down. En Educación Primaria, probablemente todos los alumnos con Síndrome de Down necesitarán adecuaciones curriculares, que serán cada vez más significativas debido a su ritmo de aprendizaje.

A partir de la adaptación curricular se determinará lo que requiere un trabajo añadido de apoyo o de refuerzo. Revisando asignatura por asignatura, suele ser en matemática donde el desnivel curricular respecto a los compañeros es más marcado en el niño/a con síndrome de Down. En esta materia, en muchos casos, será preciso realizar apoyo fuera del aula e individualizado, pues a medida que pasen los cursos le será más difícil seguir los contenidos que se den en clase. Se ha de añadir a las dificultades de abstracción que conllevan esta materia, su carácter progresivo, que hace que sea preciso dominar contenidos de base para alcanzar otros más elevados (por ejemplo, es preciso saber sumar para poder dividir).

El aprendizaje de la lectura y la escritura es más fácil de adaptar dentro del aula. Esto se debe a que se pueden adecuar contenidos de difícil acceso para él. Si el niño/a ya lee y escribe le será más fácil trabajar con los demás, con actividades adaptadas a su nivel de conocimientos.

La materia de más fácil adaptación suele ser conocimiento del medio (naturaleza y sociedad), pues casi cualquier tema puede ser adaptado seleccionando un número determinado de contenidos a los que puede acceder el alumno con síndrome de Down. Además, los temas son independientes unos de otros, pudiéndose comenzar uno sin haber consolidado otro.

Puede darse el caso incluso, de que en alguna asignatura (por ejemplo en música, educación plástica o educación física) o en el caso de determinados contenidos más sencillos, el niño con Síndrome de Down pueda seguir los mismos contenidos que los demás y trabajar las mismas actividades que ellos. Deberá aprovecharse esta circunstancia para que el niño/a con síndrome de Down realice, siempre que pueda, lo mismo que sus compañeros. (Ruiz, 2008)

Para finalizar este capítulo sobre el currículo en la inclusión escolar, es necesario recalcar que la escuela debe adaptarse a las necesidades educativas de los alumnos/as lo que requiere de muchas estrategias para lograrlo. En este particular es cuando el currículo surge como factor de cambio capaz de promover la mejora de la educación al favorecer el proceso de atención de la diversidad de los alumnos. Es por esto que en este nuevo contexto escolar se ha de prever el desarrollo de un currículo que sea relevante en sus contenidos, flexible a los cambios en las necesidades de los alumnos y en las técnicas empleadas por los educadores, realista en sus propuestas, racional en su desarrollo y que contenga una base amplia en cuanto a la comunicación y participación de profesores, asesores, padres, administradores y organizaciones locales relevantes. (Sánchez y Torres, 2002: 92)

B. La escuela inclusiva

Llevar a la práctica el principio de una educación inclusiva es una tarea que implica introducir modificaciones considerables en la escuela regular. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.

Tal como dice Climent (2002: 94):

«... En efecto, la escuela tradicional, monolítica, homogeneizante y poco permeable a las diferencias individuales, se ve fuertemente sacudida y cuestionada por el reconocimiento del derecho que asiste a todos los alumnos, con independencia de sus

características personales, de recibir la respuesta educativa, siempre que sea posible, en los centros ordinarios...»

Por esta razón, es importante que las instituciones educativas determinen las condiciones y estrategias esenciales con las que puedan dar respuesta de calidad a los alumnos/as con necesidades educativas especiales. Se debe realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos. También es útil conocer las características o factores que han hecho de otras escuelas buenos centros de atención de las necesidades educativas diversas.

Las siguientes son características o factores de una buena escuela inclusiva las cuales han sido sintetizadas de: *Hacia una escuela para todos y con todos* (n.d), *El enfoque de educación inclusiva* (n.d) y *Desarrollo hacia escuelas inclusivas* (n.d):

- Clima escolar acogedor y de apoyo que valora y respeta las diferencias como factor de desarrollo de la comunidad.
- Liderazgo y compromiso del equipo directivo de la escuela para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los alumnos/as.
- Trabajo colaborativo y coordinado entre los docentes, los docentes y los especialistas, los docentes y padres y entre los alumnos que permita unificar criterios, adoptar un marco conceptual compartido y colaborar en torno a objetivos comunes.
- Oportunidades de desarrollo profesional y reflexión continua de los docentes acerca de su práctica educativa. Además de adecuada formación en materia de necesidades educativas especiales y estrategias de respuesta a la diversidad.
- Currículo flexible, accesible, amplio y diversificado para tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades del alumnado.
- Estilo de enseñanza abierto y flexible basado en metodologías activas y variadas que permitan personalizar las experiencias de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos/as.
- Criterios y procedimientos flexibles y diferenciados de evaluación y promoción con el objetivo de utilizar una variedad de procedimientos que se adapten a los distintos estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los alumnos.
- Disponibilidad de servicios y recursos de apoyo continuos orientado a los docentes, los alumnos/as y los padres de familia.

- Participación activa y comprometida de las familias en el proceso educativo.
- Relaciones positivas y proyectos de colaboración e intercambio con otras escuelas de la comunidad entre ellas, las escuelas especiales.
- Fortalecimiento de las capacidades, la motivación y la participación de los actores de la educación, especialmente de los docentes.
- Actitud positiva de la comunidad educativa para transformar las escuelas en entornos amigables y abiertos a la participación de todos los alumnos/as sin importar las diferencias.
- Acuerdo consensuado en la comunidad educativa para elaborar y desarrollar un proyecto educativo institucional que contemple los principios de la inclusión y la atención a la diversidad.

Es importante señalar que el proyecto educativo institucional, mencionado anteriormente, debe ser un proyecto de escuela y no de profesores aislados. Sólo en la medida que sea un proyecto colectivo se asegurará que toda la comunidad educativa se responsabilice del aprendizaje y avance de todos y cada uno de los alumnos/as. Cabe especificar que en esta tesis se hará referencia al proyecto de escuela como plan de desarrollo escolar. Esto con el fin de hacer énfasis de que todas las modificaciones y estrategias que se adopten serán de beneficio para todos en la institución educativa y no sólo para los alumnos/as con necesidades educativas especiales. De ahí parte la idea de que la inclusión escolar promueve la mejora de la calidad educativa en general.

Este plan de desarrollo escolar debe tener los siguientes requerimientos para su formulación y ejecución: (*Proyecto de integración escolar, 2000; El proyecto de centro, 1992; Inclusión escolar y transformación en la práctica, n.d*)

- Definir la identidad del centro (su filosofía, misión, visión, etc.) como resultado del diálogo participativo y del consenso. Es por esto, singular, propio y particular de cada institución.
- Poseer un sentido de globalidad ya que contempla aspectos formativos, de convivencia, organización, cultura escolar, etc.
- Implicar un compromiso formal de los distintos sectores de la comunidad educativa en su planificación, implementación y evaluación.

- Ser flexible, es decir, susceptible de modificaciones periódicas en función de la reflexión realizada en torno a su puesta en marcha.
- Ser útil, es decir, responder a las necesidades e intereses del centro de manera global y realista.
- Contribuir al mejoramiento del aprendizaje y la interacción social de todos los alumnos/as de la escuela
- Incorporar los apoyos y adecuaciones necesarias que permitan al alumno/a con necesidades educativas especiales participar del currículo general junto a sus compañeros.
- Ser una propuesta coherente que defina claramente los objetivos, estrategias de implementación, resultados esperados y formas de evaluación y seguimiento del mismo.
- Ser viable considerando todos los elementos como: la organización y funcionamiento del establecimiento, el tiempo y espacio para los apoyos especializados y el trabajo colaborativo entre especialistas y docentes, recursos existentes, obstáculos, puntos fuertes y débiles de la institución.
- Contemplar las etapas, procedimientos, momentos y responsables de la evaluación del plan de desarrollo escolar que permita las adecuaciones necesarias en el curso de su ejecución y la verificación de los logros obtenidos.
- Surgir del deseo colectivo de cambio ya que implica una tarea eminentemente participativa y comprometida de supervisores, directores, maestros, padres, alumnos y colaboradores.
- Debe apoyarse en las políticas institucionales y en los objetivos del sistema educativo
- Evidenciar voluntad de trabajar en equipo
- Surgir de la escuela a partir de situaciones insatisfactorias
- Potenciar la capacidad crítica y de innovación de los docentes
- Fortalecer la capacidad de los actores para proponer soluciones específicas a problemas presentes y generar cambios
- Potenciar los recursos locales
- Detallar el diseño curricular de centro, el cual se diseña a partir del diseño curricular nacional base, del diseño curricular regional y de las necesidades y características de la escuela y de los estudiantes inscritos en ésta.

Un aspecto importante a considerar en la planificación del proyecto de desarrollo escolar es que no debe implicar la realización de tareas extraordinarias que dupliquen el trabajo de todos en la institución educativa. Más bien, consiste en racionalizar y organizar tareas que, en algunos casos, ya se venían realizando de manera desorganizada o, en otros, van a implicar la incorporación de prácticas nuevas pero, con la participación de todos, serán más viables.

Según el Índice de inclusión (2002), el manual técnico operativo de la formulación de un PME/ITP (2004) y el diagnóstico FODA, el proyecto de desarrollo escolar debe tener las siguientes etapas:

Nota: Para esta etapa se sugiere consultar los siguientes documentos que se encuentran en el portal de la UNESCO cuya dirección está en la bibliografía: *Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva, Necesidades especiales en el aula; formación docente en el ámbito de la integración escolar, Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad, Expediente abierto sobre la educación integradora y Conjunto de materiales para la formación de profesores, las necesidades especiales en el aula.*

1. Etapa de sensibilización y motivación para el cambio

a. Constitución del grupo coordinador: En primer lugar es fundamental crear un grupo coordinador que será responsable del proyecto. Este grupo debe estar representado por las principales áreas o instancias de la escuela. Este grupo se capacitará sobre todos los aspectos relacionados con la inclusión escolar para luego trabajar con los otros miembros de la comunidad educativa.

b. Sensibilización y capacitación: Sensibilización y capacitación de los miembros de la comunidad educativa en relación con la inclusión escolar para motivar a que se involucren en la iniciativa de producir cambio.

2. Etapa de exploración y análisis de la escuela:

a. Diagnóstico situacional: Este análisis deberá llevar los siguientes aspectos a ser estudiados en referencia con la capacidad que tiene la escuela en dar respuestas a las necesidades educativas diversas de los alumnos/as que ya están en la escuela y los alumnos/as que se integrarán.

- 1) Factores positivos que tiene la escuela para responder a las necesidades diversas del alumnado, lo que serán las fortalezas.
- 2) Factores pocos desarrollados para atender a las necesidades diversas y se constituyen en debilidades.
- 3) Factores que son potencialidades para atender a las necesidades diversas que se traducen en oportunidades a ser utilizadas.
- 4) Factores negativos que obstaculizan el logro de los objetivos del proyecto o la atención a las necesidades diversas del alumnado que se traducen en amenazas.

En esta reflexión crítica de los aspectos, anteriormente mencionados, deberán participar todos los miembros de la institución educativa incluyendo alumnos y padres de familia. La forma como deberán organizarse para dicho estudio dependerá del tipo de escuela y de su organización. Se sugiere utilizar, como guía, los cuestionarios del 'Índice de inclusión escolar' y el método de diagnóstico FODA. Como resultado del estudio de la escuela se conocerá la cultura, políticas y prácticas que tiene en ese momento, cual es la situación en cuanto a la inclusión, que recursos tiene la escuela para desarrollar el proyecto de desarrollo escolar, y el plan de acción que deberá llevarse a cabo.

3. Etapa de sistematización de datos: Los miembros del equipo coordinador organizan y sistematizan la información recopilada del análisis. Seguidamente se procede a redactar el informe del diagnóstico situacional. Este contiene los resultados de todo el estudio con los datos más significativos. Dicho informe establecerá la magnitud e importancia de las fortalezas, debilidades, potencialidades y amenazas que influyen en la realidad particular de la escuela así como los diferentes recursos disponibles y las estrategias primordiales a poner en marcha.

4. Etapa de elaboración del plan de desarrollo escolar: En esta etapa, el grupo coordinador redactará el documento que describirá el tipo de proyecto de desarrollo escolar que la escuela pondrá en marcha. Éste deberá tener los siguientes elementos:

- a. Nombre el Proyecto: El nombre es importante ya que dará identidad y significancia global al cambio. Deberá ser un nombre sugerente y, en cierta medida, anticipatorio de lo que se quiere alcanzar con el proyecto de desarrollo escolar.
- b. Justificación del Proyecto: Se especifica porque la escuela tomó la decisión de realizar esta experiencia (razones de la propuesta), las bases legales que lo sustentan y cuales serán los beneficios que implicará para todos los miembros de la comunidad educativa.
- c. Población objeto: Se requiere conocer las características de los alumnos/as, maestros/as, padres y comunidad educativa que se involucrarán y recibirán los impactos del proyecto de desarrollo escolar.
- d. Objetivo general: Situación educativa deseable que se quiere alcanzar.
- e. Objetivos específicos: Acciones específicas con dirección indicada para alcanzar el objetivo general.
- f. Estrategias: Modalidad o modelo de inclusión, forma de atención, planes y programas, modificaciones necesarias tanto en la infraestructura y en el diseño curricular de centro, tipos de apoyos, organización de la escuela, metodologías, etc.
- g. Identificación de los responsables del proyecto: Especificar quiénes ejecutarán las diferentes actividades para garantizar la buena participación de todos y la buena organización de la escuela. Además de que cada miembro de la comunidad educativa debe tener claro a quién acudir según la naturaleza de la necesidad.
- h. Recursos: Se establece con que recursos cuenta la escuela. Estos pueden ser de carácter humano, material, técnico y financieros.
- i. Evaluación: Permitirá establecer que tanto se está cumpliendo el objetivo general y que modificaciones son necesarias para llegar a lograrlo. La evaluación debe volverse una acción permanente en la escuela pero no con el objetivo de poner en duda las competencias profesionales de los implicados sino para dar apoyo y buscar soluciones entre todos.

Finalmente es importante señalar que este plan de desarrollo escolar permitirá, a la comunidad educativa de la escuela que lo lleve a cabo, analizar su cultura, políticas y prácticas. También ayudará a tomar conciencia sobre el sentido de la inclusión escolar y a centrarse en desarrollar aquellos aspectos educativos que permitan la participación y el desarrollo de todo el alumnado incluyendo a aquellos con necesidades educativas especiales.

C. Estrategias específicas para la atención educativa del niño o niña con síndrome de Down

Los niños/as con síndrome de Down presentan ciertas limitaciones en el aprendizaje. Es por esto que, en este capítulo, se indicarán las dificultades y las posibles intervenciones educativas. Sin embargo, es necesario recalcar que existe una gran variabilidad entre los niños/as con síndrome de Down. Al igual que sucede con las demás personas; su desarrollo, personalidad y desempeño escolar estarán determinados por factores genéticos y ambientales. Es por esto, que al leer esta lista de características y sugerencias, no se debe presuponer que todos los alumnos/as con síndrome de Down las presentarán o, si las presentan, serán en la misma intensidad. Además, para programar la intervención educativa más conveniente para un alumno/a con síndrome de Down en particular, se ha de partir del conocimiento realista y actualizado de las peculiaridades de aprendizaje de esta persona en particular.

Cabe recalcar que esta lista de características y posibles intervenciones educativas se ha sacado de varias fuentes cuyos especialistas tienen amplia experiencia en el manejo de niños/as con síndrome de Down. Dichas fuentes son: *Características psicológicas del niño con síndrome de Down (2008)*, *La educación de las personas con síndrome de Down (2008)*, *El síndrome de Down: aspectos biomédicos, psicológicos y educativos (2008)*, *Programación educativa e integración escolar de los alumnos con síndrome de Down (2008)*, *Como influir sobre la conducta en la escuela de los alumnos con síndrome de Down (2008)*, *El desarrollo de las personas con síndrome de Down: un análisis longitudinal (1997)*, *Problemas de aprendizaje (1997)*, *Síndrome de Down: lectura y escritura (1997)*, *Madurez escolar (2003)*.

1. Atención:

Características:

- Dificultad para mantener la atención durante periodos de tiempo prolongados y facilidad para la distracción frente a estímulos diversos y novedosos. Parece que predominan las influencias externas sobre la actividad interna, reflexiva y ejecutora, junto a una menor capacidad para poner en juego mecanismos de auto inhibición.
- Dificultad, torpeza o demora en la capacidad de dirigir la mirada hacia un estímulo nuevo.
- Responde antes de procesar bien la información recibida y de elaborar la respuesta correcta.
- Muestra grandes semejanzas con los niños de su misma edad mental en la conducta exploratoria y manipulativa; pero su atención dura menos tiempo.

Sugerencias de intervención educativa:

- ✓ Se debe quitar distractores de la mano o mesa de trabajo. Se debe tener en la mesa sólo lo necesario para cada actividad que se va realizar.
- ✓ Antes de enseñar cualquier actividad, se debe estar seguro de que el niño/a está bien sentado, que mira, las manos están quietas y está preparado para empezar a trabajar. El niño aprenderá pronto a prepararse adecuadamente con sólo decirle: “¿Preparado?”... Esto ahorrará repetirle las instrucciones o que se equivoque por falta de atención a la orden dada.
- ✓ Programar ejercicios para que aumente el periodo de atención poco a poco, primero un minuto, luego dos y así sucesivamente.
- ✓ Realizar varias actividades de corta duración en lugar de una larga.
- ✓ Se debe sentar al niño/a junto al educador o en primera fila.
- ✓ Hacer actividades variadas y amenas que favorezcan que el alumno/a mantenga la atención en lo que esta haciendo. Si el niño/a percibe una actividad como repetitiva o aburrida, tendrá dificultad para permanecer en la tarea.
- ✓ Hay que presentarle los elementos de uno en uno
- ✓ No agobiar al niño/a con demasiadas instrucciones al mismo tiempo

- ✓ Evitar enviar diferentes mensajes y estímulos a la vez ya que por lo general será lo primero o lo último que escuchó lo que recordará
- ✓ Hacer contacto visual. Mirarle atentamente cuando se le habla.
- ✓ Hay que enseñarle a darse tiempo para reflexionar. El educador puede sujetarle la mano suavemente para que no actúe mientras le da la orden y así el niño/a la recibirá, procesará y elaborará la respuesta.
- ✓ Se debe tener una rutina consistente con actividades muy bien organizadas. El niño/a debe estar claro de su rutina. Es útil el uso de calendarios puestos en la clase. Si los alumnos/as aun no leen, pueden ser calendarios con ilustraciones. Si la rutina se cambia, es importante prepararles y explicarles para evitar reacciones fuertes e imprevistas.
- ✓ El lenguaje del docente debe ser claro, conciso, firme, cordial, preciso, realizado en su entonación pero sin gritos. Se debe tener cuidado en el uso de los términos para que la información que recibe el niño/a sea la más exacta posible y no la/lo induzca a cometer errores.
- ✓ Emplear instrucciones multisensoriales: verbales, visuales, con movimientos. Por ejemplo; escribir en la pizarra las palabras claves, colorear el número de la página, hacer dibujos que orienten, etc.
- ✓ Modelar lo que hay que hacer y mostrarlo a la clase o al niño/a específicamente.
- ✓ El aula debe estar claramente organizada. Los materiales y equipos deben guardarse de tal manera que sea fácil encontrarlos y que el niño/a sea capaz tanto de buscarlos por si mismo y guardarlos. Se puede poner rótulos con los nombres de los materiales o de las aéreas del aula: tijeras, lápices, hojas, área de lectura, de matemática, etc. Si los alumnos aún no leen, se pueden poner dibujos representativos.

2. Motivación:

Características:

- Su interés por la actividad a veces está ausente o se sostiene por poco tiempo.
- Pueden manifestarse episodios de resistencia creciente al esfuerzo en la realización de algunas tareas no por ignorancia sino por falta de interés, rechazo o miedo al fracaso.

Sugerencias de intervención educativa:

- ✓ Crear un ambiente predecible y organizado. Esto dará seguridad al niño/a y, por lo tanto, estará motivado a aprender. Para ello será necesario establecer: reglas claras y rutinas, anticipación ante cambios, dar instrucciones claras con las que el niño/a comprenda lo que se espera de el/ella.
- ✓ Fomentar la participación activa del alumno/a dentro de la estructura del salón de clases. Un niño/a que es ignorado por los compañeros y por sus educadores no estará motivado a aprender. El sentir que se pertenece a un grupo y que se es valorado y tomado en cuenta aumenta la disposición para esforzarse y aprender.
- ✓ Permitir que el alumno/a experimente éxito ya que este produce confianza. Esto implica que el material que se debe trabajar este estructurado y presentado con una secuencia cuidadosa de pasos pequeños y con retroalimentación después de cada paso. También implica el proporcionar actividades y proyectos en los cuales el alumno/a pueda demostrar sus habilidades y destrezas. Hay que tener en cuenta que cualquier alumno puede perder el deseo de avanzar si se enfrenta al fracaso constantemente.
- ✓ Dar a conocer de inmediato los resultados positivos del aprendizaje del alumno/a, ya que esto aumentará su interés y estará dispuesto/a a seguir colaborando.
- ✓ Hacer ejercicios cuya dificultad vaya progresando paulatinamente. De lo fácil a lo difícil.
- ✓ Se debe desafiar a los niños/as con trabajos que no son ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles. Las tareas deben ser desafiantes pero las mismas no deben ir más allá de las capacidades de los alumnos/as.
- ✓ Buscar variedad de ejercicios y tareas que tengan un mismo fin pero que no aburran ni cansen al alumno/a con repeticiones.
- ✓ El proceso de enseñanza- aprendizaje debe ser activo. El alumno debe hacer y participar, no ser un simple observador.
- ✓ El educador debe tener presente la influencia que ejerce sobre el alumno/a. Por esto la relación entre maestro-alumno debe ser de respeto, aprecio, comprensión, aceptación, flexibilidad, exigencia y alegría.
- ✓ Debe tomarse en cuenta el estado de animo del niño/a: si está cansado, enojado, frustrado, muy estimulado por algún acontecimiento, etc. Antes de comenzar a trabajar con el/ella, hay que encausar las emociones para que este listo a aprender.

- ✓ Tomar en cuenta las edades, intereses y destrezas de los niño/as cuando se planifiquen actividades.
- ✓ Relacionar los contenidos o actividades a la realidad del niño. Usar lenguaje y ejemplos familiares al entorno real del niño/a. Utilizar material y contenidos significativos para el niño/a.
- ✓ Mostrar la meta por la que es muy importante aprender ese contenido en particular o realizar alguna actividad.
- ✓ Hacer el aprendizaje agradable y productivo, en condiciones cómodas, estructurados de forma que tengan asociaciones y resultados agradables y generen respuestas de aproximación entre el alumno y el maestro y entre sus compañeros.
- ✓ Siempre que sea posible, dar a elegir al niño/a que prefiere hacer. El educador es quien tiene claro el objetivo a alcanzar por lo que puede planificar varias actividades que persigan un mismo fin. De esta manera se consigue que el niño/a realice lo que el educador a planeado pero dándole opciones. Esto es flexibilidad controlada.

3. Cognitivo

Características:

- El aprendizaje es lento ya que presenta lentitud para procesar y codificar la información y dificultad para interpretarla.
- Tienen limitaciones con los mecanismos de correlación, cálculo y pensamiento abstracto.
- Se confunde y rechaza la situación cuando se le pide que realice muchas tareas en corto tiempo.
- En la resolución de problemas, hacen menos intentos y muestran menos organización mental para buscar soluciones.
- Tiene dificultades para seguir instrucciones dadas en un grupo. Aunque se observa que el niño hace los movimientos y cambios de situación que se han ordenado, su conducta es más el resultado de la observación e imitación que de una auténtica comprensión e interiorización de lo indicado por el profesor.
- Presentan dificultades en los procesos de conceptualización, transferencia, generalización e integración de la información. Les cuesta transferir los aprendizajes de una situación

concreta a otra, así como, generalizar las adquisiciones. Si no se tiene en cuenta esta realidad, es muy probable que el educador dé por adquirida una habilidad por el hecho de que la haya visto consolidada en una situación concreta. Sin embargo, el alumno no sea capaz de aplicar la misma habilidad en otra situación diferente.

- Le cuesta atender varias variables a la vez.
- Se aprecia en general un retraso en su edad cognitiva cuando se le compara con la edad cronológica. Eso refleja su grado de deficiencia e inmadurez. Pero es preciso señalar que la inmadurez no es generalizada para todo tipo de actividades sino que pueden ser más marcadas en unas áreas que en otras.
- Muestran lentitud en su capacidad cognitiva, en sus reacciones, en su modo de adquirir y procesar la información. No es de extrañar, por tanto, que en la enseñanza integrada su velocidad de adquisiciones se diferencie claramente con la del resto de sus compañeros, y vaya acentuándose la diferencia a lo largo del curso. Esto debe tenerse presente a la hora de programar las tareas, de concretar los objetivos diarios, semanales, mensuales, anuales y al momento de evaluarlos.
- Necesitan más tiempo de escolaridad.
- Tienen problemas para retener información tanto por limitaciones al recibirla y procesarla (memoria a corto plazo) como al consolidarla y recuperarla (memoria a largo plazo). Les cuesta recordar lo que han hecho y conocido.
- Tienen la memoria procedimental y operativa bien desarrollada por lo que pueden realizar tareas secuenciadas con precisión.
- Mejor memoria visual que auditiva.
- Pueden presentar desorientación espacial y temporal.
- Presentan importantes carencias con la memoria explícita o declarativa por lo que aunque pueden realizar conductas complejas son incapaces de explicarlas o describirlas.
- Les cuesta seguir más de tres instrucciones dadas en orden secuencial.
- No se organizan para aprender de los acontecimientos de la vida diaria.
- Son lentos en responder a las órdenes que les damos. Esto no se debe confundir con falta de atención ya que se debe a que su periodo de latencia (tiempo que tardan en responder) es más largo.
- Necesitan apoyos personales de profesionales en fonoaudiología, educación especial, terapeutas.

- Necesitan un trabajo sistemático y adaptado en matemáticas que les proporcione estrategias para adquirir conceptos matemáticos básicos y la introducción paulatina del manejo del dinero.
- La mayoría pueden llegar a leer de forma comprensiva, siendo recomendable utilizar métodos visuales.
- Tiene dificultad en solucionar problemas nuevos, aunque estos sean parecidos a otros vividos anteriormente.

Sugerencias de intervención educativa:

- ✓ Se deben poner en práctica estrategias didácticas individualizadas
- ✓ Se les deben dar oportunidades para resolver problemas relacionados con situaciones de la vida diaria, no anticipar ni responder en su lugar.
- ✓ Seleccionar las tareas que el niño/a debe realizar y darlas una por una para no agobiarlo/a ni cansarlo/a.
- ✓ Realizar actividades controladas individualizadas, teniendo previsto momentos de ayuda en aspectos concretos donde presenten dificultades
- ✓ Llevar a cabo estrategias de organización de la información, como los esquemas previos antes de explicar un tema o los resúmenes finales al concluir.
- ✓ Establecer momentos en la clase donde se realicen ayudas mutuas entre iguales, buscando compañeros que apoyen al alumno/a.
- ✓ Incluir actividades de refuerzo en la programación, buscando nuevas estrategias para llegar a los mismos aprendizajes
- ✓ Confeccionar un banco de materiales para cada unidad con diferentes niveles de dificultad (dificultad media, alta, materiales de refuerzo, individuales, en grupo, etc.)
- ✓ Se debe repetir muchas veces las tareas ya realizadas para que recuerden cómo se hacen y para qué sirven.
- ✓ Deben participar activamente en la tarea o en el proceso de enseñanza- aprendizaje ya que así aprende mejor y olvidan menos.
- ✓ Organizar grupos de refuerzo fuera del horario regular.
- ✓ Se les deben dar mayor número de ejemplos, ejercicios, actividades, más práctica, más ensayo y repeticiones para alcanzar las mismas capacidades que sus compañeros.

- ✓ Se debe hacer adaptaciones curriculares. Hay que hacer mayor descomposición de pasos intermedios, secuenciación de objetivos y contenidos más detallados.
- ✓ Se debe ayudar siempre a que relacionen los hechos que ocurren a su alrededor con los conceptos aprendidos en clase y analizar su utilidad.
- ✓ Se debe esperar con paciencia su respuesta ante lo que se les pide sin adelantarse a su posible respuesta, pero al mismo tiempo ayudarles a dar una respuesta cada vez más rápida.
- ✓ Es necesario ir paso a paso en el proceso de aprendizaje.
- ✓ Se debe trabajar desde lo concreto a lo abstracto, desde lo manipulativo a lo intelectual, desde lo fácil a lo difícil.
- ✓ Permitir la imitación inicial de modelos. Comenzar modelando lo que se quiere que el niño/a realice para que tenga una guía más clara. Esto es aprendizaje por observación.
- ✓ Es conveniente hablarles despacio, con mensajes breves, concisos, sencillos, directos y sin doble sentido.
- ✓ Es preciso explicarles hasta las cosas más sencillas, no debe darse por supuesto que saben algo si no lo demuestran haciéndolo.
- ✓ Se debe dar las indicaciones verbales acompañadas de imágenes, dibujos, gestos, modelos e incluso objetos reales.
- ✓ Se ha de prever en la programación la generalización, practicando lo que ha aprendido en diferentes lugares y situaciones.
- ✓ Los especialistas deberán trabajar con el maestro del aula regular para orientarlo y ayudarlo a atender al niño/a
- ✓ Es esencial el entrenamiento de la memoria. Por ejemplo; practicar en casa y en la escuela: transmitir mensajes, recados, instrucciones, contestar el teléfono, contar lo que han hecho en casa y en el colegio, aprender canciones, poemas cortos, rimas, etc. Este aprendizaje será más fácil si se acompañan de ayudas visuales, concretas o gestos.
- ✓ Es importante hacer ejercicios de memoria visual y auditiva a corto y largo plazo.

4. Percepción visual y auditiva:

Características:

- Tienen problemas de percepción auditiva ya que no captan bien todos los sonidos. Por lo tanto, procesan peor la información auditiva y las órdenes orales que se dan.
- Tienen poca memoria auditiva secuencial, lo que les impide grabar y retener varias órdenes seguidas.
- Tienen mejor percepción visual que percepción auditiva

Sugerencias de intervención educativa:

- ✓ Es preciso, dar las instrucciones de una en una y asegurarse de que han sido bien captadas.
- ✓ Se debe hablar más despacio. Si no entienden la instrucción, se debe repetir con otros términos más sencillos.
- ✓ Se debe presentar la estimulación siempre que sea posible a través de más de un sentido (multisensorial)
- ✓ Realizar actividades como: reconocimiento de sonidos; discriminación de sonidos, onomatopeyas, discriminación de pares de palabras fonéticamente semejantes, canciones, poemas, retahílas.
- ✓ Ejercicios de música: repetir un sonido, nota musical, después de haberlo oído.
- ✓ Realizar actividades tales como: escuchar palabras y después repetirlas; repetir frases aumentando la complejidad; repetir verbos; repetir números referidos a realidades; juegos de memoria; repetir listas de palabras con menos elementos para que recuerden qué elemento es el omitido; órdenes

5. Conducta y sociabilidad:

Características:

- Tienen limitaciones con el estado de alerta y las actitudes de iniciativa.
- Tienen menor capacidad para auto controlarse generalmente en manifestaciones de afecto: enojo, alegría, etc.

- Presentan dificultades para trabajar solos, sin una atención directa e individual.
- No acepta los cambios rápidos o bruscos de tareas; no comprende que debe dejar una tarea si no la ha terminado; o que deba interrumpirla si se encuentra a gusto realizándola.
- La curiosidad por conocer y explorar lo que le rodea está limitada.
- Presentan baja capacidad de respuesta y reacción frente al ambiente. Responden con menor intensidad ante los acontecimientos externos, aparentando desinterés frente a lo nuevo, pasividad y apatía.
- No se le ocurre inventar, más bien imitar.
- Sin una intervención sistemática su nivel de interacción social espontáneo es bajo.
- Suelen mostrar dependencia hacia los adultos.
- En situaciones de integración escolar suelen experimentar aislamiento.
- A veces están solos porque así lo eligen ya que les cuesta seguir la enorme cantidad de estímulos que presenta el entorno o porque los demás se van cansando de animarles a participar
- Presentan persistencia con algunas conductas por lo que pueden parecer "tercos y obstinados".
- Entienden literalmente lo que se les dice. No entienden las bromas ni las frases con doble sentido
- En algunos se pueden apreciar rasgos de impulsividad y de hiperactividad que perduran más tiempo de lo que suele ser habitual y esto puede inducir a falsos diagnósticos.
- Pueden presentar rasgos de actitudes demasiado infantiles
- Pueden darse reclamaciones de atención por medio de métodos inadecuados o poco tolerables para sus compañeros, tales como: rabietas, auto agredirse o incluso aislarse.
- Debido a que no se pueden expresar oralmente con facilidad, les cuesta demandar ayuda cuando no entienden las instrucciones o les está costando realizar alguna actividad. Su respuesta ante estas situaciones puede ser la desconexión silenciosa, el aislamiento o una conducta inapropiada.
- La mayoría puede incorporarse con facilidad a entornos sociales normalizados como los centros de integración escolar.

Sugerencias de intervención educativa:

- ✓ Se debe ayudar y guiar a realizar cualquier actividad que se les haya solicitado pero con la intencionalidad de que cada vez más puedan hacerla solos.
- ✓ Se debe despertar en é/ella el interés por los objetos y personas que le rodean. Hay que acercarlos a los objetos y mostrárselos en forma agradable y llamativa.
- ✓ Se les debe motivar a explorar y buscar situaciones nuevas.
- ✓ Hay que favorecer su participación en juegos y actividades de grupo.
- ✓ Es preciso proporcionar el control externo para inhibir las actuaciones que así lo requieran. Con la práctica constante se convertirán en autocontrol.
- ✓ Conviene acostumbrarlos a que cambien de tarea o actividad de vez en cuando.
- ✓ Se pueden y se deben utilizar programas de educación de inteligencia emocional.
- ✓ La interacción con ellos debe ser la misma que la que se tiene con los demás alumnos. Hay que exigirles tal como a los demás sin olvidar sus fortalezas y debilidades.
- ✓ Tanto la sobreprotección como la dejadez y el abandono son actuaciones negativas que no ayudan en su desarrollo
- ✓ Poner en práctica el principio de actuación: las tres 'R': reglas, rutinas y responsabilidades.
- ✓ Siempre que sea factible darles opciones de actuación para facilitar la autonomía.
- ✓ Los programas de modificadores de conducta y de apoyo conductual positivos son favorables.
- ✓ Deben participar en todo tipo de actividades sociales en el entorno social real del niño/a.
- ✓ Hacer un trabajo sistemático con las bromas y las ironías para que aprendan a comprenderlas y tolerarlas.
- ✓ Es conveniente establecer normas claras y razonadas.
- ✓ Los programas de entrenamiento en habilidades sociales pueden ser aplicados satisfactoriamente desde edades tempranas además, que tienen un efecto añadido de concienciación y cambio de actitudes.

6. Motricidad fina y gruesa:

Características:

- Retraso de las primeras adquisiciones motrices. Por esto hay que estimularles ha hacer muchas cosas que los demás niños, sin deficiencias, las aprenden por sí solos. Ejemplo: gatear, manipular objetos, caminar, saltar, entre otras.
- Es frecuente la hipotonía muscular y la laxitud de los ligamentos que afecta su desarrollo motor.
- Se suele dar cierta torpeza motora, tanto gruesa (brazos y piernas) como fina (coordinación ojo-mano). Presentan lentitud en sus realizaciones motrices y mala coordinación en muchos casos.
- Dificultad con lo anti gravitatorio como saltar, subir, etc.
- Suelen tener dificultades para muchas actividades de manipulación fina (cortar, abrir latas, escribir, coser, entre otras)

Sugerencias de intervención educativa:

- ✓ Deben participar en programas de atención temprana donde se contemple la estimulación del área motor grueso y fino
- ✓ Hacer ejercicios para que practique sus movimientos finos, tales como: abrochar botones, atar cordones, abrir grifos, abrir puertas, batir huevos, llamar por teléfono, coser, escribir, colorear, rasgar papel, etc.
- ✓ Hacer ejercicios donde utilicen sus dos manos: agarrar un objeto grande, abrir frascos, etc.
- ✓ Deben hacer ejercicio físico regular. Para esto se pueden aprovechar las actividades cotidianas.
- ✓ Deben practicar un deporte u otras actividades físicas.

7. Lenguaje:

Características:

- El nivel lingüístico va por detrás de su nivel lector, de su capacidad social y de su inteligencia en general.

- Obtienen mejor puntuación en pruebas manipulativas que verbales
- Tiene mayor problema en dar respuestas verbales, dan mejor las respuestas motoras. Les es más fácil hacer que explicar lo que hacen o lo que deben hacer.
- Tiene mejor el lenguaje comprensivo que el expresivo.
- Les cuesta transmitir sus ideas y en muchos casos saben que quieren decir pero no encuentran como decirlo. De ahí que se apoyan en gestos y en onomatopeyas

Sugerencias de intervención educativa:

- ✓ Es conveniente que el lenguaje sea trabajado individualmente e incluso con el apoyo de especialistas
- ✓ En clase, es aconsejable no exigirles muchas exposiciones orales y largas explicaciones. Mejor buscar otras formas de demostrar lo aprendido.
- ✓ Se les debe hablar y escuchar ya que se aprende a hablar hablando.
- ✓ Mejorar su pronunciación y articulación haciendo ejercicios de vocalización de sonidos específicos para que sea más comprensibles su comunicación.
- ✓ Aumentar la longitud de sus frases exigiéndole poco a poco utilizar oraciones cada vez más largas cuando se comunica.
- ✓ Enriquecer su vocabulario con lotería de palabras, juegos de memoria, lectura de cuentos, etc.
- ✓ Favorecer la comunicación espontánea
- ✓ No corregirles constantemente cuando hablan. Dejar que se expresen y poco a poco irles ayudando con la pronunciación y la estructura de su conversación.
- ✓ Se ha comprobado que la lectura y escritura favorecen mucho el desarrollo de su lenguaje; por lo que se recomienda su introducción en edades tempranas.
- ✓ Es necesario desarrollar en el niño la necesidad de comunicarse con los demás para poder interactuar con sus semejantes.
- ✓ Enseñar al niño/a a comunicarse con habilidades específicas:
 - Pedir: observar lo que le gusta y quiere. Enseñarle a pedirlo: dame agua por favor, o agua por favor. Según el nivel de lenguaje en el que este el niño/a
 - Protesta o negación: con un si o no por favor. No quiero, gracias, etc.

- Saludar: decir hola, adiós, etc.
 - Hacer comentarios: modelar primero como se describe una actividad que realizo o mostrándole objetos y enseñarle la forma de describirlo.
 - Respuestas: Hay que darle al niño/a la posibilidad de elegir: ¿quieres jugar con los carritos o los animalitos? ¿Quieres jugo o gaseosa? No preguntar ¿que quieres? En general ya que le será difícil responder.
-
- ✓ Todas las actividades que hagamos en este sentido deberán ir encaminadas a desarrollar las relaciones interpersonales y a aprovechar las situaciones naturales para poder modelar el comportamiento y la conversación.
 - ✓ Es fundamental hablarles mucho – pero de forma pausada y clara; adaptando nuestro lenguaje a su nivel – ya que su habla y su lenguaje mejoran en ambientes estimulantes.
 - ✓ Es necesario darles múltiples y variados ejemplos de articulación para que generalicen y transfieran a las distintas situaciones.
 - ✓ Se pueden realizar actividades tales como: memorias fonéticas, lotos fonéticos, frases inacabadas, cuentos, juegos de palabras. Les pueden resultar útiles para trabajar la generalización, la diferenciación semántica y la articulación de los fonemas.
 - ✓ Todas las actividades que incluyan ritmo y que lo potencien serán adecuadas como las rifas, poemas breves, canciones; encontrar el mayor número de palabras que contengan, empiecen o acaben por un determinado sonido, grafía o sílaba; marcar el ritmo en la lectura, hablar o leer al unísono, destacar cada sílaba; trabajar sobre fraseos y pausas adecuadas.
 - ✓ Se pueden hacer actividades tales como: tachar la palabra que no pertenece al conjunto; completar categorías; deducir categorías; adivinar la respuesta de cada pregunta; adivinar la pregunta de cada respuesta; explicar historietas presentadas en viñetas, absurdos, frases hechas, buscar errores en textos, planteamientos de situaciones y resoluciones de problemas.

D. Otras estrategias para la atención del niño o niña con síndrome de Down

Atender dentro de un grupo-clase a alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas sensiblemente distintas a las del conjunto del grupo requiere la capacidad innovadora del personal docente y directivo del centro escolar. Ante esta necesidad, de responder a las necesidades de estos alumnos/as, pueden resultar atractivos los pensamientos sobre situaciones ideales: "si yo tuviera la formación x", "si la escuela dispusiera de..." "si los alumnos/as procedieran de un ambiente x" "si los padres mostraran más..." Dicha actitud inmoviliza la capacidad de acción e impide innovar. (Puigdellivol, 2001: 339)

Es claro, que asumir la diversidad en la escuela no es tarea fácil. Es necesario planificar las estrategias, trabajar en equipo, y sobre la marcha ir evaluando y modificando lo que se requiera cambiar. Es también indispensable la formación constante del profesorado. Sobre esta base, se presentan otras sugerencias de intervención educativa para responder a las necesidades de los alumnos/as con síndrome de Down.

1. Análisis de tareas: El análisis de tarea es una metodología que consiste en descomponer un "quehacer" en cada una de sus etapas principales. Cada etapa es, a su vez, dividida en sus distintos pasos. La finalidad de cada etapa o paso se convierte en una meta y objetivo a alcanzar, en una habilidad previa necesaria para alcanzar la siguiente. (Hernández, 1998)

El análisis de tareas se utiliza en el diseño de la instrucción referido a habilidades principalmente manipulativas. Ejemplo: habilidades de auto cuidado (vestirse, bañarse, lavarse dientes, etc.), habilidades motoras finas y gruesas: saltar, cortar con tijeras, comer con cuchara, servirse comida, etc.

Esta estrategia de enseñanza es muy útil en la programación educativa de niños/as con síndrome de Down ya que ayuda al educador a analizar la secuencia correcta que debe seguir durante la enseñanza para obtener mayor éxito en el aprendizaje. Como resultado de esta programación sistemática las tareas más sencillas se transfieren a las tareas más complejas.

Para realizar este tipo de estrategias es necesario determinar el nivel de destrezas o competencias actuales del alumno/a (que puede y sabe hacer) y las metas a largo plazo, es decir, lo que deberá llegar a hacer.

El siguiente ejemplo muestra las diferentes secuencias en la subdivisión de un objetivo:

- a. Dará un salto con un pie, en el mismo lugar, apoyándose en una mesa, en 9 de cada 10 intentos.
- b. Dará un salto con un pie, en el mismo lugar, de la mano de un adulto. en 9 de cada 10 intentos.
- c. Dará un salto con un pie, en el mismo lugar, sin ayuda, en 9 de cada 10 intentos.
- d. Dará dos saltos con un pie, en el mismo lugar, sin ayuda, en 9 de cada 10 intentos.
- e. Dará un salto hacia adelante con un pie y con ayuda, en 9 de cada 10 intentos.
- f. Dará un saltos hacia adelante con un pie y sin ayuda, en 9 de cada 10 intentos.
- g. Dará dos saltos hacia adelante con un pie y sin ayuda, en 9 de cada 10 intentos.
- h. Dará cinco saltos consecutivos hacia adelante con un pie y sin ayuda, en 9 de cada 10 intentos.

Para desarrollar y ejecutar el método de análisis de tareas es necesario seguir los siguientes pasos: (Metodologías de intervención y estrategias didáctico-organizativas, p. 249)

- a. Determinar la respuesta que se espera del niño/a una vez haya adquirido la destreza:
Ejemplo: Sofía se pondrá los calcetines.
- b. Indicar el tipo de ayudas, claves o condiciones con las que realizará la conducta: (Imitando al adulto, sin ayuda, con apoyo o guiándola o sosteniéndole la mano) La clave o ayuda puede ser de tipo físico (guiarle la mano al enrollar el calcetín), visual (modelar cada uno de los pasos para ponerse el calcetín. Ponerse un calcetín al mismo tiempo que lo hace ella), o verbal (Sofía, enrolla el calcetín, mételo en tus dedos, etc.).
- c. Dividir el comportamiento en los pasos necesarios para ejecutarlo y ordenar dichos pasos.
 - 1) Tomar el calcetín
 - 2) Enrollarlo
 - 3) Meter la punta del pie
 - 4) Desenrollarlo hacia el talón
 - 5) Librar el talón
 - 6) Subirlo más allá del tobillo
 - 7) estirarlo

2. Secuencia de aprendizaje: Una secuencia de aprendizaje es una lección o un guión estructurado que se utiliza para enseñar una habilidad o un concepto como: el sonido de una letra, la operación de suma o identificar y denominar colores. (Goplerud, Fleming, p.9)

Los siguientes son los pasos que se deben realizar para planificar una secuencia de aprendizaje:

- a. Determinar la habilidad o concepto que se enseñará al niño/a.
- b. Determinar las subtareas que el niño/a tendrá que realizar para alcanzar el objetivo final. Esto consiste en dividir cada objetivo en el número de subtareas que un niño/a determinado necesite para aprender el objetivo. No se debe confundir las subtareas con las habilidades previas. Las habilidades previas son aquellas habilidades que el niño/a debe poseer antes de poder realizar las subtareas. Ejemplo: Objetivo: el aprendizaje de una palabra con su representación gráfica

Subtareas: Emparejar la palabra verbalizada con su dibujo

Emparejar la palabra escrita con su dibujo

Emparejar la palabra verbalizada con la palabra escrita.

Las habilidades previas para que el niño/a pueda realizar estas subtareas son: ser capaz de hablar y de leer.

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta es el orden de las secuencias de las tareas. Si se organizan mal, puede suponer, de antemano, un obstáculo para el aprendizaje.

- c. Determinar las estrategias que se van a utilizar: Primero se analiza las características del niño/a, la forma como aprende. Seguidamente se establecen las estrategias. Se recomiendan las siguientes:
 - La utilización de consignas verbales para llamar la atención del niño/a: escúchame, mírame.
 - Instrucciones claras y simples
 - Proporcionar experiencias multisensoriales
 - Requerir del niño/a una conducta participativa constante

- Corregir al niño/a. Retroalimentar inmediatamente todas las respuestas.
 - Repetir y recalcar las operaciones que conducen a la respuesta correcta
 - Enseñar al principio una sola habilidad o asociación a la vez
 - Estructurar la enseñanza para evitar confusiones entre asociaciones parecidas que deben diferenciarse a la vez que se aprenden. Ejemplo: la enseñanza de vio y dio. Enseñar primero vio hasta que el niño/a la reconozca fácilmente. Después enseñar dio hasta que el niño/a la reconozca fácilmente. Luego se combinan vio y dio para que el niño haga la discriminación visual o auditiva.
 - Dar abundantes oportunidades de practica y repaso
 - Hacer generalización de estímulos
 - Modelado
- d. Hacer una lista de habilidades previas.
- e. Escribir el guión de la secuencia
- f. Enumerar los materiales necesarios para enseñar la secuencia.
- g. Elaborar un pre-test y un pos-test: La finalidad del pre test es determinar si es necesario enseñar la secuencia y el pos test para medir hasta que punto el niño/a ha aprendido el objetivo determinado anteriormente.
- h. Elegir el método para la recolección de datos y la evaluación. Dicho método deberá contener los siguientes aspectos:
- Frecuencia: número de veces que se produce la conducta. Ejemplo: número de ejercicios de suma correctas, número de palabras leídas correctamente.
 - Rapidez: El número de ejercicios de suma hechos correctamente durante 5 minutos. El número de palabras leídas correctamente en un minuto.
 - Duración de la respuesta: Cuanto tarda en realizar una subtarea. Cuanto tarda en realizar una suma. Cuanto tiempo tarda en leer una palabra.
- i. Enseñe, evalúe y modifique la secuencia: solo después de haber enseñado la secuencia podrá determinar su eficacia y hacer las modificaciones si son necesaria.

3. Aprendizaje cooperativo: Ésta es una estrategia sugerida a escuelas con programas de inclusión escolar llamado, también, "poder de los pares". Los grupos cooperativos son un modelo de organización del aula que crean una estructura y dinámica grupal de aprendizaje que permite que la adquisición de conocimientos sea, además de compartida, fruto de la interacción y cooperación entre los iguales. (Sanches, Torrez, 2002: 178) Cabe señalar que ésta es una estrategia útil para que los alumnos/as aprendan a convivir con las diferencias y valoren la igualdad de oportunidades como un factor positivo en la sociedad. El aprendizaje cooperativo exitoso puede tener efectos positivos en los resultados académicos, la estima del alumno/a, las relaciones sociales y el desarrollo personal. (*Conjunto de materiales para la formación de profesores*, 1993: 90)

La introducción de actividades de grupos cooperativos debe planearse y llevarse a cabo de manera sistemática, como cualquier otra experiencia de aprendizaje nueva. Por esto, es preciso prestar atención a los siguientes aspectos:

- Asignar tareas donde sea necesario la colaboración
- Especificar los objetivos de aprendizaje de cada lección
- Seleccionar el tamaño de los grupos (pequeños, grandes, de dos o tres personas) Esta decisión se basará en función de las habilidades y experiencias de los niños/as y la naturaleza de las tareas asignadas.
- Distribuir a los alumnos de manera que aumente la heterogeneidad.
- Disponer físicamente la clase para que todos los miembros del grupo se vean y tengan al alcance los materiales más relevantes para su trabajo.
- Distribuir los materiales en el grupo a modo de rompecabezas de manera que cada uno aporte información necesaria para el resto. Ejemplo: dar a cada niño/a una fotografía, si van a hacer un poster sobre los animales de la granja, repartir un poema o canción por partes, una estrofa a cada niño/a para que la practiquen y después pasan a leer uno por uno, etc.
- Explicar la tarea a los alumnos/as y el tipo de estructura cooperativa que se está utilizando. Esto implica objetivos comunes, fijación de criterios de éxito, no competencia entre grupos ni entre los mismos miembros del grupo.
- Ayudar a los alumnos a reconocer que su éxito depende del éxito de sus compañeros.

- Ayudar a los alumnos a adquirir habilidades relacionadas con el trabajo en grupo: la comunicación, la cooperación y la toma de decisiones.
- Observar la interacción entre los alumnos/as para fomentarla y solucionar problemas que pueden surgir durante la actividad. Responder preguntas, enseñar habilidades, etc.
- Evaluar el trabajo en grupo y de sus miembros, según criterios específicos. Es recomendable utilizar una misma calificación o un mismo premio. Se puede discutir con los alumnos si fue efectiva la colaboración de unos con otros.

Cuando se ha decidido realizar aprendizaje cooperativo es indispensable tener en mente al alumno/a con síndrome de Down y el tipo de actividades en las cuales le será más fácil cooperar y demostrar destreza frente a sus compañeros. Hay áreas de aprendizaje donde es más fácil realizar este tipo de actividades, por ejemplo: en arte, educación física, medio social y natural y en todas aquellas áreas donde el profesor considere posible hacer este tipo de actividad.

4. Trabajo por rincones: Este tipo de estrategia es una alternativa en la organización del aula y de la escuela que permite la atención a la diversidad de los alumnos/as para mejorar la calidad y la cantidad de sus aprendizajes. (Sánchez, Torres, 2002: 178)) Este cambio metodológico incluye:

- Los alumnos/as pueden hacer actividades diferentes, tanto individuales como en cooperación, al mismo tiempo y en el mismo espacio.
- El profesor no transmite toda la información sino que facilita y guía el proceso de aprendizaje, siendo un instrumento de consulta y apoyo que potencia la autonomía del alumno/a en su aprendizaje.
- Se da una mejor observación de los alumnos/as y de su proceso de aprendizaje, con el objetivo de ofrecer las ayudas necesarias para que todos los alumnos/as progresen.
- Los rincones están abiertos a cualquier área del currículo o a cualquier tipo de actividad.
- Rompe con la idea de que en un aula todos tienen que estar haciendo lo mismo al mismo tiempo.
- La diversidad de actividades es cotidiana y por lo tanto no hay énfasis en que los alumnos con dificultades hacen actividades diferentes.

- Se enfatiza el respeto al tiempo y ritmos diferentes de aprendizajes

La organización por rincones de aprendizaje supone:

- Una organización diferente del aula que sitúa al alumno en el primer plano de la actividad.
- Se requiere una diversidad de materiales que se colocan en diferentes espacios y que tienen objetivos de aprendizaje diferentes.
- Se requiere de una planificación previa de los objetivos, contenidos, materiales y evaluación de cada rincón o proyecto.

5. Técnica del alumno-tutor: Otra estrategia de apoyo de la que dispone el profesor es la utilización de algún compañero del niño/a con síndrome de Down que le sirva de ayuda para seguir las instrucciones de la clase. De esta relación no se beneficia exclusivamente el alumno/a con síndrome de Down sino que también lo hace el que desempeña el rol de tutor. Este papel supone o exige el desarrollo de habilidades comunicativas, el empleo de procesos superiores de pensamiento y profundizar en la comprensión de la materia o aspecto a apoyar. Además, el hecho de que a los alumnos se les reconozca este estatus, significa beneficios en el desarrollo de su autoestima. (Arnaiz, 2003: 199)

Ese niño/a se podría encargar, por ejemplo, de recordarle las tareas que ha de realizar, de avisarle cuando comienza o termina una actividad o de permitirle que le copie los ejercicios que el niño con Síndrome de Down no ha tenido tiempo de terminar. Sería una especie de compañero de acogida o tutor personal del alumno con síndrome de Down, que supervisaría sus actuaciones. También, podría acompañarle en el recreo para ayudarle a interactuar con otros niños/as. No obstante, se ha de ser cuidadoso al crear esta figura, procurando no sobrecargar a otro niño con la responsabilidad de atender al niño con Síndrome de Down, sino sencillamente dejándole claro que su labor es ayudarle en lo que pueda.

Es importante señalar que la responsabilidad directa del alumno/a recae sobre el educador y no en el alumno tutor. También, se recomienda hacer rotación de los alumnos tutores. Es decir, cambiar, por turnos, a los alumnos que ejercerán este rol. Con esto se evitan dependencias

excesivas y permite la posibilidad de que el alumno/a con síndrome de Down interactúe con el mayor número de compañeros.

6. Aprendizaje perceptivo discriminativo: Se entiende por aprendizaje perceptivo discriminativo a la enseñanza dirigida a desarrollar en los niños/as la habilidad de distinguir semejanzas y diferencias. Este aprendizaje también incluye las capacidades para identificar, asociar, clasificar y nombrar los objetos, imágenes, grafismos, sonidos y palabras.

Es importante señalar que un buen programa de aprendizaje perceptivo discriminativo permite al niño/a con síndrome de Down desarrollar su organización y orden mental, el pensamiento lógico, la observación y la comprensión del ambiente que le rodea. (Troncoso, del Cerro, 1997: 31) Aprenderán sobre las formas, tamaños, texturas, colores y otras propiedades de los objetos, los conceptos numéricos y la lectura.

Cabe mencionar que por falta de lenguaje no se debe retrasar el programa de aprendizaje perceptivo- discriminativo de los niños/as con síndrome de Down. Hay que tener presente que estos niños/as tienen más desarrollado su lenguaje comprensivo que el expresivo. Por esto son capaces de captar lo que deben hacer, observando la conducta del educador, imitándole y siendo ayudado. Por consiguiente, con un buen programa, adquieren muy bien estas destrezas.

Entre las destrezas mentales que debe desarrollar el niño/a a través del aprendizaje perceptivo- discriminativo están (Troncoso, Del Cerro, 1997):

a. Asociar: Reconocer o identificar dos objetos cuyas características son similares. Se deben asociar: 1) objetos concretos iguales 2) objetos con su foto, imágenes o gráficos que los representen 3) fotos, dibujos y gráficos iguales y 4) objetos diversos que se relacionan entre si por su uso o función o porque pertenecen a la misma categoría.

Sugerencia metodológica:

- Para comenzar se deben escoger objetos familiares al niño/a.
- Se debe comenzar con 4 objetos; es decir, con dos pares de objetos iguales. Después se irá aumentando la cantidad conforme el niño/a vaya mostrando mejor dominio de la destreza. (2, 4, 6, 8, etc.)
- Frente al niño/a, colocar los objetos sobre la mesa en fila.



- Hacer lectura de los objetos de izquierda a derecha: "mira tenemos un triángulo, un corazón, otro triángulo y otro corazón. Se puede ir señalando con el dedo para que el niño/a siga con su vista la lectura.
- A continuación se deben separar los objetos poniéndolos en diferentes platos, papeles, canastas para que sea evidente la separación: "Ahora tomo el triángulo y lo pongo aquí y el corazón y lo pongo aquí. Ahora pongo el otro triángulo con el otro triángulo porque son iguales y pongo el otro corazón con el otro corazón porque son iguales"
- El educador debe hacer énfasis en la asociación que acaba de hacer: "mira aquí están los corazones que son iguales y aquí están los triángulos que son iguales.
- Se colocan de nuevo los objetos en fila y se le pide al niño/a que lo haga el/ella: "Vamos a poner juntos los triángulos que son iguales y los corazones que son iguales. Aquí está el triángulo, ahora tu pon el otro triángulo que es igual". Con los siguientes objetos (los corazones) el alumno/a puede intentar hacerlo por el mismo.

Sugerencias para trabajar la asociación:

- ✓ Utilizar materiales atractivos y fácilmente manipulables.
- ✓ Cuando se utilicen dibujos, fotos o gráficos, deben ser nítidos, con contornos bien delineados que permitan una buena percepción. No fatigar al niño/a con dibujos difíciles de discriminar.
- ✓ La graduación de las dificultades debe ir de objetos manipulables a lotos y juegos de memorias con dificultades perceptivas cada vez mayores.
- ✓ Se debe comenzar con vocabulario conocido por el niño/a e ir introduciendo vocabulario nuevo poco a poco, según como el niño/a vaya avanzando.
- ✓ Los ejercicios de asociación con lápiz y papel (unir con una línea, circular, etc. los objetos iguales) se deben comenzar cuando el niño/a tenga destreza manual y coordinación viso motora suficiente para realizarlos.

b. Seleccionar: Elegir señalando, tomando, tachando o por cualquier otro procedimiento el objeto o dibujo que se le pide. Inicialmente sólo se nombra el objeto o dibujo, conforme el niño progresa, se describirán las cualidades o propiedades del objeto-estimulo. Las

actividades de selección pueden realizarse casi al mismo tiempo que se hacen las actividades de asociación.

Sugerencia metodológica:

- Inicialmente se comienza trabajando con un par de objetos conocidos por el niño/a y se le dirá despacio el nombre de cada uno de ellos. Se debe hacer lectura de los objetos de izquierda a derecha.
- Se le pedirá al niño/a que nombre los objetos, tal como lo hizo el educador, de izquierda a derecha. Se hace énfasis en esto para que el niño/a se acostumbre a la direccionalidad de la lectura en el idioma español.
- A continuación se le pedirá al niño/a que señale o que agarre el objeto que el educador le solicite.

Sugerencias para trabajar la selección:

- ✓ El niño/a debe estar atento para escuchar, percibir y discriminar auditiva y visualmente lo que el educador le esta enseñando.
- ✓ Se le debe ejercitar la memoria al niño/a pidiéndole que diga el nombre que ha dicho el educador anteriormente.
- ✓ Dado que los niños/as con síndrome de Down suelen dar respuestas antes de procesarla y elaborarla; convendrá que el educador le tome la mano, suavemente, para que se fije bien antes de contestar y para darse tiempo de pensar.
- ✓ Cuando se quiere enseñar nuevo vocabulario, se elegirán varios objetos que el niño/a ya conoce y se pondrá uno nuevo. Se ponen todos en fila, se nombran de izquierda a derecha (señalando al mismo tiempo) Así el niño deducirá el nombre del nuevo objeto. Al final se le pide que él/ella también nombre los objetos de izquierda a derecha y se sigue el procedimiento de selección.
- ✓ El incremento de la dificultad puede hacerse de la siguiente manera:
 - ❖ Aumentar el número de objetos o tarjetas conforme el niño/a vaya mostrando mejor dominio de la destreza: 2, 4, 6, 8, etc.
 - ❖ Presentar parejas de objetos cuyos nombres se pronuncian casi igual, por ejemplo: gato-pato, luna-cuna, oveja-abeja, etc.

- ❖ Presentar objetos que pertenecen a la misma categoría, por ejemplo: vaca-caballo, zapato-zapatilla, calcetín-medias, moto-carro, cuchara-tenedor, etc.
- ❖ Presentar objetos o imágenes de objetos que se parecen en su forma, por ejemplo: pelota-globo, libro-cuaderno, silla-sillón, lápiz-lapicero, etc.
- ❖ Pedirle al niño/a que seleccione el objeto que se le pide aumentando cada vez más las características de éste (según vaya aumentando su vocabulario) Ejemplo: "dame el triángulo grande amarillo, señala el círculo pequeño, señala el perro que está adentro de su casita, etc."
- ✓ Es importante aprovechar las situaciones naturales para que el niño/a aprenda, consolide y generalice sus habilidades y destrezas. Se le puede pedir que prepare los materiales necesarios para alguna actividad nombrándolos. Ejemplo: materiales para hacer ensalada de frutas, para hacer alguna manualidad, para bañarse, preparar la mesa para comer, etc.
- ✓ Las actividades de selección deben durar poco tiempo en cada sección ya que suponen un gran esfuerzo para el alumno/a. Atender, escuchar, discriminar, procesar la información y dar una respuesta es un gran esfuerzo significativo.

c. Clasificar: Agrupar varios objetos, imágenes o gráficos que pertenecen a una misma categoría o que tienen una cualidad o propiedad común a todos ellos.

Sugerencia metodológica:

- Ofrecer al niño/a una canasta o caja llena con varios objetos mezclados como carritos de 3 diferentes colores (azul, verde, rojo) pelotas de 3 diferentes tamaños, etc.
- Se le proporcionará al niño/a canastas, platos, o incluso hojas de papel (Preferiblemente que tengan dibujado la propiedad que se le va pedir al niño/a clasificar: color, tamaño, forma, etc.) donde ira poniendo los objetos clasificados.
- Modelar lo que el niño/a debe hacer: "Mira aquí vamos a poner los carritos verdes, aquí los azules y aquí los rojos."
- Después que el niño/a ha visto lo que debe hacer, pedirle que lo haga el/ella por si mismo/a.

Sugerencias para trabajar la clasificación:

- ✓ Inicialmente se le debe pedir al niño/a clasificar objetos basados en una característica, por ejemplo: agrupar todos los que son carros, todos los que son lápices y todos los que son calcetines o agrupar todos los círculos, cuadrados y triángulos. Después se ira aumentando la cantidad de características que deberá tomar en cuenta el niño/a para clasificar (1, 2, 3, 4 características) Ejemplo: agrupar todos los que son círculos grandes o todos los que son platos pequeños o todos los que son animales grandes y se encuentran en el zoológico.
- ✓ Facilitar la generalización al atribuir el mismo nombre a objetos diferentes pero que son pertenecientes a la misma categoría. Ejemplo: Perro, independientemente de la raza, mesa (todos los tipos: redonda, cuadrada, grande, pequeña) frutas, verduras, mascotas, etc.
- ✓ La familia del alumno/a puede colaborar con el programa permitiéndole al niño/a participar en actividades propias del hogar en las cuales se practique la clasificación. Ejemplo: guardar su propia ropa (calcetines, pantalones, camisas, etc.) guardar juguetes, cuentos, ayudar a guardar las compras del supermercado, etc. Este tipo de actividad le ayudara al niño/a a desarrollar buenos hábitos de orden y organización; necesarios en la vida diaria.

d. Denominar: Nombrar objetos, personas, animales y conceptos. También se pueden nombrar las cualidades, propiedades y posiciones espaciales de las personas, objetos, animales y conceptos.

Sugerencias metodológicas:

- La denominación se puede enfocar como ejercicio de pre lectura por lo que se pueden colocar los objetos o dibujos en fila y el educador y el niño/a deberán hacer lectura de izquierda a derecha o de arriba hacia abajo.
- El niño/a deberá irse fijando en cada objeto o dibujo y deberá ir diciendo su nombre.
- Se recomienda la señalización con el dedo (de cada objeto o dibujo) como estrategia para la atención.

Sugerencias para trabajar la denominación:

- ✓ El objetivo de la denominación es la rapidez cognitiva y mental por lo que no se le debe exigir perfección articuladora. Es suficiente que emita sonidos distintivos para los diferentes estímulos.
- ✓ La complejidad de los ejercicios deberá irse haciendo progresivamente: un atributo, 2, 3, 4 etc. Ejemplo: 1) perro, gato, conejo, tortuga. 2) El perro grande, el gato pequeño, el conejo mediano, la tortuga pequeña. 3) El perro dentro de la casa, el gato afuera de la casa, el conejo corre rápido, la tortuga camina despacio.
- ✓ Se pueden hacer juegos como: loterías para que el niño/a haga la lectura de las figuras o tome turno para leer las figuras y luego buscarlas en el tablero, adivinanzas donde el niño/a diga lo que esconde y el otro adivine o descripciones de dibujos para que el niño/a diga lo que aparece con sus características.
- ✓ Siempre se debe modelar primero para que el niño/a aprenda como se hace cada juego.

e. Generalizar: Aplicar las capacidades y habilidades aprendidas y desarrolladas en clase a otras situaciones presentadas en la misma clase o en condiciones ambientales naturales.

Sugerencias para trabajar la generalización:

- ✓ Siempre tener en cuenta dar oportunidades para que el alumno/a practique lo aprendido en otros momentos y lugares.
- ✓ Aprovechar las situaciones diarias del hogar, de los paseos y de las compras para que el niño/a pueda asociar, seleccionar, clasificar y denominar. Ejemplo: El niño/a debe darse cuenta de que clasificar carros del mismo color en el aula es lo mismo que colocar todos los tomates en una misma bolsa en el supermercado o de colocar todos sus calcetines en la misma canasta para guardarlos. Por ello, se le pedirá en casa, que ayude a guardar juguetes, cubiertos, emparejar zapatos y calcetines, etc.

f. Seriar: Establecer un orden o secuencia de los objetos, dibujos, etc. de acuerdo con un criterio específico. La seriación puede ser creciente y decreciente. Ejemplo: ordenar las muñecas de la más grande a la más pequeña o ordenar los animales que corren del más lento al más rápido.

Sugerencia metodológica:

- Se debe comenzar con seriaciones simples.
- Dar al niño/a tres lápices de diferente tamaño.
- Pedirle que nos muestre el lápiz pequeño, luego el lápiz mediano y luego el lápiz grande.
- Después el educador coloca los lápices sobre la mesa por orden de tamaño. Se hace énfasis en lo que se acaba de hacer para que el niño/a observe.
- Se le pide al niño/a que haga lo mismo que hizo el educador: colocar sobre la mesa los lápices en orden de tamaño: grande, mediano, pequeño o pequeño, mediano, grande.
- Se pueden hacer más ejercicios como el anterior con diferentes objetos: listones, hojas, piedras, etc. Variando el criterio de comparación.

Sugerencia para trabajar la seriación:

- ✓ Para ir variando y aumentando la dificultad se pueden utilizar seriaciones de eventos con fotos o dibujos: lo que se hace para cocinar un pastel, la rutina que realiza el niño/a antes de ir al colegio, antes de ir a la cama, etc.
- ✓ En el hogar se pueden aprovechar las rutinas del niño/a o de los demás miembros de la familia para que el niño/a describa el orden con que realizan las actividades.
- ✓ Se debe ir poco a poco. Pedir al niño que describa rutinas pequeñas y después se irá aumentando. Ejemplo: ¿qué haces para lavarte los dientes? Primero tomo el cepillo, después le pongo pasta, me lavo los dientes, enjuago mi boca y el cepillo. Es mucho más fácil si se hace este análisis en el momento que el niño/a esta realizando la acción.

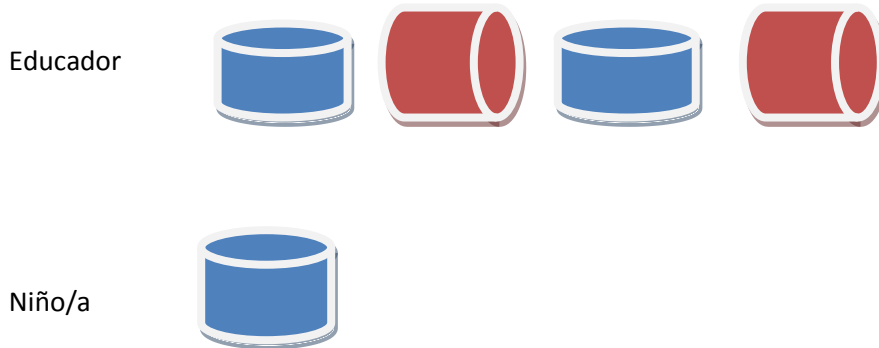
g. Secuenciar: Repetir un patrón de acuerdo a un criterio específico.

Sugerencias para trabajar la secuencia:

- ✓ Comenzar con patrones simples e ir aumentando la dificultad poco a poco. 2, 3, 4, 5, etc.



- ✓ Modelar siempre primero para que el niño/a observe lo que debe hacer.
- ✓ Para comenzar se puede pedir al niño/a seguir el patrón que el educador ha hecho anteriormente



- ✓ Realizar juegos divertidos donde pueda secuenciar: hacer collares, poner en fila carros, para navidad adornar el árbol siguiendo una secuencia con los adornos, poner en fila animalitos siguiendo una secuencia, hacer torres con trocitos alternando colores, etc.

h. Correspondencia: Es la relación lógica de un elemento con otro complementario.

Ejemplo: pies con zapatos, cantidad de platos/ cantidad de personas a comer, etc.

Sugerencias para trabajar la correspondencia:

- ✓ Se debe comenzar pareando pocos elementos e ir aumentando la cantidad conforme el niño/a demuestre mayor dominio de la destreza.
- ✓ Se pueden utilizar situaciones reales de la clase o del hogar para realizar correspondencia. Ejemplo: permitir que el niño/a reparta tijeras o gomas o lápices a sus compañeros y hacer el análisis de la correspondencia que hizo. Dejar que ayude a poner la mesa analizando cuantos platos se necesitan según el número de personas que van a comer, etc.

Recomendaciones sobre los materiales a utilizar para el aprendizaje perceptivo-discriminativo:

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje es indispensable considerar el tipo de materiales que se deben utilizar para lograr las metas educativas. En la educación de niños con necesidades educativas especiales no es diferente; más aún se requiere de mucha más variedad de materiales. Esto se debe a que precisan de mucha más práctica que sus demás compañeros para desarrollar las competencias establecidas y para transferir los aprendizajes adquiridos en el aula a la vida diaria.

Cabe señalar que se considera que el material es bueno cuando: esta bien diseñado para la competencia que se pretende alcanzar, es atractivo para el alumno, es duradero, no es peligroso por la pintura o las piezas que contiene y es fácil de manejar (Troncoso, Del Cerro, 1997: 46).

En el caso del material que se utiliza en el desarrollo del aprendizaje perceptivo-discriminativo se debe tener en cuenta: el color, la calidad y claridad de las imágenes o dibujos. Deben tener contornos nítidos, destacables fácilmente del fondo tanto si es un solo dibujo o un paisaje. Debe evitarse el tipo de material que pueda confundir al niño/a e inducirle a errores o exigirle esfuerzos sensoriales y perceptivos exagerados. Se buscará el tipo de material que atraiga la atención e interés del alumno/a, lo que le gusta y lo/a predisponga a mantener la atención, observar, percibir y distinguir.

En la siguiente lista se dan algunas sugerencias de tipos de materiales que se pueden utilizar, muchos de ellos pueden ser objetos de uso común o hechos a partir de recortes de revistas, de periódicos, con cartulinas o cualquier otro material que le parezca útil al educador.

Material de uso común:

- Ropa: calcetines, zapatos, camisas, etc.
- Utensilios de cocina: tasas, platos, tenedores, ollas, tapas, etc.
- Juguetes del niño/a: pelotas, muñecas, carritos, animalitos, etc.
- Útiles escolares: lápices, clips, goma, crayones, etc.
- Varios: botones, corchos, tornillos, monedas, palillos, pajillas, piedritas, hojas de árboles, etc.
- Recipientes: cestos, bandejas, botes, cajas, bolsas, platos y vasos desechables Etc.

- Alimentos: frutas, verduras, granos, etc.

Material diverso:

- Cubos de madera, plantillas de formas geométricas, vasos y aros en tamaños decrecientes.
- Revistas, periódicos, cartulinas de diferentes colores, etc.
- Juegos de encajar a presión como legos, cuentas de ensamblar, bloque lógicos, etc.
- Juguetes varios que estén repetidos como: carritos, canicas, animalitos en diferentes colores y tamaños.
- Juegos de memoria, lotos, laminas de diferentes temas o lugares, rompecabezas.

7. Servicios de apoyo y asesoramiento: Para que cada educando tenga la oportunidad de convertirse en un buen estudiante es fundamental contar con un sistema de apoyo eficaz. Este apoyo abarca todo lo que posibilita que los alumnos/as aprendan. Las formas de apoyo más importantes están al alcance de todas las escuelas: los niños apoyan a los niños, los maestros apoyan a los maestros, los padres participan en la educación de sus hijos y también está el apoyo entre escuelas. Asimismo, existen otros tipos de apoyo más oficiales, como el de profesores con conocimientos especializados y profesionales de otros sectores.(UNESCO, 2003)

Al hablar, específicamente, sobre la incorporación de un niño/a con síndrome de Down a un centro escolar regular es preciso dar respuesta a sus necesidades educativas y se espera que sea el educador el encargado de atender a esta demanda. Sin embargo, muchas veces el maestro/a tiene dudas respecto a cómo actuar y qué medidas educativas tomar. Además, es de esperar que este alumno/a precise de ayudas o apoyos individualizados que le permitirán seguir los contenidos curriculares que en clase se imparten y alcanzar las competencias educativas que para él/ella se tengan previstas.

Es por esto importante tener claro, antes de comenzar el proceso educativo con el alumno/a, los tipos de apoyos que se facilitarán tanto al niño/a como al educador encargado de éste/a, quién los proporcionará, en qué momento se proporcionarán y qué áreas serán reforzadas.

a. ¿Quién proporcionará los apoyos? Si el apoyo será proporcionado al alumno individualmente para que siga los aprendizajes cercanos a los que se dan en clase, las personas más adecuadas para proporcionar esos apoyos son el profesor ayudante (si lo hay) o el profesor de aula. Ellos son los profesionales con los que más horas pasa el alumno/a y son los que tienen

claramente definidas las competencias que se pretenden alcanzar con los demás alumnos. Es por esto que son los más capacitados para adaptar dichas competencias al niño/a con síndrome de Down. Por otro lado, el apoyo puede también ser proporcionado por algún otro profesor con horas disponibles, aunque no sea especialista, quien puede reforzar determinados aspectos curriculares, sobre todo en materias que domina.

Cuando los profesores son los que deben apoyar al alumno/a con síndrome de Down, muchas veces estos suelen comentar que no siempre disponen del tiempo necesario para atender al niño/a con síndrome de Down, puesto que tienen otros alumnos en el aula a los que también tienen que enseñar. Además, argumentan que no están especializados para responder a las necesidades educativas especiales de todos los alumnos que pudieran llegar a tener. Es así que los apoyos suelen proporcionarlos especialistas en Educación Especial o Pedagogía, en Audición y Lenguaje, Logopedia o Fonoaudiología.

El gran problema es que no todas las instituciones educativas cuentan con este tipo de personal y por esto, en muchos casos, recae en los padres de familia del alumno/a con síndrome de Down conseguir al especialista lo cual es bastante caro y no todas las familias cuentan con estos recursos financieros. Cabe mencionar que muchas instituciones educativas aceptan integrar al niño/a con síndrome de Down solo si se cuenta con este tipo de personal especializado. Se da por sentado, sin previa evaluación del niño/a, que el maestro de aula no podrá atenderlo y este especialista deberá estar con el niño/a todo el tiempo. Dicha situación, muchas veces, ha hecho que para los niños/as con síndrome de Down sea un lujo acceder a educarse en los centros regulares del país.

Debido a esta situación de falta de recurso de personal especializado y la necesidad de apoyar al alumno/a con síndrome de Down, es preciso que se busquen medidas para apoyar al alumno y al educador que atiende al niño/a. Entre las medidas que se pueden poner en práctica están:

- La creación de un banco de documentación y materiales: El personal del centro escolar puede unirse en buscar libros, folletos, etc. que tengan información sobre como satisfacer las necesidades del alumno diverso. Se puede ir recopilando y haciendo material que ayude a todos los educadores a facilitar el aprendizaje de los alumnos/as. Hay sitios en internet con mucha información sobre la enseñanza de niños/as con síndrome de Down, entre estos están: Canal Down 21, Fundación Paso a Paso, Fundación Down de Cantabria entre otros. Las direcciones de internet de estos sitios, y de otros, están en la bibliografía de esta tesis. También, se puede buscar en el Mineduc material de apoyo. Este banco de

documentación y material deberá estar disponible para todos en el centro escolar. Se debe llevar un registro de quienes prestan material y libros para tener orden y no se pierdan.

- Capacitación del personal: Se puede hacer una lista de los profesionales que hay en el centro: psicólogos (si lo hay), profesores de matemáticas, de lectura y escritura, de educación especial (si lo hay). Pueden haber también, profesores con muchos años de experiencia en la docencia de niño/as de pre-escolar y primaria que pueden aportar muchas ideas. La intención es que todos los docentes puedan capacitar a sus colegas en temas de los cuales tengan mucho conocimiento y practica. También, se podrían repartir temas entre los docentes para que cada uno se encargue de investigar y luego exponer a sus colegas. Así todos se hacen responsables tanto de su propia formación como de la de los demás. De esta forma se podría suplir la necesidad de capacitación del personal.
- Trabajo en equipo: Los docentes deberían sentirse capaces de hablar con otros colegas sobre sus preocupaciones sin sentirse amenazados o acusados de deficiencias (UNESCO, 1993: 76) De tal forma se pueden hacer las siguientes actividades:
 - 1) Programar reuniones orientadas hacia la resolución de problemas, compartiendo las dificultades y examinando las posibles soluciones entre todos los colegas. Esto se puede hacer entre educadores de la misma área (matemáticas, lectura, artes, etc.), mismo nivel (pre-primario, primaria, educadores de primer grado, de segundo grado, etc.)
 - 2) Observación entre colegas: Esta observación propicia la reflexión teórico-practica entre los educadores y proporcionará datos mas imparciales y objetivos.
 - 3) Supervisión pedagógica: Esta puede ser realizada por el personal de coordinación o personal de asesoramiento psicopedagógico: Es una forma más estructurada de observación. Consta de tres fases:
 - a) Reunión de planificación: donde se reflexiona sobre el curso propuesto y se decide sobre que aspectos de la práctica docente se harán observaciones.
 - b) Observación en clase: Se observa al educador y los aspectos que se decidieron analizar. Se toma nota de lo observado.
 - c) Reunión de recapitulación: Se comparte la información recopilada en la fase anterior, aspectos fuertes y débiles de la práctica docente y se deciden las medidas a tomar para mejorar.

- Apoyo con otras instituciones educativas: Se pueden hacer redes con otras escuelas (pueden ser del mismo sector, o que compartan el mismo proyecto de integración) para compartir experiencias, conseguir entre las escuelas asesoramiento de fundaciones, Ministerio de Educación, especialistas, etc.

De esta forma, la escuela estará mejor preparada para responder a las necesidades del alumnos/as con síndrome de Down y a la vez, se beneficiará a todos los alumnos/as de la escuela que presenten problemas en el aprendizaje ya que todo el personal estará capacitado.

Además del apoyo dentro del aula existen otras formas de apoyo al alumno/a como es el refuerzo realizado fuera del colegio. Esto es con el objetivo de trabajar los contenidos escolares por parte de los propios padres, otros profesores o instituciones especializadas (asociaciones o fundaciones). Cuando la integración escolar no está consolidada en el centro escolar suele ser la modalidad de apoyo más frecuente e intenta compensar con trabajo fuera del centro lo que en el colegio no se realiza. De cualquier manera, es otra forma útil de complementar la labor realizada en la escuela. Por ejemplo en las asociaciones suelen llevarse a cabo programas individualizados o en pequeño grupo dirigidos a aspectos que en el colegio no se trabajan (como programas de habilidades sociales, de educación emocional, de autonomía personal, de manejo del dinero o de psicomotricidad) o para reforzar contenidos escolares (como la lectura, la escritura, el cálculo o la informática). (Ruiz, 2008)

b. ¿Cuándo se llevará a cabo el apoyo del alumno/a con síndrome de Down?

Se pueden trabajar los contenidos escolares de refuerzo para el niño/a con síndrome de Down antes, durante o después de la clase. Una vez determinados las competencias que se han previsto que el alumno alcance, se hace una secuenciación, distribuyendo los contenidos por sesiones. Cada sesión de clase tiene, por tanto, un plan de trabajo claro y unos contenidos definidos. Estos pueden ser explicados al niño/a con síndrome de Down antes de la clase, de forma que al llegar a ella ya tenga las nociones básicas de lo que allí se va a explicar. Pueden ser reforzados después de la clase, de manera que al terminar la misma, en otro horario, se recalcan aquellos aspectos que no ha entendido o que por su lentitud no ha tenido tiempo de asimilar. E incluso pueden ser reforzados durante el desarrollo de la misma sesión de clase, por ejemplo, con la ayuda de otro profesor, de un compañero del niño o buscando el maestro unos momentos después de la

explicación en grupo para dedicarlos al niño/a con síndrome de Down de forma individual. Cualquiera de estas tácticas de intervención permitirá al niño/a con Síndrome de Down seguir los contenidos de la clase con mayor facilidad.

c. ¿Dónde se realizará el apoyo? El apoyo se puede proporcionar fuera del aula regular con un especialista u otro educador de forma individual o en pequeños grupos. El apoyo fuera del aula tiene un inconveniente claro: mientras está recibiendo el apoyo, el niño va a perderse algunas de las experiencias educativas que sus compañeros van a tener. Aunque, por el otro lado, tiene la ventaja, de que se trabajarán contenidos adaptados al nivel curricular del alumno, que en muchos casos serán muy diferentes a los realizados en la clase (Ruiz, 2008).

Otra forma de apoyo es el realizado dentro del aula regular. El trabajo simultáneo de dos profesores dentro de la clase es una modalidad de apoyo que puede beneficiar tanto al alumno/a con síndrome de Down como a otros compañeros, que pueden aprovecharse del recurso añadido de un segundo profesor. Por supuesto esta modalidad de apoyo requiere un trabajo compartido muy sistematizado y estrechamente coordinado entre ambos profesionales, que tendrán que buscar momentos para programar conjuntamente los objetivos y las actividades que se van a trabajar para el alumno con Síndrome de Down dentro del aula.

Con este tipo de apoyo se debe tener cuidado de no acostumbrar al alumno/a a la ayuda constante de una persona adulta. Se debe ayudar directamente solo si realmente el alumno/a no puede con la tarea o la actividad. Además, todo proceso de apoyo debe terminar con una progresiva disminución que llegue a la supresión de la ayuda que se le proporciona al alumno/a. (Puigdellivo, 2001: 215). Se debe pensar a largo plazo; si se quiere formar a un adulto independiente, se debe enseñar a ser independiente. Cabe enfatizar, que se ha de tener claro que la enseñanza del alumno/a recae sobre la responsabilidad de ambos profesionales. Suele pasar que el profesor de aula se excluye de la enseñanza del alumno/a con síndrome de Down porque hay otro profesional atendiéndolo y esto es erróneo. El profesor de apoyo, como su nombre lo dice, ayuda al maestro e incluso puede enseñarle a atender de mejor manera no solo al niño/a con síndrome de Down, sino a sus demás compañeros.

d. ¿Cuándo comenzar la inclusión escolar del niño/a con síndrome de Down?

Los primeros años de vida de un niño/a tienen gran importancia debido a que constituyen un período clave para su desarrollo lingüístico, cognitivo, emocional y social. Es por esto que el acceso a la educación en edades tempranas de los niños/as con síndrome de Down es un factor decisivo para compensar muchas de las dificultades que experimentan.

Además, la UNESCO (1997: 16), afirma que la incorporación de niños con necesidades especiales en programas regulares para la primera infancia es fundamental para facilitar la integración del niño a lo largo de su trayectoria escolar.

Por otro lado, Hegarty (1994) enfatiza que aun cuando el desarrollo de los niños sea muy retardado (niños/as con necesidades especiales), la brecha entre ellos y los pares de sus grupos de edad en esta etapa, es relativamente pequeña, ciertamente en comparación con más tarde. Por esto se deberían hacer esfuerzos para atender a los niños/as con necesidades educativas especiales juntos con los niños/as regulares en ambientes normalizados. Además, la propuesta curricular de esta etapa, permite una mayor adecuación a sus necesidades.

En la Declaración de Salamanca, directriz 53, se afirma:

«El éxito de las escuelas integradoras depende en gran medida de una pronta identificación, evaluación y estimulación de los niños muy pequeños con necesidades educativas especiales. Se deberán elaborar programas de atención y educación para niños de menos de 6 años de edad o reorientarlos para que fomenten el desarrollo físico, intelectual y social y la respuesta escolar. Estos programas tienen un importante valor económico para el individuo, la familia y la sociedad, ya que impiden que se agraven las condiciones invalidantes. Los programas de este nivel deben reconocer el principio de integración y desarrollarse de modo integral combinando las actividades preescolares y la atención sanitaria de la primera infancia.»

e. El tamaño del grupo-clase: En los procesos de inclusión donde se requieren adecuaciones tanto significativas como no significativas es necesario pensar en el tamaño de los grupos de clase. Esto con el objetivo de dar una mejor atención a todos los alumnos/as que integran el aula.

Este es el caso de la inclusión de los niños/as con síndrome de Down. Como ya se ha explicado en capítulos anteriores, estos alumnos/as necesitarán de apoyos extras y de adaptaciones curriculares para poder seguir el currículo escolar ordinario de su nivel o grado.

Es indispensable reconocer que para el docente la inclusión del niño/a con síndrome de Down al aula regular le implicará mayor dedicación en su labor educativa. Por lo tanto es recomendable que el tamaño del grupo-clase no sobre pase los 15 o 20 alumnos. No es aconsejable adscribir más de dos alumnos/as con el mismo nivel de necesidades educativas especiales dentro de un mismo grupo-clase. (Puigdemívol, 2001: 263)

f. El papel de la familia del alumno/a con síndrome de Down: La familia y la escuela son las dos instituciones educativas fundamentales en donde se desenvuelve el niño/a en edad escolar. Por esto es importante lograr una interacción entre ambas que complemente criterios y aúne esfuerzos para que los niños/as puedan percibir una continuidad entre la educación que recibe en el centro y la que recibe en el hogar.

Implicar a los padres en el proceso educativo de sus hijos es muy importante ya que esto contribuye notablemente en el adecuado desarrollo del niño/a con síndrome de Down. Además, constituye, por sobre todo, una materia de principio: los padres tienen el derecho de involucrarse en la educación de sus hijos.

Los padres pueden colaborar en las actividades de la escuela, en la elaboración de materiales, en la evaluación y planificación del currículo, en el apoyo de determinados aprendizajes en el hogar y en el control de los progresos de sus hijos. (Abajo, 1998)

Además, este es un buen medio para facilitar la inclusión del niño en el medio familiar y para desarrollar un enfoque basado en la comunidad. Cabe destacar que la participación de los padres es especialmente importante durante la infancia. Durante este periodo son los padres los principales educadores de sus hijos por lo que tiene sentido ayudarles a desempeñar este papel con lo mejor de sus potencialidades.

Hay varias condiciones fundamentales que deben ser consideradas en cuanto a la ayuda de los padres en el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus hijos:(Hegarty, 1994: 25)

- Dar poder a los padres. Esto supone compartir información con ellos respecto a las condiciones de sus hijos, a los programas y a las facilidades disponibles.
- Los profesores y otros profesionales deben valorar lo que los padres hacen y adoptar medidas para ganarse su confianza, ofreciéndoles programas apropiados y otras formas de estructurar la experiencia de sus niños. Asimismo deben facilitarles el acceso a las escuelas. Pero por sobre todo, deben reconocerles sus derechos a participar en las decisiones que afecten a sus hijos/as.
- Cambiar los roles de los profesionales. Si en realidad se va a dotar de poder a los padres, los profesionales deben estar deseosos de ceder sus destrezas o, por lo menos, desplegar sus destrezas a manos menos expertas. A su vez, esto reclama nuevas destrezas de su parte (de los especialistas): ser capaces de dialogar, de colaborar, de trabajar en equipo y de aceptar la revisión. Por sobre todo, requerirá de los profesionales un concepto diferente del ámbito de sus dominios y una actitud diferente para ejercitar sus capacidades profesionales.
- Las familias con hijos e hijas con síndrome de Down requieren ayuda profesional y un apoyo firme y continuado, pues, muchas veces, pasan por periodos críticos de asimilación del trastorno. Este apoyo ha de tener una estructura y permanencia pues se hará más necesario en los momentos más significativos del desarrollo de sus hijos/as.
- En los momentos en los que se debe tomar decisiones sobre la escolarización del hijo/a, los padres pueden necesitar asesoramiento e información. Por eso, los espacios de encuentro y reflexión con los profesionales, servicios de apoyo y educadores son necesarios.
- Es muy positivo poner a los padres en relación con otras familias, con grupos de autoayuda y con asociaciones de padres que, teniendo la misma problemática, trabajan en la resolución de sus problemas. Cuando los padres están bien orientados y seguros con la educación de sus hijos/as; los niños/as son los mayores beneficiados.
- Es muy bueno compartir sentimientos positivos y de satisfacción ante los logros del niño/a. Muchas veces esto solo se hace durante la educación inicial pero a medida que se avanza, en primaria, va decayendo. Muchos padres están cansados de que los llamen de la escuela para solo darles malas noticias o reprimendas por lo que el niño/a ha hecho mal.

- Es importante que los profesionales y los padres aporten métodos para la comunicación efectiva entre ellos: agenda (cuaderno) para la comunicación entre padres y docentes, reuniones establecidas cada cierto periodo, etc.

E. La evaluación ante las necesidades educativas especiales:

Tradicionalmente la evaluación ha girado en torno a la constatación del nivel de aprendizaje de los alumnos. A través de este tipo de evaluación, los docentes han podido comprobar el grado en que los alumnos/as progresan en la adquisición de los haberes, así como el nivel de consecución de los objetivos propuesto por los profesores. Desde esta perspectiva, la evaluación ha tenido consecuencias de naturaleza selectiva (los que aprenden y los que no; los que tienen limitaciones y los que no) dejando a un lado su utilización como orientadora de la mejora del proceso educativo.

En una escuela donde se atiende a alumnos/as con necesidades educativas especiales, este tipo de evaluación (la anteriormente mencionada) no tiene cabida. En el contexto de la inclusión escolar, evaluar no debe reducirse simplemente en diagnosticar donde está el problema del alumno/a o en medir hasta donde ha alcanzado las competencias establecidas para su nivel; sino también debe ser un medio efectivo para ir adecuando la práctica docente, la organización del centro, el proyecto curricular y la participación de todos los implicados en el proceso de aprendizaje - enseñanza.

Es por esto que la evaluación debe suponer la detención de los conocimientos previos del alumno/a, así como el seguimiento del modo en que este adquiere nociones, emplea estrategias y se enfrenta con dificultades. Pero además debe suponer la evaluación de todos los factores que componen el ámbito curricular los cuales abarcan desde los objetivos y la organización y secuenciación de contenidos hasta la organización del centro, el uso y calidad de los materiales curriculares y la formación permanente del profesorado. (Sánchez y Torres, 2002: 110)

De este modo, la evaluación no solo tendrá que estar integrada en los procesos educativos, sino que además tendrá que adquirir el carácter de integral. Esto quiere decir que debe estar referida a todos los factores, más allá de la tradicional limitación: la evaluación de los aprendizajes de los alumnos/as.

Es así que Sánchez y Torres (2002: 113) afirman que la evaluación no es un fin en sí misma, sino tan solo un primer paso hacia una mejor comprensión de las dificultades de aprendizaje de los sujetos y (ampliando la idea) del entorno en el que se lleva a cabo.

Cabe destacar algunas disfunciones que se han dado y se dan en el proceso de evaluación las cuales dificultan la posibilidad de que la evaluación sirva para orientar, replantear y mejorar el proceso de aprendizaje - enseñanza. Éstas son: (Blanco, 1990: 351)

- El destinatario exclusivo es generalmente el alumno/a
- Se mantiene una tradición clasificadora que tiene su origen en las ciencias experimentales: predominan los criterios y procedimientos de tipo normativo que suelen tener como consecuencia la categorización y el etiquetaje de los alumnos.
- Se reduce en muchos casos a la valoración de los resultados observables olvidándose del análisis y valoración de los procesos.
- Se limita a la evaluación de los conocimientos, lo que supone un reduccionismo
- No siempre las técnicas e instrumentos utilizados se adecuan al proceso evaluador y diagnóstico en toda su amplitud
- Se evalúa para controlar
- Se evalúa sin contar con el contexto.

La evaluación muchas veces se ha considerado como una tarea de expertos quienes diagnostican para ayudar a determinados alumnos/as a superar sus problemas de aprendizaje. En este modelo clínico, el diagnóstico consiste en explorar al alumno fuera del contexto y , mediante pruebas psicológicas estandarizadas, detectar cual o cuales son los déficit que explican las razones de su retraso en el aprendizaje. Una vez detectado, se realizan las propuestas pertinentes de intervención sobre el alumno con la finalidad de, por un lado, superar el déficit e incorporarlo a la norma y por otro lado, elaborar su programa específico de desarrollo. (Sánchez y Torres, 2002: 119)

Con el nuevo planteamiento de la educación inclusiva, este modelo de evaluación clínico no es compatible con el enfoque curricular que inspira la reforma inclusiva. Por el contrario, el nuevo modelo de evaluación pone su énfasis en el currículo y se centra en la evaluación de las necesidades educativas de los alumnos/as. Se entiende que el agente del fracaso escolar son las

disfunciones entre el alumno/a, el profesorado, la institución escolar, los recursos educativos y la familia. Es por esto, que se debe observar y analizar a cada uno de ellos. Este modelo no nos lleva, en primera instancia, a procesos de intervención fuera del aula regular, sino a modificarla y, sólo en ocasiones, a intervenir fuera de ella. Además, que se requiere del trabajo en equipo colaborativo de todos los profesionales. (Sánchez y Torres, 2002: 119)

En este tipo de evaluación se diferencian tres fases; las cuales son (Sánchez y Torres, 2002: 120):

- Fase I: La llevan a cabo los propios profesores de forma más o menos consciente o explícito. Tiene un carácter global y se fundamenta en la apreciación de las características más relevantes del grupo clase en su conjunto.
- Fase II: Puede ocurrir que en la fase anterior no se cubran las necesidades de todos los alumnos/as debido a que las dificultades de alguno de ellos requiera acciones de carácter más específico. Se realiza, entonces, un análisis más individual centrado en las características del alumno/a. Esta fase la realiza el profesor de grado con ayuda de los especialistas del centro.
- Fase III: En esta fase puede aparecer la necesidad de un apoyo específico en el proceso de evaluación debido a la intensidad de las dificultades o al hecho de que se presenten asociadas a déficit personales. Requiere el apoyo de profesionales más cualificados y de recursos más específicos.

Cabe destacar que desde la perspectiva de la inclusión escolar, el proceso de evaluación que mejor se adapta a una real atención a la diversidad se caracteriza por: (Sánchez y Torres, p.123):

- Ser un instrumento que genere información la cual permita fundamentar las decisiones del profesorado y orientar la actividad de los alumnos
- Debe ser coherente con el planteamiento pedagógico del centro para evitar contradicciones entre los principios y la práctica
- Debe ser continua como labor de retroalimentación
- Ser motivadora poniendo de manifiesto tanto los aspectos positivos como los negativos e incidiendo en los primeros
- Ser comprensiva profundizando en la comprensión de los sucesos, llegando al fondo de las razones del éxito o del fracaso y evitando la superficialidad.

- Ser negociada mediante la delimitación de responsabilidades y la adquisición de compromisos para conseguir que la evaluación sea un proceso interactivo.
- Integral e integradora como proceso que atiende a todas las parcelas del currículo, a todas las relaciones entre sus elementos y a todos los aspectos del desarrollo de los alumnos/as.
- Ser formativa para reconducir procesos educativos y ayudar a los alumnos/as y profesores a mejorar sus respectivas tareas.
- Debe ser colegiada: distintos puntos de vista sobre la misma realidad son esenciales para realizar juicios de valor argumentados e informados. La verdad no esta del lado de nadie.
- Debe ser crítica revisando el propio sistema de evaluación que se realiza, la pertinencia de los métodos, la calidad de las técnicas, etc.
- Debe ser ética: las preguntas relacionadas con el "para qué" son tan importantes como las que se hacen sobre el "qué" o el "cómo" sobre todo cuando el profesor ejerce autoridad moral e intelectual sobre los alumnos/as.
- Debe reflejar que se producen diferentes grados de conocimientos en el aprendizaje de un contenido, así como detectar el grado de aprendizaje alcanzado por los alumnos/as.
- Debe establecer una relación directa entre objetivos y criterios de evaluación, entre actividades de enseñanza y actividades de evaluación.
- Debe potenciar el trabajo autónomo de los alumnos/as
- Debe ofrecer a los alumnos/as la oportunidad de expresar sus conocimientos de múltiples modos.
- Debe ser clara en cuanto a lo que se esta evaluando. En algunos lugares la evaluación forma parte de los "requisitos de aceptación" para el ingreso de un niño/a a una institución educativa. Este enfoque lleva a la exclusión y no a la inclusión.
- Debe ayudar a desmitificar la discapacidad del niño/a
- Debe llevarse a cabo en un entorno donde el alumno/a se encuentre a gusto.
- No existen enfoques buenos o malos del proceso de evaluación sino de cuándo y cómo utilizar cada uno de ellos.

Finalmente se debe hacer mención de que la información que se recoge, con la evaluación, se debe agrupar en dos ámbitos perfectamente delimitados: el alumno y el entorno. (Blanco, 1990)

En el ámbito del alumno/a interesa detectar:

- El nivel de desarrollo del alumno/a en referencia a aspectos biológicos, intelectuales, de desarrollo motor, comunicativos, emocionales y de inserción-relación social.
- El nivel de competencia curricular el cual determinara que es lo que el alumno/a "si sabe" en relación con los objetivos y contenidos de las áreas curriculares. Principalmente, aquellas áreas que se consideran instrumentales y que servirá de base para futuros aprendizajes.
- El estilo de aprendizaje: detectar no solo lo que "sabe hacer" sino como lo hace, entendiendo por estilo de aprendizaje el conjunto de características que configuran la manera peculiar en que cada persona se enfrenta a situaciones de aprendizaje. Por tanto hay que analizar las condiciones físico-ambientales en las que el alumno/a trabaja mejor, tipos de agrupamientos en los que mejor se desenvuelve, áreas de conocimientos de mayor interés, nivel de atención, estrategias que emplea para la resolución de tareas, recursos que utiliza, etc.

En el ámbito del entorno interesa detectar:

- Los factores que estructuran el contexto escolar que abarcara un ámbito próximo como es el aula y un ámbito más amplio como es el propio centro educativo y el contexto socio-familiar.
- En el ámbito del aula se debe observar el nivel de adecuación de los programas a las características de los alumnos/as, las interacciones entre los alumnos/as, entre el docente y los alumnos/as el clima del aula y los métodos y estrategias de enseñanza- aprendizaje.
- En el ámbito del centro la evaluación deberá centrarse en las finalidades educativas que se proponen en el mismo y en el proyecto de desarrollo escolar y su desarrollo en la práctica.
- Desde el contexto socio-familiar será necesario recoger todo tipo de información que en un posterior análisis permita considerar si existe algún aspecto del mismo que condiciones o favorezca el proceso de aprendizaje del alumno/a. (autonomía, aficiones, interacciones, expectativas, actitudes, recursos, posibilidades, etc.)

A continuación se presentan algunas adecuaciones en el proceso de evaluación para alumnos con necesidades educativas especiales.

- Utilización de criterios y estrategias de evaluación diferenciados.
- Diversificación de las técnicas e instrumentos para que sean congruentes con el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes a evaluar.
- Consideración de los momentos de la evaluación, dependiendo de las características de los alumnos. Por ejemplo: un alumno con problemas de atención no es conveniente evaluarlo después del recreo. Mejor en las primeras horas de la jornada escolar.
- Una evaluación basada exclusivamente en la aplicación de un examen es muy limitada. El maestro debe disponer de otras fuentes (observaciones en clase, entrevistas, tareas y trabajos escolares, autoevaluaciones de los alumnos), que le ofrezcan más información sobre los avances y logros de todos sus alumnos.
- Si el maestro planea evaluar a su grupo mediante la exposición oral, evidentemente tendrá que hacer modificaciones en el caso de un niño con discapacidad auditiva o de lenguaje. Estas modificaciones tienen que partir de criterios claros, basados en la planeación específica para el alumno, esto es, de las adecuaciones diseñadas tanto de acceso como en otros elementos del currículo. En lugar de realizar una evaluación oral puede hacerlo por escrito o realizando una acción, ya que de otra manera le implicaría al niño no sólo la preocupación por la evaluación misma, sino también por lograr una lectura labio facial adecuada y una expresión oral comprensible para el maestro, lo cual seguramente disminuiría considerablemente la calidad de sus respuestas. En el caso de un niño/a con discapacidad visual, la evaluación debe ser predominantemente oral o mediante procedimientos que permitan valorar sus avances, como pueden ser las formas de participación en el trabajo, su capacidad para calcular y resolver problemas, sus producciones escritas y otras más.
- Comparar al alumno/a sólo consigo mismo/a, haciéndole ver sus propios logros. No utilizar nunca a otra persona como modelo o patrón
- Realizar un seguimiento individual del alumno, analizando su proceso educativo, reconociendo sus avances, revisando con frecuencia su trabajo, etc.

- Diseñar una hoja individual para el alumno con necesidades educativas especiales con los objetivos y actividades que se han programado para el/ella para un plazo determinado (Adaptación Curricular Individual).
- Es precisa la implicación plena del equipo directivo. Si no creen en la integración, no pueden animar al profesorado para que participe.
- 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 conocido.
- No se puede determinar a priori lo que los alumnos/as van a llegar a aprender. En ningún caso se ha de poner techo o límite a sus posibilidades educativas.
- La evaluación se realizará en función de los objetivos o competencias que se hayan planteado para el alumno/a. En el caso de las áreas objeto de adaptaciones curriculares significativas, la evaluación se realizará tomando como referencia los objetivos/contenidos fijados en las adaptaciones curriculares. Si al niño/a se le han hecho adaptaciones curriculares, la evaluación debe ser acorde con esta.
- Se valorará al alumno/a con necesidades educativas especiales en función de él/ella mismo/a, no sobre la base de una norma o 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. Se deberá establecer una línea base al comenzar, para conocer en qué nivel partimos y planificar las actuaciones educativas a partir de ahí.
- Se ha de procurar evaluar en positivo ya que las evaluaciones suelen recoger información de todo lo que no es capaz de hacer un niño/a, más que de sus posibilidades. Debe reflejar las fortalezas del alumno/as.
- Con alumnos con Síndrome de Down, 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 aprendizaje 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.

- A los niños/as con necesidades educativas especiales se les debe de dar un boletín de notas, como a los demás. En éste deben quedar reflejados los objetivos planteados y el grado en que va alcanzando cada uno, para que los padres sepan cuál es su evolución escolar. (Los padres tienen derecho a estar informados sobre el progreso de aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

No cabe duda que la educación es un derecho fundamental para todos los niños y niñas que estén en edad escolar. Y para los niños y niñas con síndrome de Down no debe ser diferente. Además, esta educación deberá ser de calidad para que los estudiantes adquieran las habilidades, destrezas y conocimientos necesarios que les permitan una exitosa inserción en la sociedad a la que pertenecen.

Es en este contexto que la inclusión escolar se hace eficaz ya que por medio de ésta se desarrollan escuelas que buscan dar respuesta de calidad a las necesidades de sus alumnos/as; independientemente de su diversidad de necesidades y características.

La educación inclusiva conlleva a la creación de proyectos de desarrollo escolar. Dichos proyectos deberán de tener como objetivo principal la mejora de la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades para que todos los niños y niñas aprendan juntos y se desarrollen en un clima positivo.

Cabe mencionar que esta nueva perspectiva implica cambios sustanciales en la práctica educativa y en el rol de los profesores de escuelas regulares y de las escuelas de educación especial. Es también importante que los profesores tengan condiciones laborales adecuadas, una mayor valoración por el trabajo que realizan y una serie de incentivos que redunden en su desarrollo profesional.

Además la sociedad, en general, y la comunidad educativa en particular deberán tener una actitud de aceptación, respeto y valoración por las diferencias individuales. Las actitudes tienen una gran trascendencia en el éxito de la inclusión escolar. Las actitudes están estrechamente relacionadas con la filosofía de los profesores y se refleja en su práctica docente. Es por esto fundamental desarrollar una intensa actividad de información y sensibilización, en la que los medios de comunicación social jueguen un rol fundamental.

El currículo es otro factor que posibilita la puesta en marcha de proyectos de inclusión escolar. Este debe ser abierto, flexible, y equilibrado. Sólo así se podrá dar atención, en las aulas, a las necesidades diversas de los alumnos/as.

Por otro lado, se debe hacer énfasis en mejorar los sistemas de evaluación en las escuelas. La evaluación no debe tratarse únicamente en medir los conocimientos de los alumnos/as sino también, en mejorar las condiciones de aprendizaje.

Es por todas estas razones que esta tesis ha puesto énfasis en especificar estrategias educativas que faciliten el desarrollo de escuelas inclusivas. Dichas estrategias se recopilaron de muchas fuentes como: libros especializados en educación especial como en didáctica general y en el síndrome de Down, bibliografía de la UNESCO sobre inclusión escolar y preparación para el docente, asistencia a conferencias sobre el Síndrome de Down y perspectivas educativas impartidas por especialistas extranjeros, en fundaciones para el Síndrome de Down a nivel mundial las cuales tienen mucha información para el educador, entre otras.

Además, se realizaron diferentes entrevistas no estructuradas a diferentes personas entre ellas: Jeannette Bran de Cacacho (encargada de educación especial del Ministerio de Educación) quien proporcionó la información sobre las estrategias que el ministerio de Educación esta poniendo en marcha para promover la inclusión escolar en el país. También se entrevistó a la Licenciada Ceci Mayorga y a la Licenciada Adda Mendez quienes describieron el programa de inclusión que promueve la Fundación para el Síndrome de Down, Margarita Tejada y con que colegios trabajan actualmente. Todas estas entrevistas, ayudaron mayormente, a conocer la realidad actual de la atención a las personas con síndrome de Down en el país y si los proyectos de inclusión escolar en el país.

VII. BIBLIOGRAFÍA

A

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1982) *Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad*. Consultado el 18 de enero 2008. Disponible en: www.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/convencion/programa_mundial.htm
- ASCATED. (1998) *Informe de la base de datos de la red nacional de apoyo a la población con discapacidad*. Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en Educación y Discapacidad. Guatemala.
- Ainscow, Mel. (2004) *El proceso de inclusión es un proceso de aprendizaje*. Fundación Paso a Paso. Disponible en: www.pasoapaso.com.
- Arnaiz, Sánchez, Pilar. 2003. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe, S. L. Pavia 8. Archidona, Malaga.
- *Adecuaciones curriculares para niños y niñas con discapacidad intelectual de primero a tercero primaria*.(n.d) Ministerio de Educación. Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo. DICADE.
- Abajo, José Antonio. (1998) *Mesa de integración escolar*. PAUTA. Madrid

B

- Blanco, Rosa. (n.d.) *Hacia una Escuela para Todos y con Todos*. Consultado el 10 de enero de 2008. Disponible en: www.inclusioneducativa.cl
- Blanco, Rosa.(1996) *Modelos de Apoyo y Asesoramiento*. Consultado el 17 de julio, 2008. Disponible en: www.inclusioneducativa.cl.
- *Boletín de la Asociación Síndrome de Down de la República de Argentina (ASDRA) Año 13*. No. 40. Diciembre de 2001. Buenos Aires.
- *Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad*. (1999) Revista interamericana de formación del profesorado. Sitio en internet: www.unesco.org/library. Consultado el 10 de septiembre, 2008
- Bautista, Jiménez, R (1993) *Necesidades educativas especiales*. Malaga, Aljibe.
- Blanco, Rosa. (1992) *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid. MEC.

- Barillas Edgar. (2001) *La Reforma Educativa de Guatemala. Cuadernos Pedagógicos No. 7.* Ministerio de Educación. MINEDUC. Guatemala.

C

- *Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva.* Revista de Educación. Volumen 339 (2006) Sitio en internet en: www.unesco.org/library. Consultado el 20 de septiembre, 2008
- *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula.*(1993) UESCO. Sitio en internet: www.unesco.org/library. Consultado el 20 de septiembre, 2008
- Calvo Rodríguez, Ángel R. (n.d) *Técnicas y procedimientos para realizar adecuaciones curriculares.* Fundación Paso a Paso. Sitio en internet: www.pasoapaso.com.
- Cano, González, Rufino. (2003) *Bases pedagógicas de la educación especial. Manual para la formación inicial del profesorado.* Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.
- *Como influir sobre la conducta en la escuela de los alumnos con Síndrome de Down.* (2008) Lorenz, Stephanie. Primera Jornada Síndrome de Down, Guatemala.
- Cevo G. Juan Humberto. (2002) *Guatemala: una reforma educativa ante la escuela del futuro.* Cuaderno pedagógico No. 16. Ministerio de Educación.

D

- Duk Cynthia. (n.d) *El Enfoque de educación inclusiva.* . Consultado el día 15 de enero 2008. Dirección en Internet: www.conicyt.cl/bases/fondef/INST/9000561.HTML.
- Duk, Cynthia. (n.d) *Desarrollo hacia escuelas inclusivas.* Consultado el día 30 de agosto 2008. Dirección en internet: [liderazgo.unesco.cl/documentos/desarrollo hacia escuelas](http://liderazgo.unesco.cl/documentos/desarrollo%20hacia%20escuelas).
- DICADE, ASCATED y ACD/SODEF. (2006) *Política de educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.* Primera edición. DICADE.
- *Diseño de Reforma Educativa.* (1998) Segundo Proyecto de Educación Básica. BIRF- 3003-GU. Y el Gobierno de Guatemal

E

- Elena, Molina Avilés. (2003) *Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales. Guía práctica para padres y maestros*. Editorial Trillas, S. A México, D. F
- *El enfoque de educación inclusiva*. (n.d) Cynthia Duk h. Consultado el 8 de septiembre 2008. Dirección en internet: www.conicyt.cl/bases/fondef/INST/9000561.HTML.
- *El proyecto de centro, marco general para la planificación en los centros educativos*. (1992) Junta de Andalucía, Consejería de educación y ciencia. Marqueta: Cromoarte, Sevilla.
- *Expediente abierto sobre la educación integradora. Material de apoyo para gestores y administradores*.(2003) Sitio en internet: www.unesco.org/library. Consultado el 10 de septiembre, 2008
- *El Síndrome de Down: aspectos biomédicos, psicológicos y educativos*. (2008) Flores, Jesús y Ruiz, Emilio. Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- *El currículo, su orientación y aplicación. Currículo Nacional Base de los niveles de pre-primaria y primaria*. (2005) Ministerio de Educación.

F

- *Fundación Iberoamericana Down 21*. Consultado el 10 de enero del 2008. Disponible en: www.down21.org/
- *Fundación John Langdon Down A.C.* (revista electrónica) disponible en: www.fjldown.org.mx/
- *Fundación Síndrome de Down de Cantabria*. Sitio en internet: www.downcantabria.com
- Flores Jesús, Ruiz Emilio. (2008) *El síndrome de Down: aspectos biomédicos, psicológico y educativos*. Consultado el 20 de febrero del 2008. Canal Down21. Portal de referencia para el síndrome de Down. Disponible en: www.down21.org/

G

- Goplerub, Dena, Fleming Jo Ellen. (n.d) *La recuperación escolar por secuencias de aprendizaje*. Ediciones CEAC. Perú.
- Gine ,Climent. Junio 2002. *Lecturas de apoyo para la integración educativa de niños y niñas con discapacidad durante la primera infancia*. La education especial. Secretaria de Education. Mexico.

- Gine , Gine, Climent. (n.d) *Inclusion y sistemas educativos*. Secretaria de Educación. Mexico
- Gimeno, Sacristán J. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- *Características psicológicas del niño con síndrome de down*. (2008) Ruiz, Rodriques, Emilio. Fundacion Síndrome de Down de Cantabria.

H

- *Hacia una escuela para todos y con todos*. (n.d) Rosa, Blanco. Consultado el 9 de septiembre, 2008. Dirección en internet: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/hacia_escuela_para_todos_con_todos_pdf
- Hegarty, Seamus (1994) *Educación de niños y jóvenes con discapacidad. Principios y práctica*. Unesco.

I

- *Inclusión de los derechos educativos de las personas con discapacidad en el proceso de Reforma Educativa*. Consultado el 10 de diciembre del 2007 (Artículo electrónico) disponible en: www.inclusion-ia.org/documentos/reformaedu.doc
- *Índice de Inclusión*. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. (2002) Centre for studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK 2000.
- *Inclusión escolar y transformación de prácticas*. Documento marco del proyecto. (anónimo) Sitio en internet: www.cep.edu.uy/informacioninstitucional/inspecciondivdptos. Consultado el 10 de septiembre, 2008.
- Hernández, Pedro. (1998) *Diseñar y enseñar. Teorías y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Tercera edición. Publicado por narceas.

J

- JICA y CONADI. (2006) *Derechos Humanos de las personas con discapacidad en Guatemala*. CONADI.

K

- Kumin Libby. *Inteligibilidad del habla en las personas con síndrome de Down: un marco para señalar factores específicos útiles en la evaluación y tratamiento*. Portal

downcantabria. (Sito electrónico) disponible en: www.downcantabria.com consultado el 22 de febrero del 2008

L

- López, Melero, M. (1998) *La educación intercultural: el valor de la diferencia*. En J.A Torres (coord.) *La innovación de la Educación Especial*. Publicaciones de la Universidad de Jaén
- *La educación de la persona con Síndrome de Down*. Troncoso, Maria Victoria. Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

M

- Ministerio de Educación. Departamento de Educación Especial. (2001-2006) *Plan Nacional de Atención Educativa a las y los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*.
- Ministerio de Educación, Guatemala. (2001) *Política y normativa de acceso a la educación para la población con necesidades educativas especiales*. Ministerio de Educación. Dirección General de Programas y Proyectos. Educación Especial.
- Ministerio de Educación, Guatemala. (2005) *Visión educación. Muchas miradas, una visión. Un compromiso. Nuestro futuro*. Portal electrónico del Ministerio de Educación.
- Mónica L. Ferguson (2003) *Enseñando al niño de escuela primaria (edades de 4 a 12 años) con retraso mental leve y moderado*. Cuaderno de Ejercicios para los participantes. La Fundación Joseph P. Kennedy, Jr.
- Manual de la educación. (n.d) *Metodología de intervención y estrategias didáctico-organizativas*. Educación especial. Editorial Oceano.
- Malagón y Montes, Guadalupe; Jara, Enriqueta. (2006) *La evaluación y las competencias en el jardín de niños*. Trillas.
- *Manual tecnico operativo. Formulación de un PME/ITP*. Sitio en internet: www.pme/inclusión/pdf/formulación_pme-itp.pdf Consultado el 8 de septiembre, 2008
- *Madurez escolar*. (2003) Condemarin, Mabel; Chadwick, Mariana; Milicia, Neva. Editorial Andrés Bello. Chile.
- Monografias.com. *Programa neurolingüística y el aprendizaje mediado*. Sitio en internet: monografías.com Consultado el 3 de junio 2009
- Martin Elena. *Currículo y atención a la diversidad*. Revista PRELAC. N. 3. Diciembre, 2006.

N

- Naciones Unidas. (2002) *Vigilancia de la aplicación de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.*
- *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad. Aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su cuadragésimo octavo periodo de sesiones, mediante Resolución 46/96 de 20 de diciembre de 1993.* Publicada en el documento A/RES/48/96, de 4/3/94.
- *Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar* (1995) Boletín 36: Proyecto de educación en América Latina y el Caribe, Santiago, Chile. Sitio en internet: www.unesco.org/library. Consultado el 15 septiembre, 2008

O

- *La ONU y las Personas con Discapacidad.* (Artículo electrónico) disponible en: <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/dis50y01.htm>
- Ortega Támez Luis Carlos. 1997. *El Síndrome de Down: guía para padres, maestros y médicos.* México, Editorial Trillas.

P

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2005) *Informe Nacional de Desarrollo Humano 2005. Diversidad Étnico-Cultural: La Ciudadanía en un Estado Plural.* Editorial Sur, Edisur, Guatemala, Centro América.
- Paso a Paso. *Integración vs. Inclusión.* (Revista electrónica) disponible en: www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_184.htm
- Pueschel, Siegfried M. *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor. Guía para padres.* 2002. Paul H. Brookes Publishing Co. Inc.
- Portal Downcantabria. *Síndrome de Down: presente y futuro.* (Sitio electrónico) disponible en: www.downcantabria.com
- Portal Downcantabria. *El síndrome de Down. Información general. Características psicológicas.* (Sitio electrónico) disponible en: www.downcantabria.com
- Puente Tejerina Ana. *Los cuidados de salud en el niño con síndrome de Down.* Fundación Síndrome de Down de Cantabria. XVI Curso Básico sobre síndrome de Down. Santander 10 y 11 de noviembre de 2006.

- *Proyectos de integración escolar, orientaciones.*(2000) Unidad de Educación Especial. Ministerio de Educación de Chile. Sitio en internet: www.inclusioneducativa.cl Consultado el 5 de septiembre, 2008
- Puigdemívil Ignasi. (2001) *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad.* Editorial Grao, Barcelona, España.
- Porter Gordon.(1995) *Organizar la escolarización: Acceso y calidad a través de la integración.* Perspectivas. Vol.XXXV. N. 2.
- Parrilla, A. (1992) *La integración escolar como experiencia institucional.* Sevilla.
- *Programación educativa e integración escolar de los alumnos con Síndrome de Down.* (2008) Rodríguez, Ruiz, Emilio. Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- *Problemas de aprendizaje.* (1997). De Zelaya, García, Beatriz; De Wantrland, Arce, Silvy. Editorial Piedra Santa.

R

- Revista ADN. Artículo: *Reseña Histórica del Síndrome de Down.* (Revista electrónica) disponible en www.medigraphic.com/espanol/e-htms/e-adm/e-od2000/e-od00-5/em-od005g.htm consultado el 20 de febrero de 2008
- Ruiz Emilio. *Evaluación de la capacidad intelectual en personas con síndrome de Down.* Portal downcantabria. (Sitio electrónico) disponible en: www.downcantabria.com/articulop1.htm consultado el 22 de febrero de 2008
- Romero, Rosalinda y Lauretti, Paola. *Integración Educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica.* 2006. Educere, abril-junio, año/vol. 10, número 033
- Ruiz, Emilio. (2008) *Integración educativa en el aula ordinaria de los alumnos y alumnas con síndrome de Down.* 1 Jornada internacional de trabajo sobre síndrome de Down. Guatemala, 25 y 26 de febrero, 2008.
- Román Pérez, Martiniano. Díez López, Eloísa. (2003) *Aprendizaje y currículo. Diseños curriculares aplicados.* 6ta edición. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Cano González Rufino, García Nieto Narciso, Parrilla Latas Ángeles, Pérez Isabel Paula, Sánchez Manzano Esteban, Susinos Rada Teresa. (2003) *Bases pedagógicas de la*

educación especial. Manual para la formación inicial del profesorado. Editorial Biblioteca Nueva, S.L Madrid.

S

- Salamanca, España. 1994. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Educación y Ciencia España.
- Seamus, Hegarty (1994) *Educación de niños y jóvenes con discapacidad. Principios y práctica.* Unesco.
- Susan, J.Peters, PHD. (2003) *Educación Integrada: Lograr una educación para todos, incluidos aquellos con discapacidad y necesidades educativas especiales.*
- Steenlandt, Van Danielle. *La integración de niños discapacitados a la educación común.* Unesco/Orealc. Santiago, Chile, 1991
- Sánchez, Palomino Antonio, Torres Gonzales José Antonio. (2002) *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad.* Ediciones Piramide. Madrid.

T

- Troncoso Maria Victoria, Del Cerro Maria Mercedes, Ruiz Emilio. *El desarrollo de las personas con síndrome de down: un análisis longitudinal.* Portal downcantabria.
(Sitio electrónico) disponible en: www.downcantabria.com/articuloD1
- Troncoso María Victoria, Del Cerro María Mercedes. 1997. *Síndrome de Down: lectura y escritura.* Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

U

- Unesco – Danida (2001) *Educación Inclusiva. Memoria del seminario – taller internacional.* LA Paz- Bolivia. Editorial Offset Boliviana Ltda.
- UNESCO (1997) *Consulta Internacional sobre educación para la primera infancia y las necesidades educativas especiales.* UNESCO.
- UNESCO. (1993) *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula.* Impreso en Francia.
- UNICEF. (2001) *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular.* Sitio en internet disponible en: www.unicef.cl Consultado el 15 de octubre, 2008.

- UNESCO. (2003) *Expediente abierto sobre la educación integradora. Material de apoyo para gestores y administradores.*

V

- JICA y CONADI. (2006) *Derechos Humanos de las personas con discapacidad en Guatemala.* Ministerio de Educación. Guatemala
- Verdugo Alonso Miguel Ángel. *De la segregación a la inclusión escolar* .Artículos profesionales. Canal down21. (Sitio electrónico) disponible en: www.down21.org/edu. Consultado el 28 de febrero, 2008

