



LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA ESCUELA DE LA DIVERSIDAD

Coordinador
Prudencio Isidro Quesada Molina

© Autores

Edita: ANDADOWN

Depósito legal: GR-928-2008

I.S.B.N.: 978-84-691-2354-6

Diseño e impresión: Proyecto Sur Industrias Gráficas, S.L.
C/San Juan, nº10. 18100 Armilla (GRANADA)
industriagrafica@proyectosur.com
Tlf.: 958 573 743

Diseño portada: Taller de Ideas

LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA ESCUELA DE LA DIVERSIDAD

1ª JORNADAS ANDALUZAS

GRANADA - ABRIL 2008

ANDADOWN. FEDERACIÓN ANDALUZA DE ASOCIACIONES SÍNDROME DE DOWN.
GRANADOWN. ASOCIACIÓN SÍNDROME DE DOWN DE GRANADA.
UNIVERSIDAD DE GRANADA. GRUPO DE INVESTIGACIÓN EPSIDO.
CENTRO DE PROFESORADO DE GRANADA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN.
JUNTA DE ANDALUCÍA

COMITÉ ORGANIZADOR

Coordinador: Prudencio Isidro Quesada Molina.

Vocales: Antonio Gijón Sánchez, Pilar López Garrido, María José Macias Domínguez,
Aurelia Bautista Torá, Antonio Miñán Espigares, Miguel Ángel Quirantes Rodríguez,
Manuel Moral Cárdenas, Antonio Molina Perales, María Matilla Nieto,
Yolanda Martínez Muñoz, Belén Ramón Osuna.

Índice

PRESENTACIÓN

Prudencio Isidro Quesada Molina 7

CONFERENCIAS

Aprendiendo en la diversidad 11
Carmen García Pastor

Peculiaridades y enfoque educativo del alumnado con síndrome de Down 29
Aurelia Bautista Torá

La escuela pública: de la exclusión a la inclusión un proceso de humanización 43
Miguel López Melero

Políticas educativas para la atención a la diversidad 77
Mercedes González Fontádez

La Atención Temprana en la Educación Infantil 103
D. Isidoro Candel Gil

TALLERES

Experiencia práctica desde la filosofía de la metodología Verbotonal con el alumnado con síndrome de Down 129
M^a Angustias García Huertas

Me gusta leer: método de lectura global. Con soporte informático 139
Susana Á lvarez Martínez e Ignacio López-Moratalla López

Experiencias de una Escuela infantil inclusiva: la metodología 147
Juan Quesada Gámiz y Carmen Martín Moreno

Experiencias de atención a la diversidad 159
Visitación García Vilchez

Experiencias de Atención Temprana de Granadown 173
M^a José Macías Domínguez y José Antonio Caballero Blanco

COMUNICACIONES

Atención a la Diversidad Cognitiva mediante Materiales Multimedia <i>Susana Ramírez Mazzilli</i>	195
Empujando los logros en educación infantil. Control del área de autonomía desde un programa de Atención Temprana <i>M.ª Auxiliadora Robles Bello</i>	205
Requisitos previos para iniciar el entrenamiento en control de esfínteres en niños con síndrome de Down dentro de un programa de Atención Temprana <i>M.ª Auxiliadora Robles Bello y Rosalía Basso Abad.</i>	213
Apoyo a la Educación infantil desde los programas de Atención temprana para niños y niñas con síndrome de Down <i>Juana Barbero Olvera, José Antonio Caballero Blanco y Mª José Macías Domínguez</i>	217
El aula de educación infantil en un centro específico <i>Mª Ángeles Manzanares Plaza.</i>	233
La diversidad cultural en Educación Infantil: una experiencia de aula <i>Alejandro D. Fernández Fernández, Inmaculada Bustos Montoro</i>	245
Nuevas directrices y nuevos desafíos para la atención temprana en Granada <i>Vicente Quirós Pérez</i>	253
La educación afectivo sexual en el marco de la educación infantil <i>María Dolores García-Ligero Puerta y Mercedes Cano Sánchez</i>	261
Juntos comenzamos a caminar <i>María Luna Martínez García</i>	275
Y la familia... ¿Qué? <i>Prudencio Isidro Quesada Molina, María Victoria Ubiña Velázquez y Noelia Quesada Valdivia</i>	283
La música y el teatro: instrumentos para atender a la diversidad <i>Mª Carmen Díaz González, Eva Mª Ortega Ramírez y Mª Carmen Sánchez Mendías</i>	289

PÓSTERS	301
---------	-----

Presentación

La Escuela de hoy es distinta a la de hace algunos años. El marco legislativo nos plantea el reto de atender a la diversidad en el seno de la escuela ordinaria. Los profesionales que prestan sus servicios en Educación Infantil se encuentran con dificultades para desarrollar con éxito su labor docente.

Con estas jornadas se ha pretendido cubrir ese déficit y suplir la problemática que conlleva la inclusión del alumnado diverso en la escuela ordinaria.

Es muy importante la primera etapa educativa. La Atención Temprana es fundamental para el desarrollo cognitivo, psicomotor y afectivo-social; por ello debemos poner todos nuestros esfuerzos para desarrollar con éxito una educación de calidad y equidad para las personas que presentan diferencias en el aprendizaje. Se han analizado especialmente las peculiaridades que presentan las personas con síndrome de Down y las respuestas metodológicas que se están llevando a cabo.

Creemos en las potencialidades y capacidades de los alumnos/as desde su nacimiento, por eso hemos pretendido los siguientes objetivos:

- Crear un espacio docente de debate que favorezca la normalización en la escuela infantil.
- Analizar las diferentes metodologías y estrategias de enseñanza en los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje.
- Dar a conocer las peculiaridades del alumnado con síndrome de Down de 0 a 6 años y la respuesta educativa más adecuada.
- Contemplar la Atención Temprana como la primera educación básica en el alumnado con necesidades educativas especiales.
- Presentar la normativa que tenemos en Andalucía sobre los diferentes enfoques para atender a la diversidad.
- Compartir experiencias que se están llevando a cabo en diferentes centros de Andalucía.

Queda mucho por hacer para que la Educación Infantil sea realmente una escuela para la diversidad, donde las diferencias se valoren positivamente y la normalización en todos sus ámbitos posibilite la igualdad de oportunidades. Es necesario conocer las limitaciones de cada alumno/a y descubrir y potenciar sus capacidades.

El camino está abierto y debemos entre todos colaborar para que sea fructífera la educación infantil en la escuela de la diversidad.

Prudencio Isidro Quesada Molina
Coordinador de las Jornadas

Conferencias

Aprendiendo en la Diversidad

Carmen García Pastor

Catedrática del Dpto. de Didáctica y Organización Educativa.
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

Sin diálogo, la diversidad es inalcanzable; y sin respeto por la diversidad, el diálogo es inútil.

(Ramín Jahanbegloo, *Elogio de la Diversidad*)

1. Introducción

Se dice de la diversidad que es un valor positivo, pero cuando se habla en las escuelas y en los institutos de diversidad es para referirse a los alumnos y a las alumnas que van mal, cuyas diferencias se ven problemáticas, y para pedir una explicación y/o solución que de salida a estas situaciones. La expresión "responder a la diversidad" se ha convertido en un tópico o, como dice Skliar (2007), en un "tema", se ha "tematizado", se ha hecho de la diversidad el eje de un pretendido cambio educativo que llevaría consigo una renovación profunda de las prácticas escolares. ¿Hasta qué punto esto es cierto o hasta qué punto se trata de una nueva forma de hablar?

Skliar desconfía de esta retórica de la diversidad porque la educación no se muestra preocupada por las diferencias, sino más bien por los "diferentes": *Los diferentes obedecen a una construcción y son reflejo de lo que podríamos lla-*

mar “*diferencialismo*” (p. 108). Este proceso lo define como el consistente en separar -en distinguir dentro de la diferencia- algunas categorías de diferentes y hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa, negativa, subalterna. De tal manera que la cuestión de la diferencia se convierte en la cuestión de los diferentes, y la cuestión de la diversidad en la cuestión de los “diversos”, que son alumnos y alumnas a los que se alude como un problema.

Entiendo que hablar de diversidad resulta muy confuso si no se sabe a qué nos estamos refiriendo. Porque me da la impresión de que, al incorporar nuevos términos y hablar de otra manera, hemos incorporado una nueva retórica, pero seguimos actuando guiados por ese mirar a esos otros que los deja definidos como problema y necesitados de un conjunto de medidas específicas. La respuesta la situamos en el plano técnico-pedagógico y la concebimos como un programa al que llamamos de “atención a la diversidad”. Mi posición con respecto al significado de la diversidad en educación ha sido la de reclamar una visión más amplia que la que supone la consideración de la respuesta técnico-pedagógica, entendiendo que ésta debería incluir una reflexión sobre:

- Cuestiones éticas
- *Cuestiones políticas*
- Cuestiones relacionadas con la teoría y la práctica de la educación

Sobre estas cuestiones nos proponemos reflexionar en esta conferencia, considerando que si alguna utilidad tiene hablar de diversidad es ésta precisamente. Lo haremos alterando el orden de presentación de estas cuestiones; pues, aunque sean las cuestiones éticas las que consideramos prioritarias, referirnos a las políticas seguidas en torno al proceso de *diferencialismo* nos llevará a la consideración de los aspectos éticos, que han sido obviados en el tratamiento de los *diferentes*. Desde esta reflexión avanzaremos hacia las cuestiones relacionadas con la teoría y la práctica de la educación, haciendo de las cuestiones éticas el eje central de nuestra argumentación.

2. Cuestiones políticas

La historia de la escolarización, esto es, la organización de la escolarización dentro de los sistemas educativos, podría muy bien caracterizarse como un proceso de construcción de categorías de diferentes (García Pastor, 2005). Estoy de acuerdo con Skliar en caracterizar este proceso como “*diferencialismo*”, en el sentido en que durante mucho tiempo se fue separando a parte del alumnado y enviándolo a clases y a escuelas especiales. La Educación Especial como sistema de educación aparte, se conforma de este modo hasta finales de los años sesenta y setenta, en los que los movimientos a favor de los derechos

civiles tienen una profunda repercusión sobre las situaciones de segregación de determinadas minorías, entre ellas, la representada por las personas con discapacidad. Surge con fuerza el movimiento de integración que, como sabemos, en primera instancia reclama la integración social. Tanto en Europa como en América, Canadá y Estados Unidos, las políticas de integración se vinculan a la necesidad de un cambio en los servicios sociales. Los trabajos de Bank-Mikkelsen y Nirje en Europa y los de Wolfensberger en Canadá evidencian las nuevas ideas que entienden que deben presidir las políticas sociales.

Para Söder (1984), desde finales de la II Guerra Mundial, el carácter de las relaciones con personas con discapacidades severas y su entorno cambia, ya que antes eran dependientes de sus familias y personas próximas, mientras que desde entonces empiezan a depender del apoyo público. Están, por tanto, sus vidas afectadas por el apoyo que se les proporciona y por cómo sus condiciones y necesidades son vistas por la sociedad en la que viven. En esta situación se vuelve importante estudiar y analizar el sistema de creencias que controla y legitima la dirección de los servicios públicos. Para Söder, aunque las ideas sobre normalización aparecen como radicalmente nuevas, no son más que una continuación de un movimiento desarrollado desde la posguerra, sobre todo, por la presión de los padres para conseguir el derecho a la educación de sus hijos aun con discapacidades mentales severas. En este sentido, cambia la pasividad que caracteriza el período anterior, asociada a una concepción protectora, para convertirse en la base de una actividad sociopolítica.

Esta actividad sociopolítica a la que me parece necesario aludir, puesto que está en la base del movimiento asociativo que también se desarrolla en nuestro país, tiene su máxima expresión en países como los Estados Unidos, donde se emprende una larga lucha por la integración de las personas con discapacidad que determinará la promulgación de leyes como la de 1975. Esta ley trataría de regular la integración escolar como forma de frenar las continuas demandas por prácticas discriminatorias, de las que estaban siendo objeto los Departamentos de Educación de los diferentes Estados (Brady, McDougall, y Dennis, 1989). Esta ley reconocía que la segregación suponía para el sujeto un ambiente que restringía sus posibilidades; no obstante, siguió dejando en manos de los profesionales la capacidad de decidir los casos en que la situación de integración era incompatible con un tratamiento adecuado, por ello acuñó la fórmula de consagrar como derecho el que la educación se desarrollara en el "ambiente menos restrictivo posible" (la expresión en inglés es *lest restrictive environment*, reconocida con las siglas *LRE*), que dejaba a juicio de los padres el derecho a la integración, conculcado al juicio de los profesionales expertos. No es de extrañar que la lucha asociativa siguiera y que las demandas no cesaran, ya que en algunos estados se habían conseguido mayores cotas de decisión de los padres sobre los procesos de diagnóstico y ubicación de sus hijos en programas

especiales. La justificación de la segregación para salvaguardar un tratamiento adecuado llevó a cuestionar la práctica profesional de los expertos.

El reconocimiento del diagnóstico como *el punto crucial en el que ciertos niños son juzgados diferentes de otros* (Tomlinson, 1982: 82), hizo que a partir de los años 80 las investigaciones consideraran sus implicaciones, entendiéndose que las prácticas de clasificación eran *una mezcla de valores sociales, económicos, políticos y educativos* (Ysseldyke, 1986:16) y que, por tanto, los profesionales del diagnóstico tenían un poder que excedía su competencia técnica en el uso de los instrumentos diagnósticos. Expertos en diagnóstico como el propio Ysseldyke llegan a reconocer la mala orientación de estas prácticas:

Educadores, psicólogos e investigadores han gastado una considerable cantidad de tiempo, esfuerzo y dinero para mejorar el diagnóstico y el proceso de toma de decisiones. Yo argumento, no obstante, que mucho de ese esfuerzo ha estado mal orientado (p. 20).

No creo que podamos ni debemos continuar los esfuerzos actuales de investigación para mejorar las prácticas de categorización. Las prácticas y los conceptos que las acompañan son simplemente intrabajables y no deben ser tolerados por más tiempo (...) Necesitamos documentar no sólo los modos en los que los factores sociales, económicos y políticos influyen en el proceso de toma de decisiones, sino también las tendencias sociales, políticas y económicas alternativas para tomar decisiones (Ysseldyke, 1986: 22).

A diferencia de otros movimientos a favor de los derechos civiles, el movimiento de integración de las personas con discapacidad choca con el *expertismo*, según Troyna y Vicent (1996), que insiste más sobre los problemas privados que en cuestiones públicas en el caso de la educación especial; lo cual contrasta con otros discursos educativos, por ejemplo, el que se refiere a cuestiones raciales, donde ha tenido poca cabida. Para estos autores, en el área específica de la educación especial, la perspectiva de aportar soluciones individuales -que supone un proceso de despolitización- está asociada a la visión peyorativa con respecto a las posibilidades de las personas con discapacidad. Una perspectiva que impide que las instituciones públicas cambien aunque integren a estas personas, minimizando su capacidad para formar parte de ellas como miembros de pleno derecho. De ahí la necesidad de reorientar estas políticas y separar, como señalábamos en un principio, la cuestión de los "diferentes" de la cuestión de la diferencia.

Debemos tener en cuenta que, a nivel de políticas de acción social, como señala Amy Gutmann (2001), el objetivo mismo de representar o respetar las diferencias en las instituciones públicas está mal orientado, pues nuestra libertad

e igualdad como ciudadanos están protegidas sólo en tanto en cuanto nos remitimos a nuestras características comunes, a nuestras necesidades universales. La política necesaria debe estar orientada hacia una representación y respeto a las diferencias que considere dos direcciones:

- La de la protección de los derechos básicos del individuo, en la que nos hemos movido hasta ahora (basada sobre el reconocimiento de lo común, de las necesidades universales).
- La del reconocimiento de las necesidades particulares, que es la que necesitamos desarrollar (basada sobre el reconocimiento de las diferencias).

Tomar conciencia sobre esta situación nos ayudará a entender que, como vaticinaba Söder a principios de los ochenta, en el desarrollo de la integración, ideas que en un tiempo fueron fundamentales, tales como el que las personas con retraso mental tuvieran el derecho a una vida en sociedad en las mismas condiciones que a otras personas, estaban corriendo el riesgo de olvidarse; ya que se estaban transformando en políticas que encubren la necesidad que tienen de apoyo estas personas. El proceso que hace que sus necesidades sean invisibles consiste en centrarse en unos problemas que no son los fundamentales, desconsiderando las necesidades de apoyo que las personas con retraso tienen para ser capaces de vivir entre los demás.

Para Söder, los principios de la integración de las personas con discapacidad fueron aceptados al principio como parte de una ideología ambiciosa y activa que se tradujo en medidas antisegregación, en las que apoyaban los derechos de estas personas a participar en la vida de la comunidad. Pero estas medidas tienen un trasfondo que hay que analizar en la política oficial: estas medidas resultan más baratas. *Existe consecuentemente el riesgo aquí de que la filosofía de la integración contribuya a la negativa de peticiones para invertir en los que requieren recursos importantes* (p. 29).

Un efecto de estas políticas de integración resulta bien visible: la continua petición de recursos específicos para atender las necesidades de los alumnos y alumnas con discapacidad en las escuelas y, como consecuencia, una vuelta al uso de etiquetas de discapacidad que justifiquen estas demandas. Lo que evidencia que no se ha entendido que el reconocimiento de las diferencias no significa la asignación de una etiqueta de "diferente". Wolfensberger, en 1983, señalaba el hecho de que mientras menos "diferente" se fuera más posibilidades existían de ser valorado positivamente, lo que le llevaba a plantear la necesidad de insistir en la valoración del rol social de las personas con discapacidad, matizando el concepto de normalización. Vlachou (1999) también hace hincapié en esta idea, señalando como Wolfensberger la necesidad de aclarar el concepto de

normalización, considerando que se había utilizado para minimizar las diferencias de las personas con discapacidad, ignorando las necesidades particulares que cada sujeto pueda tener. Y entendía en la misma línea de Sodër que la integración se había convertido en una forma barata de educación especial.

Esto puede explicarse hoy como consecuencia de una orientación política que no ha llevado a cambiar las instituciones, que ha pretendido cambiar a los *diferentes* y que, resultando esto una empresa imposible por la propia lógica con la que se ha actuado, ha seguido manteniendo unas representaciones de la propia discapacidad que han mostrado siempre un cuadro limitativo, reducido y a veces degradante. De ahí que el tipo de cambio institucional desarrollado, si bien ha permitido eliminar la segregación (y no siempre), no ha impedido el mantenimiento de un tipo de organización en la que los principios de racionalidad que han asegurado una igualdad de oportunidades burocráticamente garantizada, han prevalecido sobre los principios de un trato justo, basado sobre el reconocimiento de quién es cada uno/a y de sus necesidades particulares. Estas no pueden circunscribirse a las que quedan asociadas a las definiciones expertas, sino a las que cada cual expresa en el diálogo con los demás a través de su propia voz y con su propia presencia en los espacios comunes en los que participando hace visible su diferencia, su ser singular y único.

He defendido en foros como éste, en el que se reúnen personas con discapacidad y sus familias buscando respuestas a las situaciones difíciles, que lo que había que pedir a las escuelas no eran más recursos, sino precisamente la respuesta que están buscando y que creo que es la que debe expresar cada día el niño o la niña cuando vuelve a casa y le preguntamos ¿qué has aprendido? No pidamos más recursos, pidamos que lo que nos cuenten al volver sea algo que han vivido como una experiencia verdaderamente educativa.

3. Cuestiones éticas

Parece que lo que hemos asumido en el plano ético con relación a la diversidad es la necesidad de respeto y tolerancia, pero ambas se representan como fórmulas de corrección política más que como actitudes necesarias para ser capaces de establecer diálogo con el otro (el considerado *diferente*), para dejar de considerarlo como parte de esos otros y empezar a aprender el significado de la diferencia, la diversidad. La tolerancia por sí sola no basta, pues parece sugerir, como señala Ramín Jahanbegloo (2007), la no interferencia en las formas de vivir o pensar de los demás, más que en una receptividad de la "otredad" del otro (p. 22).

La última vez que me reuní con ustedes, terminé mi intervención en este punto. Decía entonces que deberíamos nosotros y nosotras mismas, los que nos

reunimos para hablar de los niños, niñas y jóvenes con Síndrome de Down, detenernos a reflexionar sobre cómo los miramos y, por tanto, los vemos y entendemos... Porque depende de nuestra receptividad el que podamos no entenderlos (a ellos), sino entendernos unos a otros. Porque, como señala Skliar (2007), *tal vez haya que pensar en un modo menos caritativo y benéfico en torno a la diversidad y comenzar, entonces, a pensar en la diferencia como aquello que nos constituye a todos y a todas...* (p. 136).

Decía entonces que igual las limitaciones que vemos en ellos tienen que ver con las nuestras (con nuestra propia incompreensión de la diferencia). Y sean las nuestras las que limiten sus posibilidades de ser como son o como quieren ser a nuestros ojos y ante sí mismos. Y citaba a Montobbio (1995) porque me parecía clara su posición cuando decía que se les niega ser "sí mismos", para ser ese otro, esa otra, que nosotros hemos decidido que sea. Esto que decía entonces ha ido encontrando apoyo en algunas lecturas que quiero compartir con ustedes.

Nuria Pérez de Lara (2001) introducía un trabajo titulado *Identidad, diferencia y diversidad* con esta afirmación: *Es preciso volver a mirar bien*. Y explicaba que para hacerlo deberíamos acogernos a algo menos preciso, más artístico, entendiendo que sólo así podemos acceder a lo más profundo de la naturaleza humana: *En efecto, menos precisión y más profundidad y mayor apertura y por lo tanto mayor acercamiento...* Esto es una manera diferente de acercarse a la realidad, como explicará más tarde, en que ese volver a mirar se convierte en un "aprender a ver por primera vez" para retomar el sentido, porque *una se da cuenta de que los debates, las opiniones, las clasificaciones, y las distintas interpretaciones de la realidad que se manejan casi nunca se producen desde la escucha de lo que dicen, piensan y sienten las personas portadoras de alguna discapacidad más o menos manifiesta y sus allegados. Es decir, casi ninguna escucha la vida* (Pérez de Lara, en prensa).

Mirar como si lo hiciéramos por primera vez nos permite prescindir de todo aquello que nos hace distanciarnos y sentir la presencia y el ser del otro.

Y esto es lo que me interesa llevar a la realidad del aula, porque es allí donde se experimenta el distanciamiento que se enmascara en una respuesta a la diversidad que imposibilita mirar al grupo de alumnos y alumnas con la responsabilidad de aprender, de acercarnos y de empezar a establecer ese diálogo sin el cual la diversidad es inalcanzable, como señala Ramón Jahanbegloo.

Podríamos aprender a mirar lo que ocurre en las aulas (que es fundamentalmente a lo que me he dedicado yo misma, tratando de percibir algo relativo a la diversidad que fuera realidad, experiencia vivida), pues cuando se mira de otra manera la realidad de nuestras aulas, se empieza a percibir la significación

moral de gran parte de lo que allí ocurre: *porque el mundo de las aulas -y, por extensión, el mundo en general- se convierte en un lugar más interesante y vital donde vivir y trabajar cuando comenzamos a advertir su complejidad moral, es decir, su pleno potencial para transmitir el sentido moral de todo lo que nos rodea. Sólo entonces nos damos cuenta de la limitada visión que implica considerar las escuelas como instituciones cuya única función consiste en dotar a los alumnos de conocimientos y destrezas que necesitarán para salir adelante en el mundo* (Jankson, Boostrom y Hansen 2003: 12).

Las escuelas hacen mucho más que eso, aun siendo ésta la principal función que se les otorga, *la potencia formativa de estas instituciones se extiende mucho más allá de las metas del currículum oficial (...) influyen en el modo en que esos alumnos se ven a sí mismos y ven a los demás...* (ibidem). Si esto es así, asumir la diversidad en cuanto se refiere a una forma de receptividad de la diferencia, debería traducirse en formas de expresividad diferentes a las que vemos y oímos en las aulas. *Los detalles funcionan como símbolos. Llegan a representar cosas.*

Vuelvo a Skliar (2007) y leo: *...es que están muy frescas en nosotros las imágenes de escuelas obstinadas en retener al otro deshaciéndose de él, esto es, antes de que se manifieste como tal, en cuanto a tal; es que son muy recientes las arquitecturas demasiado uniformes, los salones por demás poblados de atenciones ausentes, la vacua idea del aprendizaje único, la igualmente vacua noción de enseñanza única, el dolor de los que se fueron, el patio cada vez más violento...* (p. 137). Y esto le lleva a pensar que la diversidad puede convertirse en un concepto sin experiencia, o ser considerada como la experiencia de esos otros a los que la escuela describe, clasifica, etiqueta. Porque si la diversidad fuera una experiencia compartida, las escuelas serían lugares de acogida, de bienvenida, de recibimiento: *Quiero decir con ello que no estaría mal decir y pensar la diversidad en términos de hospitalidad. Pensar la diversidad en términos de hospitalidad supone, ni más ni menos, que cambiar el lenguaje de nuestra propia experiencia y entrar en el territorio de la atención al otro* (ibidem). Algo muy diferente a lo que supone el lenguaje reformista de "atención a la diversidad":

...lo que está en juego aquí es una hospitalidad sin condición, esto es, dejar que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículum escolar, en nuestros patios, en nuestra vida; de lo que se trata, entonces, no es tanto de conquistar al otro para que ocupe un lugar en nuestras escuelas y allí se quede, sin más, sino que la escuela sea responsable de ese otro hasta tal punto que se haga posible una metamorfosis a partir del otro (ibidem).

Deberíamos hablar entonces de *responsabilidad*, que implicaría receptividad en el sentido que le otorga Ramón Jahanbegloo, y de hospitalidad, bienvenida,

recibimiento, como la entiende Skliar. Se trataría entonces, no de saber qué hacer con el otro, sino más bien de saber qué hacer con nosotros mismos, saber en qué sentido tenemos que cambiar nosotros, no en que cómo podemos cambiarles a ellos. En este sentido deberíamos pensar en unas medidas de atención a la diversidad para aplicárnoslas a nosotros mismos:

... Habría que detenerse un instante en cuestiones de orden ético, es decir, del orden de la responsabilidad con respecto a los otros, del orden de la respuesta que se les ofrece a los otros... (Skliar, 2007:138).

Son estas cuestiones de orden ético las que nos deben preocupar, más que aquellas que sólo nos ocupan en el diseño de medidas de atención a la diversidad, porque, efectivamente, la respuesta ha de ser de otro orden. Porque si hay alguna posibilidad de cambio, éste no va a venir desde fuera, de nuestro convencimiento de que debemos ser tolerantes, sino desde el cuestionamiento ético de lo que la tolerancia significa. Si significa responsabilidad, receptividad, hospitalidad, bienvenida, recibimiento o, por el contrario, significa una forma de distanciamiento en fórmulas de relación políticamente correctas.

Cuando entro en algunas aulas de secundaria enseguida sé quienes son los alumnos o alumnas de diversificación: son los que están sin hacer nada. Esta imagen es tan real, tan indignante, que deberíamos detenernos en el análisis de esta situación y preguntarnos si vale la pena hablar de otra cosa que no sea la responsabilidad que tenemos todos y todas, no sólo el profesorado, sobre estas situaciones en las que algunos y algunas aprenden conocimientos y habilidades y todos y todas aprenden que no es algo reprochable ignorar al señalado como *diferente* ahora reconocido como *alumno/a de diversificación*. Me temo que estas situaciones no se solucionan con cursos que enseñen al profesorado estrategias de enseñanza (y no quiero decir con ello que éstas no sean recursos necesarios), todas (somos nosotras muchas más) y todos los que nos dedicamos a la enseñanza necesitamos, y lo notamos cada día en nuestras vivencias en las aulas, orientarnos, dar un sentido a lo que hacemos, porque nos encontramos perdidos, desanimados, desesperanzados, algunos dicen "quemados".

Estoy compartiendo algunas lecturas con ustedes que, como les decía, me han ayudado y debo decirles ahora en qué sentido lo han hecho. Porque no me han ayudado a pensar en el vacío, me han ayudado a pensar sobre lo que he aprendido en el trabajo con los profesores y profesoras, a comprender la insatisfacción que les causa enfrentarse a sus clases como una misión imposible.

En la dinámica que se establece cuando nos reunimos, en la que rápidamente se expresan todas las imposibilidades, he llegado a la conclusión de que, efec-

tivamente, éste es un camino imposible, y les he animado a emprender otro que empezara parándonos a pensar qué estamos buscando, qué es realmente lo que queremos conseguir cada día cuando vamos a clase. Sólo así hemos podido reconocer que están preocupados no por lo que hacen (¡hacen lo que pueden!), sino por lo que dejan hacer con todos esos otros que cada día les causan insatisfacción y que no pueden dejar de tomarse como un problema personal, como algo que les afecta. No están quemados, están verdaderamente preocupados porque han elegido una profesión que es mucho más difícil de lo que pensaban. La enseñanza no es una salida laboral fácil, es una empresa moral difícil.

4. Cuestiones relacionadas con la teoría y la práctica de la educación

Lo que domina la teoría y la práctica de la educación es la ilusión del cambio, y cuando aludo a la ilusión le otorgo el sentido de imagen de futuro, más que de esperanza en el porvenir. Tanto pensar en el futuro nos estamos quedando sin porvenir, nos estamos quedando, como contaba Carmen Martín Gaité (aludiendo a una seguidilla que repetía esta generación de la posguerra, para la que el porvenir se había convertido en un tema recurrente de sus obras): *Sentaíto en la escalera, /sentaíto en la escalera/esperando el porvenir; y el porvenir que no llega. /Y que no llega.../Y que no llega...*

Las circunstancias sociales y políticas que vivió esta generación le hizo ser consciente de que el poder estaba en la palabra y en la imaginación. Carmen Martín Gaité escribe que lo que quería expresar en sus cuentos de entonces era en qué consistía *aquel consuelo de ir juntos, igual que solos pero sin tanta soledad (...)* *La verdad es que nadie nos hacía caso, pero no había prisa. Sin saber tal vez demasiado bien lo que queríamos, lo que no queríamos se iba arraigando cada vez más profundamente en el hondón de aquella piña que formábamos...*

Y pienso que si lo que nos pasa ahora en unas circunstancias en que pensamos que el futuro está en nuestras manos es que se nos ha olvidado esa forma de estar en el presente, haciendo que lo que no queremos se vaya arraigando cada vez más profundamente en nosotros, en vez de quedarnos *sentaítos en la escalera* esperando ese cambio que nunca llega. Porque el porvenir, que es distinto al futuro, nace no se fabrica, no se proyecta, ni se prevé, ni se predice, ni se prescribe. Como señala Larrosa (2000), *El futuro está relacionado con el adelgazamiento del presente y con la cancelación del porvenir, y eso porque el futuro es una figura de la continuidad del tiempo y del camino recto mientras que el porvenir es una figura de la discontinuidad del tiempo y de lo abierto. Mientras el futuro se conquista, el porvenir se abre.*

El porvenir en cuanto que está abierto está lleno de incertidumbre y, bien es cierto, que los investigadores que secundaron una visión diferente del cambio educativo explicaron esto hace ya veinte años y mantuvieron que las innovaciones escolares no se podían plantear como un cambio racionalmente planificado (por ejemplo, Fullan, 1982, 1986), que el cambio suponía conflicto, debate entre las ideas nuevas y las asentadas en la cultura escolar, y que no se puede imponer. Sin embargo, la práctica educativa lo ha ignorado, y está sujeta al vaivén de las continuas reformas que se imponen, confundiendo, en sus afanes de cambio, la esperanza del porvenir que nos abre la posibilidad de acontecimientos imprevistos con la ilusión de un futuro que está sujeto a finalidades previstas.

Lo que reclama una gran parte del profesorado con el que trabajamos son fórmulas que aseguren su forma de trabajo en el futuro, estrategias para que la situación que viven cada día en el aula cambie y que, además, éstas sean consistentes con las medidas de atención a la diversidad que la normativa oficial les exige. Es legítima esta petición, pero es ilusoria. Mi compañera Soledad García y yo hemos decidido trabajar con el profesorado con el lema: *la solución la tienes tú*. Estamos convencidas de que el cambio está en sus manos, no en las nuestras. Y que sólo podemos ayudar en la medida en la que podamos dialogar sobre acontecimientos reales, sobre su propia experiencia en el trabajo cotidiano en sus clases. Y ahí pensamos que se pueden hacer muchas cosas. En nuestro trabajo sobre *Diversidad y prácticas de enseñanza*¹ hemos dejado de hablar de diversidad, una vez que les hemos dejado claras nuestras posiciones al respecto, y hemos comenzado a hablar de prácticas de enseñanza. Porque lo que sugiere la consideración de la diversidad en educación es la necesidad de reflexionar sobre lo que estamos haciendo, sobre los estándares y valores que caracterizan la forma en que se usa el conocimiento, y sobre el sentido del aprendizaje. El intentar encontrar formas de cruzar los espacios que nos separan de esos "otros" no es cuestión de estrategias, de medios, de recursos (todo ello tendrá sentido después), es cuestión de que estemos dispuestos/as a ensanchar el alcance de nuestras mentes; procediendo a un cierto reajuste tanto en nuestros hábitos retóricos como en el sentido de nuestra misión.

Lo que fundamentalmente nos sugiere el trabajo que venimos desarrollando con el profesorado es que la cuestión de la diversidad, lejos de adentrarnos en un campo de estrategias específicas de atención a la diversidad, nos enfrenta a cuestiones cruciales de lo que significa enseñar, que inevitablemente cuestionan ideas que siguen dominando en la escuela.

¹ García Pastor, C. y García Gómez, S. (en prensa). *Diversidad y prácticas de enseñanza. Curso semi-presencial de formación permanente*. Osuna: Publicaciones del CEP.

No se trata de adoptar una nueva terminología, la utilidad de los conceptos que se han incorporado a la educación reside en su capacidad para hacernos pensar sobre la necesidad de ir más allá de una "igualdad de oportunidades burocráticamente garantizada", a través de respuestas técnicas que no cuestionan a qué fines institucionales está sirviendo una organización que sigue generando situaciones de desigualdad y exclusión. Lamentablemente, podemos constatar que lo que fundamentalmente ha cambiado en las escuelas es el lenguaje organizativo: los proyectos educativos y curriculares son documentos que, en la mayoría de las ocasiones, más que orientar la práctica tienen una finalidad meramente burocrática. El discurso institucional de la diversidad contribuye a esa tendencia de cambiar para que nada cambie, y se vacía de contenido inmerso en esta confusión, en la que los problemas siguen planteándose en los mismos términos, transmitiendo imágenes negativas del alumnado (que parece ahora más desinteresado que nunca, indisciplinado y resistente a los esfuerzos del profesorado) y del profesorado (al que se le critica fundamentalmente su reticencia y falta de implicación para llevar a la práctica los cambios propuestos).

No es posible cambiar el modelo de enseñanza dominante, pretender que la enseñanza sea más "comprensiva", esto es, no excluyente, adaptada a las necesidades contextuales, y trabajar con los mismos "supuestos instruccionales" que reducen la enseñanza a prescripciones técnicas. Las ideas que se le transmiten explícita o implícitamente al profesorado en los requerimientos burocráticos, le dan a entender que lo importante es controlar el trabajo individual con respecto a los objetivos de aprendizaje previstos, retomando el modelo técnico del que los discursos reformadores han querido separarse. Y, al hacerlo, consciente o inconscientemente, asumen sus características: desconsideración de las implicaciones de los contextos institucionales y sociales del alumnado, falta de atención a las necesidades de grupos que no responden al modelo cultural dominante, y defensa del uso de estándares que tienen poco que ver con sus situaciones particulares.

La traducción de los problemas de enseñanza en problemas de aprendizaje de alumnos o alumnas particulares es la más genuina representación del carácter homogeneizador de la organización escolar que asume la diferencia como una desviación de la norma. De ahí que las medidas desplegadas para responder a la diversidad hayan derivado en respuestas técnicas que, lejos de conducir a un replanteamiento del currículum, legitiman la necesidad de que determinados alumnos y alumnas salgan de sus clases, una medida que se asume como una "descarga" para el profesorado del alumnado más difícil. Sin embargo y, paradójicamente, esta "descarga" no parece contribuir significativamente a que la situación en las clases mejore ni a que la enseñanza sea más eficaz; lo que sí contribuye es a legitimar la exclusión, ya que los/las que salen de clase serán derivados a itinerarios alternativos con pocas posibilidades para alcanzar

la certificación de la escolaridad obligatoria. Su derivación hacia itinerarios alternativos supondrá menos tiempo de dedicación al aprendizaje, que se les enseñen habilidades de dificultad inferior, y que se beneficien de una gama más reducida de materiales de enseñanza.

Si el concepto de diversidad no nos sirve para ampliar la perspectiva desde la que se han considerado las diferencias individuales, si no nos lleva a una nueva representación de la realidad, en la que sea posible entender la diferencia como aquello que nos hace singulares y únicos, como una característica esencial de lo humano, este concepto no sólo resultará vacío de significado sino que contribuirá a mantener un trato injusto con los grupos sociales más desfavorecidos.

Reflexionar sobre la diversidad nos remite, no sólo a la constatación de la heterogeneidad de cualquier grupo humano (frente a la tendencia a la homogeneización), sino a la revisión de nuestras propias ideas sobre las diferencias, que pueden sustentar en las prácticas cotidianas de enseñanza, acciones que en absoluto son neutras en relación con la equidad y la justicia. Es importante, sobre todo para el profesorado que vive sus primeros años de docencia, que la articulación de los roles de profesor/a no consista en una simple afirmación de concepciones y prejuicios sostenidos con anterioridad; sino que, por el contrario, sus experiencias les sirvan para poner a prueba ideas muy arraigadas sobre la docencia y la escolarización, mediante un proceso de reflexión, de deliberación, de toma de conciencia, sobre su propia posición. Este es el terreno propicio para hablar de lo que consideramos justo e injusto en el ámbito de las acciones cotidianas que se desarrollan en la clase.

Frente al énfasis puesto en la reticencia del profesorado hacia los cambios, debería prevalecer la idea de que la mayoría de los profesores y las profesoras se preocupan por los/las estudiantes con los que trabajan y quieren obtener mejores resultados. Se nos olvida que la situación del profesorado tampoco es la más propicia para responder con entusiasmo a los grandes retos que le plantea la tarea de enseñar, pues aunque se le considera una fuerza vital para el cambio, no suelen participar en las decisiones fundamentales en las que sus voces deberían ser escuchadas. Se olvida frecuentemente, como señala Connell (1999), que ellos saben dónde no funcionan bien las cosas y que poseen un enorme caudal de experiencias y de ideas que si se aprovechan, constituyen unos recursos inestimables.

Se nos olvida, además, que la diversidad está conformada por todas las diferencias, no sólo las del alumnado, y que cada profesor o profesora ha de llegar a desarrollar su propio modo de relacionarse, de dialogar, de aprender en diversidad. Nuestro trabajo con el profesorado no es intentar transformar la "firma pedagógica" de cada cual, sino ayudarles a utilizar sus propios recursos como

un desarrollo natural de su propia forma de enseñanza. La diversidad debe ser también una característica a tener en cuenta en el profesorado, no intentando imponer formas de mejora iguales para todos/as.

Por eso tratamos de que cada profesor o profesora sea consciente de sus intereses y necesidades, y de que se implique voluntariamente en un proceso que es personal. Un proceso de reflexión deliberativa y crítica de su propia práctica docente. Deliberativa porque se preocupa por resolver los problemas reales mediante la cuidadosa revisión de alternativas diversas, de cuya consideración y análisis se deberían desprender concepciones y actuaciones más ricas y complejas que las iniciales. Reflexión crítica porque implica la preocupación por la dimensión ética, personal y política como algo consustancial al análisis de la práctica educativa.

Nuestro planeamiento no es ajeno a las influencias de los planteamientos de la investigación-acción, ni a la de aquellos autores y autoras que han considerado la reflexión como un elemento fundamental de la formación y del desarrollo profesional del profesorado, pero en nuestra forma de proceder hemos ido adoptando iniciativas que obedecían a nuestra propia experiencia como observadoras (García Pastor y García Gómez, 2004, 2006). Pensábamos que si el profesorado seguía el mismo proceso de indagación que seguimos nosotras al observar las prácticas de enseñanza se iniciaría un proceso de reflexión y diálogo sobre los problemas reales, alejándonos de la dinámica habitual de los debates sobre diversidad.

El procedimiento seguido ha reconvertido el formato de un curso de formación en un proceso de indagación, que ha partido de las narraciones desarrolladas por cada profesor/a participante sobre lo que ocurre en su clase. Nuestro trabajo ha consistido en organizar sus aportaciones y devolvérselas en un informe que hiciera posible captar las formas de expresividad que caracterizan su docencia, para posibilitar su interpretación. Cuando profesores y profesoras se han leído a sí mismos, y han podido acceder a los escritos de sus compañeros/as, han empezado a considerar, en primer lugar, que no todas las clases son iguales, que los modos en que cada cual actúa dan lugar a relaciones muy diferentes. Esta evidencia es importante porque se enfrenta al discurso dominante de la imposibilidad con propuestas de cambio tan sencillas como la de empezar la clase de una forma más amable.

Aludo a ello porque, tal y como señalábamos más arriba, *los detalles funcionan como símbolos y llegan a representar cosas*, y el comienzo de la clase, como otros rituales, llegan a marcar el carácter de la relación que se va a generar. Así se hacía evidente en nuestro informe la diferencia entre aquellos profesores o profesoras que iniciaban la clase saludando y preocupándose por los que no

habían asistido, de aquellos/as que sin saludar utilizaban el pasar lista como un modo de imponer orden. No se trata de evaluar lo que es correcto, se trata de que cada cual sea consciente de que su propia posición, que en el caso de los que se olvidan de saludar obedece al propio agobio que le produce la situación de alboroto con la que se encuentra, genera una situación que impide o propicia determinadas formas de relación.

Es obvio que estos detalles contienen mucho simbolismo en relación a lo que hemos entendido que diversidad significa, si no ¿cómo hablar de hospitalidad, bienvenida o recibimiento?

Pese a que a lo largo del proceso seguido, como ya hemos señalado, no hablamos de diversidad, los profesores y profesoras que llegaron hasta el final y comenzaron a mostrar sus intenciones de cambiar algunas cosas, lo hicieron siempre partiendo de la necesidad de lograr una mayor participación, aludiendo a la necesidad de ser más flexibles y de negociar para conseguir mejorar la situación de los alumnos y alumnas que iban peor.

No es mi intención defender aquí este modo de trabajar, puesto que es posible trabajar de formas muy diferentes y nosotras hemos elegido la que se ha ido generando como respuesta a las oportunidades que se nos iban presentando, contando eso sí, con el apoyo del Centro de Profesorado con el que trabajábamos y con el profesorado participante; lo que me parece fundamental señalar es que podemos *ir juntos, igual que solos pero sin tanta soledad* y que podemos idear la manera de hacerlo. Nosotras lo intentamos y conseguimos que *sin saber tal vez demasiado bien lo que queríamos, lo que no queríamos se fuera arraigando cada vez más profundamente en el hondón de aquella piña que formábamos...*

5. Referencias bibliográficas

BRADY, M.P., MCDOUGALL, D. y DENNIS, H.F. (1989). The schools, the courts and the integration of students with severe handicaps. *Journal of Special Education*, 23,1, 43-58.

CONNELL, R.W. (1999). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata.

GARCÍA PASTOR, C. (2005). *Educación y diversidad*. Archidona: Aljibe.

GARCÍA PASTOR, C. y GARCÍA GÓMEZ, S. (2004). Una clase de 3º de ESO con "mala fama". Percepción del alumnado. *Investigación en la escuela*, 54, 57-67.

GARCÍA PASTOR, C. y GARCÍA GÓMEZ, S. (2006). Procesos de marginación dentro de las aulas. *Actas de las XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Facultad de Educación. Dpto. DOE (en soporte CD MU 433/2006).

GUTMANN, A. (2001). Introducción. En Ch. Taylor- El multiculturalismo y "la política del reconocimiento". México: Fondo de Cultura Económica, 15-42.

FULLAN, M.G. (1982). *The meaning of educational change*. Nueva York: Teachers. College Press.

FULLAN, M.G. (1986). El desarrollo y la gestión del cambio. Ponencia presentada al Symposium sobre Investigación Educativa. Murcia, Noviembre.

JAHANBEGLOO, R. (2007). *Elogio de la diversidad*. Barcelona: Arcadia.

JACKSON, PH. W., BOOSTROM, R.E. y HANSEN, D.T. (2003). *La vida moral en las aulas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Larrosa, J. (2001). Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión. En VVAA. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

MARTÍN GAITE, C. (ed. 2006). *Esperando el porvenir*. Madrid: Siruela.

MONTOBBIO, E. (dir.) (1995). *La identidad difícil. El falso Yo en la persona con discapacidad psíquica*. Barcelona: Masson- Fundación Catalana Síndrome de Down.

PÉREZ de LARA, N. (en prensa). A propósito de la diversidad: Pensar la propia diferencia y educar en relación. Revista Kikirikí (dossier sobre diversidad).

SKLIAR, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.

SÖDER, M. (1984). The mentally retarded: ideologies of care and surplus population. En L. Barton y S. Tomlinson (eds.) (1984). *Special Education and Social Interests*. Londres: Croom Helm, 15-34.

TROYNA, B. y VINCENT, C. (1996). The ideology of expertism. En C. Christensen y F. Rizvi (eds.). *Disability and the dilemmas of education and justice*. Bristol: Open University Press, p. 131-144.

VLACHOU, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

WOLFENBERGER, W. (1983). Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21, 6, 234-239.

YSSELDIKE, J.E. (1986). The use of assessment information to make decisions about students. En R.J. Morris y B. Blatt (Eds.). *Special Education. Research and Trends*. New York: Pergamon Press, 8-27.

Peculiaridades y enfoque educativo del alumnado con síndrome de Down

Aurelia Bautista Torá

Doctora en Ciencias Biológicas

Asesora pedagógica de Granadown

El colectivo de las personas con síndrome de Down forma parte de la realidad diversa de nuestra sociedad. Hoy podemos llegar a reconocerlo mejor, a interrogarnos por la calidad de vida de las personas que lo forman, por sus potencialidades, por el logro de su autonomía, por la conquista de su identidad, por la posibilidad de su desarrollo afectivo-sexual, ... etc.

La investigación y la acción educativa que se vienen realizando a favor de las personas con síndrome de Down, nos sitúan en un camino real ante sus sombras y de perspectiva ante sus luces. Este conocimiento nos ayuda a poder actuar con fundamentos científicos, pedagógicos y desde la experiencia. No se puede trabajar con un pesimismo que sólo ve las dificultades. Debemos trabajar sin prisa y sin pausa.

También hoy se va matizando el vocabulario. Al referirnos a ellas se oye hablar con frecuencia en otros términos: "personas con deficiencia intelectual", "personas con síndrome de Down", "niño, niña, joven, Andrés, ... que tiene el síndrome de Down" ... "personas con alguna discapacidad" ...

Ante esto también nos preguntamos: ¿Responde realmente el uso de estas nuevas expresiones a un avance en el conocimiento de estas personas, de sus capacidades reales, de sus derechos y deberes?.

1. ¿Quiénes son los alumnos y alumnas con síndrome de Down?

1.1. Aspectos biológicos

Hasta hace unas dos décadas, la incidencia de nacimientos con este síndrome era de 1:700. Hoy, en algunos países se habla de una incidencia de 1:1.200 de los nacidos.

El síndrome de Down aparece como consecuencia de un error, la llamada “no disyunción”, durante la división de los cromosomas en el núcleo de la célula. El proceso de separación, o división, donde se lleva a cabo se le ha dado el nombre de MEIOSIS en las células gonadales.

Al darse la “no disyunción”, o no separación, de una pareja de cromosomas hacia los polos de la célula, un gameto queda con 24 cromosomas (que debería tener 23) y el otro con 22.

Al producirse una fecundación y formarse el cigoto; allí donde había 24 cromosomas, aparecen ahora 47. Se ha dado una trisomía (tres cromosomas) en el par 21.

En este caso en que el cigoto tiene 47 cromosomas, el futuro individuo es viable y aparece con un fenotipo con síndrome de Down, ya que la “no disyunción” se hizo en el cromosoma 21.

En cada célula del ser humano se da la acción coordinada de sus 46 cromosomas y por tanto de los cientos de miles de genes que los constituyen. El material genético “extra” del cromosoma 21 al aparecer triplicado, ya sea en su totalidad o en parte esencial de él, hace romper esa coordinación.

Esta falta de armonía se expresa, al llevarse a cabo la síntesis proteica, en las manos, pies, rostro, corazón, cerebro, etc.

La posible causa de este error genético es meta y campo de trabajo para llegar a analizar marcadores específicos que determinen en qué fase de la división cromosómica se produjo el error.

Puede aparecer este síndrome aunque sólo aparezca triplicada una parte esencial del cromosoma 21.

La expresión del sobrante de material genético es diferente en cada individuo. Por lo tanto, desde el punto de vista biológico, no hablaríamos de grados de síndrome de Down.

De todas formas consideramos mucho más importante, en la persona, su biografía que su biología.

¿De qué forma puede afectar este error genético?

Las personas con síndrome de Down presentan unas características que les dan una apariencia común, propia del síndrome, pero con una clara diferencia determinada por la herencia y el ambiente de cada individuo.

Aunque, como se ha definido, la trisomía en el par 21 es común para todos, sin embargo su expresión va a ser diferente en cada individuo.

La frecuencia en porcentaje difiere notablemente de unos individuos a otros. De ahí la marcada individualidad de este síndrome.

Algunas características más frecuentes en su fenotipo:

- Cara ancha y plana
- Fisuras palpebrales oblicuas
- Paladar estrecho y elevado
- Anomalías dentarias
- Surco de cuatro dedos en manos
- Hipotonía muscular
- Ausencia del reflejo Moro
- Hiperadducción de las articulaciones de las caderas
- Afecciones respiratorias
- Lesión cardíaca...

1.2. Cerebro y aprendizaje

La discapacidad intelectual es consecuencia de la disgenesia o alteración del desarrollo, que en este caso concierne al desarrollo del cerebro.

Aunque en la trisomía del par 21 exista en conjunto una sobreexpresión de los genes del cromosoma 21, su incidencia dependerá de cuáles sean activos y cuáles no y de qué interacción establezcan con los demás genes de su genoma. Esa es la causa de que las manifestaciones fenotípicas de las personas con síndrome de Down sean tan distintas unas de otras, incluida la deficiencia mental.

Es imposible que exista solo un cromosoma humano cuyos genes intervengan en el mantenimiento del desarrollo armónico del cerebro. Por eso, la ausencia de cualquiera de ellos o la presencia de uno de más (como en el caso de la trisomía en el par 21 o síndrome de Down) indefectiblemente redundan en una alteración del desarrollo del cerebro y en la consiguiente aparición de la discapacidad intelectual.

El desequilibrio originado por el exceso de carga génica es permanente durante toda la vida del individuo, si bien su influencia será distinta según el momento o fase de la vida en que opere y el órgano sobre el que incida.

Entre los cuadros patológicos de los diversos órganos en el síndrome de Down destacan los del cerebro como causa de la discapacidad intelectual. Pero, por las razones que antes se han expuesto, la repercusión de la trisomía 21 sobre el cerebro de una persona determinada será muy individual.

La intensidad de la alteración del cerebro en una determinada persona no guarda relación con la que pueda aparecer en cualquier otro de sus órganos.

Es decir, una persona puede tener unos rasgos faciales muy acusados, o una malformación congénita grave (por ejemplo, en el corazón) y sin embargo el daño cerebral ha podido ser menor.

El cerebro humano no está totalmente conformado en el momento de nacer, sigue desarrollándose durante varios años. El número de neuronas con que nacemos es invariable. Por tanto no es que aumente éste en los primeros años de vida sino que aumenta el número de sus conexiones: el número de dendritas.

Para que una neurona se exprese y funcione, tiene que tener conexión con otras. Ese número de conexiones es el que se va a desarrollar en los primeros años de vida extrauterina.

Cuando analizamos los cerebros de las personas con síndrome de Down, apreciamos alteraciones que dependen de la edad. Es decir: en el momento del nacimiento no se suelen apreciar diferencias notables; suelen ser pequeñas cuando se comparan estos cerebros con los de los demás recién nacidos. Los tamaños son muy parecidos, el número de neuronas y de sus conexiones también. Y sólo cuando se analizan al microscopio se pueden apreciar sutiles alteraciones en algunas estructuras cerebrales que indican una diferencia en el modo en que las neuronas están colocadas.

Aunque la deficiencia en la función cerebral es una realidad que se aprecia desde temprana edad, sin embargo no es menor la de que el cerebro de la persona

con síndrome de Down goza también de la propiedad de la plasticidad; de esa capacidad para el desarrollo y para establecer compensaciones.

En los primeros años de vida de la persona, una de las características que posibilita el desarrollo cerebral es su PLASTICIDAD; es decir: como el número de conexiones neuronales no está prefijado de antemano, es el ambiente exterior el que las determina.

De tal forma que, si desde el nacimiento de una persona y para este caso con síndrome de Down, le proporcionamos estímulos correctos para provocar respuestas en diferentes áreas (motora, cognitiva, comunicativa, social...), aceleraremos de forma significativa el crecimiento de su desarrollo cognitivo y de su autonomía.

La persona con síndrome de Down es el resultado único de factores genéticos y ambientales.

El número de conexiones neuronales no está prefijado de antemano; es el ambiente exterior el que las determina.

Es la modificación ambiental la que "tira" de la capacidad génica hasta llegar a poder conseguir que una persona alcance el máximo de su potencialidad.

Todo aquello que posibilite la llegada de la información exterior y el desarrollo de los estímulos sensoriales, favorece también el desarrollo cerebral.

Si hay un órgano en nuestro cuerpo que dependa más del exterior para su desarrollo, es el cerebro.

El desarrollo del cerebro va a ser fruto de dos grandes elementos: la capacidad genética y el ambiente.

Hemos de pensar que es necesario un estímulo ambiental para que el programa genético se cumpla, y que este estímulo es tanto más necesario cuanto más disminuidas se encuentren las posibilidades de expresión de dicho programa.

Pero no vayamos a creer algo que se ha venido filtrando sin querer: que el desarrollo sigue una relación lineal con el estímulo (a doble estímulo, doble desarrollo neuronal; a triple estímulo, triple desarrollo neuronal). La clave no está tanto en la cantidad como en la calidad.

La intervención temprana trata, precisamente, de compensar y superar estas limitaciones, de aprovechar a tiempo la plasticidad neuronal, de extraer al máximo lo que la realidad genética de ese individuo permita.

1.3. Desarrollo cognitivo

Aprender es el proceso por el cual adquirimos una determinada información y la almacenamos, para poder utilizarla cuando nos parece necesaria. En cualquier caso, el aprendizaje exige que la información nos penetre a través de nuestros sentidos, sea procesada y almacenada en nuestro cerebro, y pueda después ser evocada o recordada para, finalmente, ser utilizada.

Lenguaje y comunicación

Gracias a nuestro peculiar sistema nervioso somos capaces de “manipular” la información que recibimos, hacerla consciente, elaborarla y reelaborarla, codificarla y crear pensamiento.

En la persona con síndrome de Down, esa misma disgenesia cerebral repercute también en su lenguaje y es, quizás, la limitación que más se deja sentir. Se aprecia una perturbación en la capacidad codificadora y disminuye la capacidad de articulación a causa de la hipotonía de los músculos fonatorios y de la misma lengua.

La dificultad en el lenguaje de la persona con síndrome de Down está determinada por diferentes causas:

- Una desorganización en las áreas de Wernicke y de Broca y en las vías asociativas entre ambas, produce una perturbación en la capacidad decodificadora del lenguaje.
- La dominancia hemisférica anómala posibilita una dificultad semiótica del lenguaje
- La hipotonía de los músculos faciales y de la misma lengua proporciona una dificultad articulatoria.

Cada una de las características anteriores puede ser una pauta de conocimiento de estos alumnos/as y un reto para lograr su aprendizaje.

1.4. Especificidad e individualidad

Cuando vemos varias personas con síndrome de Down, apreciamos que, si bien tienen un fenotipo en cierto modo característico, existen enormes diferencias entre unas y otras.

¿Qué quiere decir esto?. Pues que así como las caras son distintas, aunque tengan connotaciones comunes, también las posibles disfunciones originadas por ese material genético "extra" son diferentes de un individuo a otro.

Al hablar de un síndrome se quiere decir que las personas que lo tienen presentan una expresión en su fenotipo, en cierto modo común, pero con una clara diferencia individual: no todos tienen todas las características pero en todos se dan algunas de las que lo definen. De ahí que podemos hablar de una especificidad y de una individualidad al referirnos a las personas con síndrome de Down.

Una disminución del número de receptores es la explicación de esa aparente tranquilidad y de su respuesta poco activa a los estímulos. De aquí que se les dificulte el cambiar de conducta rápidamente.

Precisan de un tiempo entre el final de una actividad cualquiera y el comienzo de la siguiente.

Para que una intervención tenga la respuesta adecuada, debe tener en cuenta este ritmo.

La lentitud en el funcionamiento de la corteza cerebral puede repercutir también en el aprendizaje matemático y se expresa en una dificultad para aprender algunos conceptos.

1.5. Aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de algunas funciones cognitivas

Atención:

Exige desprenderse de aquello que le prestaba atención, para orientarse ante un nuevo estímulo, interpretarlo, retenerlo y reaccionar mediante los sistemas de atención ejecutiva.

Atención hacia dentro: cuando un objeto reclama o llama nuestra atención.

Atención hacia fuera: cuando prestamos, centramos y mantenemos nuestra atención sobre el objeto.

Los alumnos/as con síndrome de Down suelen tener tendencia a la distracción. Se les dificulta mantener la atención y continuar con una tarea específica.

Mecanismos para el desarrollo de la atención:

Los estímulos visuales y auditivos pueden favorecer la atención hacia lo que debemos hacer o hacia lo que debemos omitir. Son los medios más asequibles para el educador y que pueden ejercer una respuesta a nivel de aprendizaje.

- Atención visual: fijar la mirada, mantener la cabeza erguida y en buena posición.
- Atención auditiva: percibir sonidos, discriminar sonidos, producir estímulos sonoros, recibir órdenes sencillas sin gritos y con entonación...

Memoria

Tiene importancia fundamental en todo el proceso cognitivo. Sin ella no hay aprendizaje; más aún, no hay posibilidad de realizar una conducta que tenga una finalidad porque la persona carece de códigos aprendidos.

Es requisito indispensable para retener una instrucción, dar el tiempo necesario para llegar a entenderla y ejecutarla.

Mecanismos para el desarrollo de la memoria:

- Mantener la fijación visual durante unos segundos
- Iniciar cualquier actividad con la presentación visual o con la enumeración verbal de los objetos
- Favorecer la repetición
- Realizar cualquier actividad en una forma lúdica
- Hacer participar
- Relatar paso a paso alguna de las actividades realizadas

Los alumnos/as con síndrome de Down tienen más facilidad para desarrollar la memoria a largo plazo.

Motivación

Es un proceso *interno* capaz de empujar a, o de tirar de un individuo para ejecutar una acción *externa*.

Puedesurgirdelinterésporalcanzarunobjetivoprevisible, oporsatisfacerundeseo. Es una fuerza que impulsa nuestra conducta en un sentido determinado.

Variables que pueden intervenir:

- los premios,
- los estímulos ambientales,
- los resultados que conseguimos con nuestra propia conducta y que influirán sobre ella misma.

Si la motivación nos lleva a aprender; la recompensa, que aparece al final de la ejecución de una tarea, facilita esa motivación porque se comporta como *un elemento reforzador*.

Motivación en el alumno/a con síndrome de Down:

La introducción sistemática de elementos, formas y acciones motivadoras constituye una parte fundamental de los programas de atención temprana.

Su correcta aplicación va a tener una influencia decisiva para "despertar" el interés por las cosas y los acontecimientos, y de ese modo contribuirá a desarrollar la motivación.

No olvidemos que el conocimiento es fuente inagotable de motivación.

Mecanismos para favorecer su motivación:

- Proponer las actividades con confianza en él y con ilusión.
- No cambiar de instrucciones con mucha frecuencia.
- No dar grandes explicaciones verbales sobre la tarea a realizar.
- Proponer tareas asequibles.
- Proponer un refuerzo positivo.
- Dar tiempo suficiente para que comprenda la instrucción, la procese, elabore su respuesta y la muestre.
- Perseverar con la misma actitud en todos los ámbitos en los que se mueve el niño. Tiene que existir coherencia habitual.

Si el niño sabe que existen determinados límites, que va a tener exigencias claras, pero exigencias que al fin y al cabo van a "tirar" de él aunque le disgusten, irá elaborando su propia conciencia de lo que puede y no puede hacer y, sobre todo, de lo que debe y no debe hacer.

Se dará a elegir qué prefiere hacer. "El alumno que decide se compromete"

Con flexibilidad controlada. Sin imposición. El truco es conseguir que el niño/a “quiera” hacer aquello que el educador cree que le conviene hacer.

Es importante no dar pistas innecesarias que hacen que el niño/a las siga sin pensar por sí mismo.

¿En qué grado las expectativas que nos hacemos influyen sobre su grado de motivación?

Si los padres o maestros desconfían de lo que el hijo pueda conseguir, el nivel de exigencia que apliquen caerá y cederá ante los primeros fracasos, y no insistirán mediante un cambio inteligente de estrategias.

¿Tienen las nuevas generaciones mayores oportunidades para mejorar su motivación?

El cambio sustancial promovido en la orientación de la educación de las personas con síndrome de Down permite contestar positivamente a esta pregunta.

Hemos modificado en buena parte nuestras actitudes, hemos incrementado nuestras expectativas y ampliado nuestras perspectivas.

Comprobamos que se les puede exigir más porque rinden más y mejor, y sus vidas ya están siendo más realizadas y completas.

1.6. Estrategias para que se facilite un aprendizaje óptimo

Se ha venido expresando de una forma u otra que la persona con síndrome de Down es especial y única. No la define una generalización.

Es necesario ir descubriendo el camino más adecuado para responder a sus necesidades, desarrollar sus potencialidades y al mismo tiempo fomentar su autoestima, tan poco reforzada en el ambiente social de hoy.

Es capaz de aprender todo en situaciones favorables

La mayoría de las veces quieren probarse a sí mismos y demuestran que son capaces de hacer lo que se les pide.

Su tenacidad les lleva a reiterar su práctica hasta conseguir lo que se proponen. Teniendo en cuenta lo anterior y al tener que desarrollar alguna actividad me-

todológica, será preciso distinguir cuándo el individuo no la entiende y cuándo la dificultad estriba en su ejecución.

El énfasis habrá de ponerse en facilitar paso a paso el aprendizaje y la misma ejecución.

Es necesario permitir que las nuevas destrezas sean experimentadas físicamente y que se vuelvan familiares en forma de juego.

La situación más favorable en el aprendizaje es la que termina con el deseo de seguir.

Las personas con síndrome de Down son inteligentes y posibilitan el desarrollo de su inteligencia.

Características que la potencian

- El conocer éstas y otras características posibilita una intervención educativa adecuada y un desarrollo de la personalidad de las personas con síndrome de Down que pone de manifiesto su riqueza.
- En general, la memoria está poco afectada. Esto no significa que el aprendizaje sea rápido, pero, una vez aprendido, puede ser retenido suficientemente bien.
- La capacidad viso-motriz, en conjunto, llega a desarrollarse adecuadamente de modo que desempeñan trabajos motóricos, de acción simultánea o secuencial, con suficiente habilidad.
- La adaptación viso-espacial, en cambio, se encuentra más alterada. Sin embargo pueden lograr reconocer sitios y trayectos, y trasladarse con autonomía, por ejemplo, por la ciudad donde viven.
- La capacidad de reconocimiento va a depender de cómo funcionan las áreas de asociación sensorial, especialmente visuales y auditivas.
- Dado que ambas pueden verse comprometidas en el síndrome de Down, habrá que darles tiempo suficiente para que perciban bien la información sin agolpar el mensaje que se les pide que recuerden.
- La retención emocional es una forma de memoria en la que los estímulos o los acontecimientos cargados de componentes afectivos juegan un destacado papel para el aprendizaje.
- En general, el tono afectivo positivo favorecerá la adquisición de conocimientos, así como también la percepción positiva de sí mismo.

- La rica individualidad de cada persona con síndrome de Down es un reto para los educadores llamados a intervenir creativamente en el desarrollo de los procesos de aprendizaje más limitados y aprovechar al máximo sus potencialidades. Estos han de ser los pilares básicos de la acción educativa.

Además, es conveniente tener en cuenta que:

- Aprenden todo lo que se les enseña pero más lentamente.
- Reciben mejor la información por el canal visual que por el auditivo.
- Les resulta difícil cambiar de actividad.
- Realizan operaciones abstractas con más ayuda, más práctica, más tiempo.
- Es necesario reforzar el desarrollo de su psicomotricidad fina.
- Aprenden más lentamente en situaciones desconocidas.
- Es conveniente que al introducir nuevas estrategias y nuevos conocimientos se haga de forma lenta, gradual y cuidadosa.
- La intervención temprana debe ir seguida de una atención permanente, ajustada a cada edad y a la individual capacidad de progreso.

La iniciación a la lectura para un aprendizaje óptimo:

- La lectura facilita su lenguaje.
- Pueden leer y comprender lo que leen.
- Iniciar el proceso de la lectura supone creer en la capacidad de aprendizaje de las personas con síndrome de Down y en las potencialidades que, a través de ella, pueden desarrollar.
- Pueden ayudar a construir su propio aprendizaje.
- Iniciarla antes de tener el lenguaje verbal.
- Iniciarla con una metodología global.
- Aplicar el refuerzo del acierto.
- Introducir el vocabulario de su interés.
- Pasar siempre de lo conocido a lo desconocido.
- Debe realizarse de forma lúdica.
- La motivación se consigue mejor por el canal visual.
- Posibilitar siempre el refuerzo del éxito.

2. ¿Qué pueden lograr las personas con síndrome de Down con una educación y ambiente adecuados y normalizados?

- Mejorar su calidad de vida.
- Crecer en autonomía.
- Crecer en autoestima y valoración .
- Aprender a relacionarse.
- Aprender a leer y a comprender bien una lectura práctica y funcional.
- Superar los objetivos básicos de un aprendizaje cognitivo.
- Integrarse laboralmente con gran responsabilidad. Al principio con apoyo y después con autonomía laboral.
- Crear grupos de amistad y apoyo.
- Ofrecer su tiempo y afecto con el valor de la gratuidad.
- Expresar su sexualidad y afectividad, con responsabilidad y conductas adecuadas.

La actitud de la sociedad hoy, ante la discapacidad, va experimentando un lento pero irreversible cambio. A pesar de todo, la historia nos enseña que no cabe transformación social duradera y profunda sin transformación educativa y personal.

3. Bibliografía

ALBARRACÍN, A., SASTRE, A. 2003. El libro del bebé. FEISD, Madrid.

ARRANZ MARTÍNEZ, P. 2002. Niños y jóvenes con síndrome de Down. Editorial Egido. Zaragoza.

CABEZAS GARCÍA, M. 2005. "El Síndrome de Down en la Educación Infantil" Escuela en acción. Infantil, ISSN 0212-2707, N° 10606.

CANDEL GIL, I. 2003. "Educación infantil en niños y niñas con síndrome de Down" Educar para la vida. ISBN 84-7959-526-4.

ESCRIBÁ, A. 2002. Síndrome de Down: Propuestas de intervención Gymnos Editorial Deportiva, Madrid.

FLÓREZ, J., TRONCOSO M. V. (directores). 2001. Síndrome de Down y educación. 5ª imp. Editorial Masson S.A. y Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Barcelona.

FLÓREZ, J. 2003. A la vera de nuestros caminos. Evocaciones sobre la discapacidad 1. 2ª edición, Santander 2000. La nueva dimensión. Evocaciones sobre la discapacidad 2. Editorial Ars Médica, Barcelona - FSDC, Santander.

MILLER, J.F., LEDDY, M., LEAVITT, L.A. 2001. Síndrome de Down: comunicación, lenguaje, habla. Editorial Masson, S.A. y Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Barcelona.

MOLINA, S. (coordinador) 2002. Psicopedagogía del niño con síndrome de Down. Ariel Ediciones.

PUESCHEL, S.M. 2002. Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor (guía para padres). 2ª edición. Editorial Masson S.A. y Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Barcelona.

PUYUELO, M., RONDAL, J.A. 2003. Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje Masson Editorial, Barcelona.

RONDAL, J., PERERA, J., NADEL, L. 2000. Síndrome de Down: revisión de los últimos conocimientos. Espasa, Madrid.

WERNECK, C. Colección "Mi amigo Down": En la casa. En la calle. En la escuela. WvA Editora y Distribuidora. Rio de Janeiro - RJ - Brasil 22611-040.

WISE, I., GLASS, C. 2001. Enseñando y aprendiendo con Hannah. Una niña con síndrome de Down en una escuela común. Ed. Médica Panamericana, Buenos Aires.

La escuela pública: de la exclusión a la inclusión un proceso de humanización

Miguel López Melero

Catedrático de la Universidad de Málaga

1. Algunas ideas previas

Agradezco una vez más la invitación que me hace el profesor Antonio Miñán Espigares a participar en unas Jornadas sobre *Escuelas Inclusivas* y lo hago convencido de que la mayoría de los profesionales que acuden a ellas ya vienen realizando prácticas inclusivas en sus respectivas escuelas. Me llena de satisfacción porque el tema me ofrece una nueva oportunidad para compartir con ustedes mis preocupaciones, mis reflexiones y mis dudas; mis sentimientos y mis emociones sobre la necesidad de abordar un tema tan importante hoy en educación: ¿es posible construir una escuela donde nadie se sienta excluido? Mi respuesta a este interrogante es que no sólo es posible, sino que es absolutamente necesario, y como es necesario hemos de buscar cuáles son las barreras que, desde la edad más temprana, impiden la presencia, la participación y la convivencia de las personas y culturas diferentes en la escuela pública. A mi juicio esta es la cuestión fundamental que tiene planteada en la actualidad la escuela pública: que nos aclaremos de una vez qué entendemos por escuela inclusiva y no la confundamos con prácticas caritativas de integración. Por eso he titulado esta ponencia *La escuela Pública: de la exclusión a la inclusión un proceso de humanización*.

Voy a empezar mi ponencia contándole una anécdota. A principio de año tuve que viajar a Albacete. Tenía un tribunal sobre unas plazas de Habilitación. Llamé por teléfono a RENFE y le comento a la persona que me atiende mi demanda:

- Buenos días, necesito un billete en AVE hasta Madrid y otro hasta Albacete en el tren que corresponda.
- Muy bien, me contestan. ¿Cuándo viaja usted?
- Le interrumpo y le digo que soy minusválido y le pregunto si hay asientos o lugares para minusválidos.
- Me comenta el señor que hay dos puestos en el vagón delantero y otros dos en el trasero, pero si llevo silla de ruedas o no.
- Le comenté que sin silla de ruedas, pero ¿qué pasaría si es con silla de ruedas? Y me contesta:
- Es que si viaja usted con sillas de ruedas debe llamar a otro número, porque ese era el número de USUARIOS.
- ¿Es que si soy minusválido hay un número diferente? Me contesta que sí.
- Como tenía interés por esto que me estaba ocurriendo, le dije que me diese el número de atención a las personas con sillas de ruedas. Me lo da y llamo.
- Me responde una señorita muy amable. Hola señorita le llamo porque soy minusválido y viajo a Madrid en el AVE y llevo silla de ruedas.
- Muy bien ¿y cuándo viaja usted?
- Pues si hay asientos esta misma tarde a partir de las 2. Me contesta la señorita que no puedo viajar esta tarde. ¿Por qué, si usted me ha dicho que si hay asientos?, le pregunto.
- Me contesta: porque si es minusválido con silla de ruedas tiene que solicitarlo 24 horas de antelación.
- ...

No me lo puedo creer, primero no pertenezco al colectivo de los USUARIOS, segundo, debo avisarlo 24 horas antes. ¿Y si necesito viajar por una urgencia, qué hago? Esto que les cuento es absolutamente cierto, por ser minusválido no puedo utilizar el número de teléfono del USUARIO, sino otro específico. Pero no sólo eso por ir en silla de ruedas debo avisarlo 24 horas de antelación. ¿Cuándo humanizaremos el AVE?

Estamos en un Congreso sobre escuelas inclusivas y educación temprana. Espero que la educación que reciban los niños y niñas que ahora están en educación temprana posibilite una humanización del AVE para dentro de 30 años que evite actitudes discriminatorias como las actuales. Si no es así de nada vale que sigamos celebrando Jornadas o Congresos de este tipo. Y seguro que alguien pensará que está muy bien que haya esa atención específica al minusválido antes que una atención genérica.

Además de esta anécdota les deseo recordar que a veces leo, en este mismo sentido, artículos y documentos sobre experiencias de inclusión tales como el siguiente:

“... Desde hace unos años hemos iniciado una experiencia de innovación educativa para concienciar a toda la comunidad educativa de la importancia de hacer una escuela para todos y para todas...Durante unos días establecemos una manera distinta de organizar algunas aulas del centro para que los alumnos con necesidades educativas especiales compartan algo más que el espacio físico con sus compañeros...pretendemos que, al menos, durante estos días puedan participar en la misma dinámica de clase, en las mismas actividades, en el mismo tiempo...Para ello solemos trabajar por talleres...Los alumnos trabajan en las asignaturas que tienen ese día: Lengua, Matemáticas, E. Física, C. Naturales, etc., sólo que cambiamos la metodología y la organización... Hemos decidido que el inglés, francés y refuerzo matemático no lo vamos a incluir en los talleres porque algunos niños con necesidades educativas especiales no lo contemplan en su currículum... Durante tres días nuestra comunidad educativa se transforma en una escuela impregnada de bonitos valores, coloreada de bonitos sentimientos y emociones, de respeto y convivencia... en una escuela de todos y para todos...”

Este texto lo he sacado de un libro sobre experiencias de escuela inclusiva. A veces se suele hablar de escuela inclusiva y son prácticas como las descritas anteriormente. Otras veces, la idea de escuela inclusiva es aún más confusa y se refieren a que si algún niño o niña tiene ciertas dificultades para adquirir la cultura escolar tal y como es lo hace el profesor de turno, para adquirirla se hacen adaptaciones curriculares desde la edad más temprana. Tal y como me contó una estudiante de Psicopedagogía hace unos días cuando empezamos el segundo cuatrimestre en la facultad:

“Normalmente el primer día de clase suelo saludar a cada uno de mis estudiantes mientras les doy la ficha. Aprovecho para preguntarles si son maestros o no y si están en ejercicio. Cuando termino de saludarlos a todos pregunto si alguno o alguna está dispuesto conversar conmigo de la asignatura de Educación Especial. No es fácil que participen. Después de mucho insistir, una chica me comenta que no tiene inconveniente en hablar qué le parece la asignatura y qué pretende conseguir este cuatrimestre. Le pregunto que de qué es profesora y me dice que está en una clase de 4 años. ¿Y qué tal te va el curso? Bien, normal, me comenta y que tiene una niña que tiene problemas y le han hecho una adaptación curricular. ¿Con cuatro años le han hecho una adaptación curricular? Le pregunto. Y me dice que si, además, que ha venido de una orden de la Inspección. ¿Una orden? ¿Qué significa una orden? Pues que la inspectora visitó el colegio y le dijeron que en mi clase había una niña con necesidades educativas especiales y, nada, le han hecho una adaptación curricular ¿Y por qué esa

niña es de necesidades educativas especiales? Porque es síndrome de Down, me contesta. Le digo que esa niña no es síndrome de Down. ¿Cómo que no, es que usted la conoce?. Le digo que no la conozco efectivamente, y que en todo caso tendrá el síndrome de Down, pero no que es síndrome de Down. ¿Y por tener el síndrome de Down le hacen una adaptación curricular?. Y ella me contesta, pues claro... Seguimos hablando y le comento que si ella sabe que al hacerle esa adaptación curricular le están marcando un itinerario educativo muy concreto y un destino asimismo muy específico que terminará en un taller ocupacional o algo parecido... ¿Y por qué va a terminar así? Me contesta un poco airada..."

Estos tres comentarios, a modo de ejemplos, que les comento es para anunciarles que lo que yo pretendo en este escrito es dejar claro, en primer lugar, que mis palabras no es una crítica ni al señor ni a la señorita que me atendieron muy amablemente en la RENFE, ni a ninguna compañera o compañero que durante algunos años vienen realizando con mucho esfuerzo prácticas educativas semejantes a las descritas anteriormente, ni una crítica a mi estudiante. Al contrario, quiero aprovechar esta circunstancia de estar hoy en este Congreso de Granada para felicitar y manifestar mi reconocimiento personal por el esfuerzo que a veces realizan algunos maestros y maestras porque su aula sea un aula inclusiva, pero, a mi juicio eso no es educación inclusiva. En segundo lugar, como no comparto que eso sea educación inclusiva, voy a exponer qué entiendo yo por escuelas inclusivas y lo voy a hacer con el deseo de compartir pensamientos y preocupaciones para que entre todos podamos darle sentido a este discurso de la cultura de la diversidad. A veces pienso que hay mucha confusión en torno a la educación inclusiva, puesto que se piensa que por el hecho de la mera presencia de un niño o niña con alguna excepcionalidad en las aulas ya ello supone que esa escuela es inclusiva.

Para ello voy a exponer mi punto de vista al respecto. Y lo voy a hacer partiendo de la siguiente cita.

"El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras...Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves..." (Conferencia de Salamanca. *UNESCO*, 1994, página 59-60).

La cosa está muy clara la escuela inclusiva es que todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación de calidad. NO que nuestro sistema educativo tenga derecho a cierto tipo de niños o jóvenes. Es el sistema educativo de cualquier país el que debe cambiar para contemplar a la variedad de niños y jóvenes que pueden llegar a ella y no al revés.

Han pasado ya 14 años desde que se celebró la Conferencia de Salamanca y aún necesitamos seguir reuniéndonos en Congresos o Jornadas como estas de Granada y tener encuentros para recordarnos cuál es el camino, cuando lo que tendríamos que hacer en estos encuentros, jornadas o congresos sería ofrecer las prácticas que en nuestros respectivos lugares de trabajo e investigación venimos haciendo desde aquellas fechas para, entre todos, buscar nuevas iniciativas y aplicarlas y, de este modo, ir mejorando nuestra teoría y práctica inclusiva. Y lo deberíamos hacer sobre la base de unos principios de acción comunes, aunque, como digo las prácticas sean diferentes. Para mí la educación inclusiva es muy sencillo y es que todas las niñas y todos los niños desde la edad más temprana deben disfrutar de una educación de calidad y esta solo se consigue si se educan juntos. Y punto.

Si tuviera que partir de algo en este Encuentro diría que de acuerdo con el Marco de Acción de la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994):

- 1º La inclusión es cuestión de derechos humanos.
- 2º Considero que solo hay inclusión cuando todos los niños y todas niñas se educan en el sistema educativo ordinario.
- 3º Todos los niños y niñas son de igual valor. La diferencia es un valor. No reconocer esto supone una práctica discriminatoria.
- 4º Los colegios específicos, el profesorado, los medios y recursos deben reconducirse hacia los colegios ordinarios.
- 5º La educación separada de las personas diferentes conduce a la segregación de por vida.
- 6º Son las escuelas las que tienen que cambiar y acomodarse a las peculiaridades de todos los niños y no al revés.
- 7º Apelo al gobierno nacional, autonómico, provincial y local para que cumplan las leyes internacionales en materia de inclusión y provean a los centros de los medios personales y materiales para que haya éxito.
- 8º Sólo si somos capaces de hacer una escuela inclusiva lograremos una sociedad inclusiva.
- 9º La educación inclusiva nos humaniza, la exclusión nos deshumaniza.
- 10º La escuela se debate entre la exclusión y la inclusión, es decir, entre la deshumanización y la humanización.

Esta es mi interpretación del Marco de Acción de la UNESCO en relación con la inclusión, sin embargo en la LOE se afirma que "la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de

normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario (*hasta aquí, de acuerdo*). La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios" (LOE, art. 14, párrafo 1º). Si esto es así según la LOE, tendríamos que ver cuáles son las causas que impiden o dificultan la participación, la convivencia y el aprendizaje de las niñas y niños con algún handicap en la escuela ordinaria antes de enviarlos directamente a centros específicos.

Si observamos con atención las dos leyes hay posibles interpretaciones, porque en la UNESCO se hace hincapié en el esfuerzo que debe hacer el sistema educativo de cualquier país para que nadie quede fuera de él; sin embargo, en la LOE se abre la posibilidad de que aquellos casos extraordinariamente excepcionales puedan ser educados en un contexto diferente del común. Pero lo peor no es esto, sino que a veces no se lee la primera parte del párrafo y se pasa directamente a la segunda, con lo cual suelen producirse situaciones discriminatorias, porque lo primero que hacen es ver que es una persona diferente y sin hacer cambio alguno en el sistema, se proponen medidas discriminatorias. Por ejemplo: hace unos días tuve la oportunidad de vivir esto en un colegio del Málaga, cuando un inspector me dice: "es que este niño es síndrome de Down y tú sabes que estos niños no pueden lograr lo mismo que los otros". Primero, le contesté "no es síndrome de Down, sino que tiene el síndrome de Down y segundo no es cierto científicamente que a priori una persona con síndrome de Down no pueda aprender la cultura escolar. De todas formas, proseguí, lo que debemos hacer es buscar un modelo educativo que nos permita averiguar si es verdad o no que son incapaces de aprender como tú afirmas o de aprender como afirmo yo. ¿Cuál es el modelo educativo que tú propones para educar a este niño?". Este profesional de la administración debería saber de pedagogía y no sólo de escolarización, al menos no debería impedir que algunos profesionales en la escuela busquen métodos para que todos los niños aprendan. Por eso suelo afirmar en algunas ocasiones que a veces la inspección suele aplicar normativas, disposiciones o leyes de según rango cada vez más específicas que se van alejando de aquellos principios inclusivos de la UNESCO convirtiendo las prácticas pedagógicas en prácticas segregadoras. Cuanto más general sea una ley (Derechos generales) es mas inclusiva o dicho de otra manera cuanto más específica (Derechos específicos) sea la ley más discriminatoria es. Cuando una ley priva de derechos y deberes a unas personas esa ley es poco inclusiva.

Es verdad que la legislación es muy importante pero con la legislación sola no se produce inclusión. La legislación es insuficiente para que haya inclusión, tan

sólo abre un camino para la puesta en práctica de la misma, pero es necesaria otra mentalidad en el profesorado y en los profesionales de la administración educativa. Otra formación teórico/práctica del profesorado y quizás otra cultura para comprender que la presencia de niñas y niños diferentes no es un obstáculo sino una oportunidad para mejorar las condiciones de convivencia y aprendizaje en las escuelas. La clave en el discurso de la inclusión es el profesorado. Es cierto. Sin ese cambio en el pensamiento y en la acción del profesorado la inclusión es una tarea muy difícil. Y lo es porque hay una 'subcultura escolar' con respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas excepcionales. Pero no deja de ser menos cierto que, a veces, la inspección es la fuente de la discriminación al aplicar leyes de rango inferior y no actuar desde miras más altas como son los derechos humanos.

Desde el Proyecto Roma los profesionales que venimos trabajando para que sea una realidad la inclusión en nuestras escuelas, además de tener en cuenta los principios de los derechos humanos, consideramos que, acaso lo que ocurra sea que no se conozcan suficientemente algunas teorías educativas, y que si se conociesen y se aplicasen correctamente algunos niños podrían mejorar su aprendizaje. Me refiero concretamente al Enfoque Histórico Cultural de VYGOTSKY que veremos un poco más tarde.

Las iniciativas internacionales de las Naciones Unidas y de la UNESCO desde hace mucho tiempo han sido 'caballo de batalla' de algunos profesionales comprometidos que vienen luchando por hacer cumplir el principio de que todos los niños y todas las niñas tienen derecho de ser educados juntos independientemente de la etnia, del género, del handicap, de la religión o de la procedencia. Convencidos de que en eso consiste la educación de calidad, en saber ofrecer no sólo el derecho a la educación a todos los niños y niñas, sino ofrecerle una educación de calidad y ésta solo se consigue cuando todas las niñas y todos los niños se educan en una misma escuela. En esto consiste la educación inclusiva. Sin embargo, no se ha tenido muy claro de qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva.

Hablar de educación inclusiva no es hablar de integración. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica. Por eso hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes. Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes, significa

que hay que cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, significa que ha de cambiar el currículum, significa que ha de cambiar la organización escolar, significa que han de cambiar los sistemas de evaluación. Esto es así, y si no es así, tiene que serlo. Si no estamos de acuerdo con este principio no vale la pena seguir leyendo este documento, porque todo lo que en él vas a encontrar está relacionado con esta visión de la escuela pública como lugar donde las niñas y los niños aprenden a ser personas democráticas, libres, cultas y respetuosas con la diversidad.

A veces cuando digo esto algunos colegas suelen comentar: “todo eso que dices está muy bien, pero vente tú mi clase y me lo cuentas con mi Alvarito”. (¡¡Siempre tienen un Alvarito!!). Alvarito suele ser el caso más excepcional del mundo y me piden en ese momento que les haga un milagro.

Yo he aprendido que hay dos tipos de profesionales aquellos que después de oírme preguntan con el deseo y el ánimo de que les indique cómo poner en práctica en su clase los principios pedagógicos que les acabo de apuntar y lo hacen con entusiasmo, y aquellos otros que me preguntan poniéndome siempre que en su clase tienen un Alvarito. Cuando me hacen preguntas de cómo resolver la situación de Alvarito suelo decirles que me gustaría que me acompañasen en el siguiente razonamiento, para comprender la situación a la que ha llegado Alvarito:

1º Alvarito tiene ahora 12 ó 13 años, por ejemplo, pero Alvarito ha tenido, 10 años, 8, 6, 4, 2, 0 años.

2º Imaginemos a Alvarito ahora con 0 años si queremos educarlo para que cuando tenga 13 años no esté como ahora está, debemos coger una línea educativa distinta a la que elegimos. Es decir, la línea educativa A ha producido la situación de Alvarito tal y como está en la actualidad, debemos elegir una línea educativa B, para no llegar a donde ahora está. Parece lógico el razonamiento.

3º Lo primero que tiene que saber el profesorado es que además de la línea A, hay otras líneas educativas que nos pueden ayudar a que Alvarito sea educado de otra manera. Porque a veces se parte de unos principios pedagógicos erróneos sobre las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes. Desde el Proyecto Roma los profesionales que venimos trabajando por hacer realidad la inclusión en nuestras escuelas partimos de que acaso no se conozcan suficientemente algunas teorías educativas que de aplicarse correctamente se evitaría que se produjeran Alvaritos.

4º En nuestro caso concreto seguimos los principios del Enfoque Histórico Cultural de VYGOTSKY.

Con estas preocupaciones he escrito este ensayo: *La escuela Pública: de la exclusión a la inclusión un proceso de humanización* sabiendo que acudo una vez más a la Universidad de Granada con el compromiso de que el tiempo de hablar y escribir sobre la cultura de la diversidad han pasado y, por tanto, hemos de comprometernos con la acción. Para ello voy a exponer como lo venimos haciendo nosotros en diversos países desde los principios del Proyecto Roma.

El Proyecto Roma es un grupo humano formado por familias, por mediadoras y mediadores y por profesionales de diferentes niveles (primaria, secundaria y universidad), preocupados por el incumplimiento en la escuela pública de los principios de la cultura de la diversidad. En principio era un proyecto de investigación entre España e Italia, de ahí su nombre. Hoy en día es una de las líneas de investigación que venimos desarrollando desde 1990 en el Grupo de Investigación que dirijo (HUM-246); y se está desarrollando, además en Mendoza (Argentina); en Bello Horizonte (Brasil); en Guadalajara, Tepic, Chihuahua, Culiacán (México); en Santiago de Chile (Chile) y recientemente en Lima y Trujillo (Perú).

Los pilares científicos en los que nos fundamentamos hacen que nuestra práctica educativa recupere su auténtico sentido desde la consistencia epistemológica de Jürgen HABERMAS y, más concretamente, desde su *Teoría de la Acción Comunicativa* (1987), hasta la metodología más coherente con dicho pensamiento como lo es la concepción de investigación acción de Stephen KEMMIS (1988), pasando por la concepción de la inteligencia en Alexander LURIA (1974, 1980), como desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y, la consiguiente teoría antropológica de Lev VYGOTSKY (1977 y 1979), sobre el desarrollo y el aprendizaje, así como la síntesis más actualizada del pensamiento de los dos autores anteriores que, a nuestro juicio, representa Jerome BRUNER (1988, 1990 y 1997), al considerar la educación como una forma de culturización en el ser humano donde educador y educando se educan juntos en un encuentro dialógico (Paolo FREIRE, 1990). Todo ello aderezado por el pensamiento de la Biología del Conocimiento de Humberto MATURANA (1992, 1994), como la Biología del Amor que caracteriza al desarrollo y a las acciones humanas como consecuencia de una enorme serie de causas que se interrelacionan e interactúan en un mundo de redes emocionales.

Humanización, democracia y emancipación son los pilares fundamentales que sustentan nuestro modelo y su defensa el objetivo prioritario del mismo, donde la confianza en las competencias cognitivas y culturales de todas las personas aviva nuestro deseo e interés en aportar ideas y pensamientos que ayuden en la construcción de una nueva cultura escolar que humanice un poco al mundo deshumanizado en el que nos encontramos y que nos arrastra irremisiblemente a pensar que *las cosas son como son y nada se puede hacer ante ello*. Sólo cuando

esto se comprende, se actúa. Y eso es lo que venimos haciendo este grupo de personas desde 1990, actuar. Actuar para transformar los contextos.

La confianza como fundamento de la convivencia humana es el valor más importante, y es el primer principio en el Proyecto Roma. La confianza entendida como esa actitud permanente por la cual, de entrada, está garantizado el respeto a las personas como son y no como nos gustaría que fueran. Lo que pretendemos desde el Proyecto Roma no es que cambien las personas sino que se produzca un cambio cultural que, respetando a las personas en su diversidad, las valore como sujetos de valor y derecho. No es un ser humano nuevo lo que pretendemos, sino un cambio cultural. La cultura que inunda al Proyecto Roma nosotros la definimos como cultura de la diversidad.

2. La escuela pública: de la exclusión a la inclusión un proceso de humanización

Cuando hablamos de educación inclusiva en el Proyecto Roma, no nos referimos a las personas socialmente reconocidas como "deficientes" sino que lo hacemos desde un pensamiento amplio e incluimos el género, la enfermedad, la discapacidad, la etnia, la religión, la procedencia, etcétera. O sea, los colectivos y las culturas minoritarias que durante tanto tiempo han tenido que soportar, y aún soportan, los criterios y principios impuestos por la cultura hegemónica.

Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación inclusiva consistía en "integrar" niños con algún tipo de discapacidad en la escuela, pero sin que ello significara ningún tipo de cambio en la misma, y lo que es peor aún, sin que cambiase nada el pensamiento del profesorado ni su práctica educativa. Como he afirmado ya en varias ocasiones en este texto la educación inclusiva es la lucha contra la segregación, porque lo que está en juego no es que las personas diferentes aprendan más o menos estando con el resto de los niños, sino que la escuela pública tiene que ofrecer otro modelo educativo donde aprendan todos juntos a convivir. Es decir, una educación intercultural que sea capaz de educar a una ciudadanía comprometida con la diversidad, que comprenda, defienda y promueva las diferencias humanas como valor y derecho, a la vez que desarrolle la convivencia democrática entre las diferentes culturas del aula. La educación y la cultura son las únicas herramientas que pueden humanizar al ser humano y sólo así se producirá progreso humano.

Este reto no es sólo del profesorado, aunque es piedra angular, sino de toda la comunidad escolar. Cuando hablo de comunidad no sólo incluyo a las familias y al entorno social cercano a las mismas, sino también a la universidad. Y lo hago porque es absolutamente necesario que el profesorado universitario también

tome conciencia de que es en las aulas universitarias donde hay que iniciar este cambio de mentalidad con los estudiantes que desean ser docentes. Es en la universidad donde deben ir adquiriendo el conocimiento, la formación y las actitudes sobre lo que conlleva y significa la educación inclusiva. La pregunta es la siguiente: ¿Contribuye nuestra práctica educativa a formar una ciudadanía culta, democrática, solidaria, libre y eficiente, tal y como requieren los ideales educativos de cualquier país democrático?

En este sentido me atrevo a recordarles que el año pasado para estas mismas Jornadas escribí "Ética y Escuela Inclusiva: derribando las barreras que impiden el aprendizaje y la participación en el aula", y fueron publicadas sus Actas en MIÑAN ESPIGARES, A. (2007) En *Experiencias de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria*. Ed. Nativola. Granada. En dicho escrito pongo de relieve cuáles son las barreras que están impidiendo el aprendizaje y la participación a las personas y colectivos diferentes en nuestras escuelas. Desde mi punto de vista son las siguientes: Barreras Culturales (conceptuales y actitudinales); Barreras Políticas (Normativas contradictorias) y Barreras Didácticas (Enseñanza-Aprendizaje).

No voy a insistir en ello, pero sí voy a hacer un esfuerzo para explicitar más adecuadamente, las barreras didácticas existentes en la escuela actual que dejarían de serlo si conociésemos mejor el enfoque histórico cultural vygotkyano

La posibilidad de escribir algo sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural de Lev VYGOTSKY me atrae, pero pienso que para poder darle sentido al pensamiento de este autor he de retrotraerme algún tiempo atrás, cuando la medicina y la psicología abordaban el estudio de las 'deficiencias' en las personas con la finalidad de clasificar y no de comprender a los individuos que se desviaban de la norma, sin preocuparse por saber cómo era el desarrollo de aquellas personas agobiadas por el propio handicap.

En este sentido me veo en la necesidad de hacer una mención sobre el científico-filósofo Philippe PINEL (1798), el cuál intervino en un caso clínico que ocasionó gran alboroto en Francia. Me refiero al históricamente conocido niño salvaje de Aveyron (Víctor), hallado en los bosques franceses del mismo nombre. La opinión que tenía PINEL de Víctor era la "*de un ser con defecto congénito*", y por ello fue requerida y solicitada la ayuda a su más cercano colaborador, el joven médico Jean ITARD. PINEL negó cualquier posibilidad de curación porque veía en él a un cúmulo de particularidades negativas y era tratado como un 'objeto' y no como una persona susceptible de cambio. A pesar de ello el joven Jean ITARD se dedicó durante cinco años a intentar enseñarle las formas humanas de pensar y actuar. A mi juicio, ITARD hizo mucho más que eso: humanizó la vida de Víctor sacándolo de la 'animalidad' que le definía PINEL. Para ITARD, situar al niño en circunstan-

cias apropiadas de humanización, supuso, en primer lugar, la creación de un medio sano y alentador que satisfacía gran parte de sus necesidades. Y en segundo lugar se dedicó, en parte, en lo que podía sacar de Víctor y no en subrayar sus insuficiencias. Con esta actitud ITARD inicia un nuevo movimiento educativo que seguirían sus discípulos, principalmente Edouard SEGUIN, Maria MONTESSORI, Ovidio DECROLY, y otros autores como PESTALOZZI, FRÖEBEL.

Durante mucho tiempo la educación especial ha estado condicionada por esta influencia médica y, más tarde, psicológica. Estas ciencias consideraban a las personas excepcionales como enfermos y retrasados. Y las trataban como si formasen un colectivo de seres 'aparte' de los demás. Muy a pesar de ello, como no son desperfectos de la naturaleza, su organismo se organiza como un todo, como ocurre en el resto de los individuos. Cuando son consideradas como un todo, los procesos lógicos de pensamiento compensan y equilibran sus peculiaridades, además de la ayuda externa que pueden recibir. Entonces y sólo entonces el diagnóstico no subraya los déficits, sino las competencias. Es decir, el diagnóstico pasa de ser una 'muerte' anticipada a una oportunidad para el cambio y la mejora, puesto que aquél no va a subrayar lo que le falta sino lo que posee y es desde aquellas competencias de donde hemos de partir en la educación. El diagnóstico así considerado es como el umbral del conocimiento, cómo el inicio de un proceso de búsqueda e indagación que nos permite saber de dónde partimos pero no a dónde podemos llegar, y menos aún, sí entre una situación y otra media un proyecto educativo, no terapéutico.

Sin embargo, el papel de la medicina y de la psicología en el diagnóstico ha sido, tradicionalmente, contrario a esta concepción y se ha focalizado más en subrayar antes los déficits que las competencias. La actitud derivada de este modo de proceder ha sido la de restablecer las partes enfermas en los sujetos. Pero lo peor no era esto, sino que al enfatizarse la acción terapéutica sobre el handicap y no sobre la persona, la sociedad respondía buscando lugares aislados para dicho tratamiento, justificando socialmente los colegios específicos como lugares necesarios e imprescindibles para su 'educación'; es decir, para su mejor tratamiento asistencial, porque de eso se trataba, de un modelo asistencial y terapéutico, pero no educativo. Se veía lógico que hubiese dos modelos educativos porque, a juicio de ellos, las leyes del desarrollo de las personas excepcionales eran cualitativa y cuantitativamente diferentes, un modelo educativo venía determinado por causas biológicas y otro por causas sociales. Lógicamente la intervención estaba impregnada de terapia y no de educación. Era una intervención meramente compensatoria, porque el aprendizaje dependía del momento de desarrollo y no que el aprendizaje propicia desarrollo.

Este problema también se le planteó a Alfred BINET cuando se le encargó crear un instrumento que identificara por qué, tal y como funcionaban entonces las

cosas en Francia, los niños no podían sacar provecho de la enseñanza en las escuelas públicas parisinas. El problema, razonaba BINET, era que la inteligencia de aquellos niños no se había desarrollado adecuadamente y el test sólo se utilizaría para identificar al niño con "inteligencia deficiente". Y cuando estuviera identificado el siguiente paso sería incrementar esa inteligencia mediante cursos adecuados de "ortopedia mental", decía BINET. En ningún momento sugirió que su 'prueba' sirviera para medir una característica innata e inmutable de aquellos niños. Más aún, la respuesta de BINET a aquellos que afirmaban que la inteligencia de una persona responde a una cantidad fija que es imposible aumentar, era contundente: "debemos protestar y reaccionar contra este brutal pesimismo" (Cit. LEWONTIN, 1990, p. 189).

Desde este modelo médico-psicológico no se persigue conocer y comprender a las personas excepcionales en sus diferencias como elemento de valor y como un ser competente para aprender, sino sus diferencias como desigualdades y, por tanto, como elementos de segregación y exclusión social.

Planteadas así las cosas se me ocurre que podría abordar este asunto del enfoque histórico cultural y la escuela inclusiva primero describiendo algunos 'vicios contraídos' históricamente en la educación de las personas excepcionales, relacionados con los conceptos de inteligencia y de diagnóstico. Segundo analizar qué papel puede jugar el enfoque histórico-cultural en esta nueva visión del diagnóstico, del desarrollo y del aprendizaje, subrayando la importancia del contexto así como el papel de la compensación y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en la educación de las personas excepcionales y, en tercer y último lugar, expondré algunas razones, deducidas del enfoque histórico-cultural, que justifican que la escuela pública contemporánea ha de ser una escuela donde todas las niñas y niños se eduquen sin distinción de etnia, handicap, religión o procedencia; es decir, la influencia del enfoque histórico cultural en la escuela inclusiva. Y lo voy a hacer recordando varios principios vygotskyanos:

- 1º La unidad de las leyes de desarrollo en el niño normal y en el niño retrasado. Ha habido un error al elaborarse dos líneas educativas, una condicionada por causas biológicas en el desarrollo y la otra por causas sociales.
- 2º La visión colectiva del conocimiento. "El colectivo es la fuente del desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, en particular, en el niño retrasado mental" (VYGOTSKY, L. 1995, p. 109)
- 3º El niño resuelve cualquier cuestión de conocimiento con la ayuda del otro. Precisamente el concepto de Zona de Desarrollo Próximo es la metáfora creada por VYGOTSKY para explicar cómo los seres humanos aprendemos con

la ayuda de los demás. Para mí es el origen del aprendizaje cooperativo y solidario, con esa máxima de que "La única buena enseñanza es la que precede al desarrollo".

4º La cultura escolar no es sólo acumulación de contenidos, sino que implica la propia construcción de las herramientas de la mente (construcción de estrategias), esta construcción se realiza cuando los niños y las niñas disfrutan siendo partícipes del mundo que uno genera con los demás. Ser partícipe significa trabajar en grupo, tomando o adquiriendo responsabilidades, compartiendo tareas y retos propios de grupo. El aprendizaje compartido genera inteligencia compartida, el grupo se enriquece cognitivamente porque el origen de la inteligencia es social.

1º La unidad de las leyes del desarrollo: ruptura con el concepto clásico de inteligencia y diagnóstico (Etiquetajes)

¿Qué es la inteligencia?, solemos preguntarnos. Tradicionalmente se entiende que cada ser humano viene a este mundo predeterminado biológicamente (infradotado, dotado, superdotado). En este sentido se ha considerado la inteligencia como un atributo de esta o aquella persona o como una propiedad individual innata independiente del contexto. Por ello sostiene VYGOTSKY que

"Los investigadores antiguos suponían que el intelecto es una función única, simple, homogénea y sencilla, y que si tenemos ante nosotros a un débil mental, todas sus funciones están reducidas de un modo similar. La investigación más profunda demostró que el intelecto que surge en el proceso de desarrollo complejo no puede ser, por naturaleza, homogéneo y, por la estructura, sencillo e indiferenciado. Por el contrario, lo que se denomina intelecto es una diversidad de funciones en una unidad compleja. Pero la unidad no significa la identidad, no significa la homogeneidad; el estudio de la dinámica de esta compleja estructura ha llevado a los investigadores a una conclusión: el postulado de que en el caso del retraso mental todas las funciones del intelecto se encuentran afectadas de igual manera, es imposible, ya que el intelecto, al ser una peculiaridad cualitativa, cada una de las funciones influye, por lo tanto, de un modo cualitativamente peculiar en este proceso que constituye la base del retraso mental" (VYGOTSKY, L. 1995, p. 110).

El concepto de inteligencia ha estado ligado con las personas socialmente 'reconocidas como deficientes'. Y en concreto lo común era oír que "nada hay que hacer; la realidad es como es y de nada vale la pena dedicarle tiempo a lo que está determinado genéticamente". Mi respuesta siempre ha sido la misma: no

hay posibilidad de educación alguna con un pensamiento determinista como este. Sin embargo, yo pienso que la pregunta ¿qué es la inteligencia?, está mal formulada y lo que tendríamos que preguntarnos es: ¿cómo se produce el comportamiento inteligente en las personas? En este caso la inteligencia ya no es considerada como un atributo sino como algo que se adquiere, que se desarrolla y que se construye gracias a la educación y a la cultura, siempre y cuando los contextos ofrezcan oportunidades para ello. Lo importante, por tanto, es saber que la inteligencia no viene determinada genéticamente, sino que heredamos la posibilidad de ser y, lógicamente, si esto es así los seres humanos nos hacemos inteligente. Venimos al mundo como seres inacabados y nos completamos gracias a la cultura y a la educación.

En este sentido una de las tareas que tenemos los que nos dedicamos a la educación es comprender la unidad de las leyes de desarrollo tanto en las personas con retraso como en las que no lo tienen, como muy bien subraya VYGOTSKY:

“Las premisas generales de las cuales parte y las que, me parece, deben constituir la base del estudio científico del desarrollo del retrasado mental, son la idea de la unidad de las leyes del desarrollo del niño normal y del niño retrasado mental. Desde luego, este postulado no niega de ningún modo el hecho de que las leyes del desarrollo del niño retrasado mental adquieren una expresión específica, cualitativamente peculiar y de que la tarea no se limita al establecimiento de su unidad; la tarea consiste en demostrar que las leyes únicas en realidad y únicas en principio del desarrollo del niño reciben su expresión concreta y especial al aplicárselas al niño retrasado mental.” (VYGOTSKY, 1995, p.103).

Por eso es tan importante en la educación de las personas excepcionales saber cómo ellas se desarrollan. Quiero decir que no es importante saber sólo el déficit o la insuficiencia por sí misma, sino la reacción que se presenta en la personalidad del niño en el proceso de desarrollo como respuesta a las dificultades que, a veces, se dan en un entorno que le es desfavorable. Precisamente, un entorno desfavorable, no sólo no permite desarrollo, sino que agrava y aumenta el déficit inicial. Como muy bien afirma VYGOTSKY (1995) es el colectivo la fuente del desarrollo de las funciones superiores, y en particular, en el niño retrasado mental.

“De esta manera, el proceso de desarrollo del niño con deficiencia está condicionado socialmente de un modo doble: la realización social de la deficiencia (el sentimiento de minusvalía) es un aspecto de la condicionalidad social del desarrollo; la tendencia social de la compensación hacia la adaptación a las condiciones del medio, que han sido creadas y se formaron para el tipo humano normal, constituye su segundo aspecto. (...) El niño con defecto no es indispensablemente un niño deficiente.

El grado de su anormalidad o normalidad depende del resultado de la compensación social, es decir, de la formación final de su personalidad en general." (VYGOTSKY, 1995, p.10).

Es muy importante saber que el desarrollo del niño deficiente está condicionado doblemente por un lado por el sentimiento de minusválido que se le despierta y segundo por la tendencia social que hay de que se adapte al medio y no al revés.

La ceguera, la sordera, el déficit cognitivo, los trastornos motrices como hechos psicológicos y biológicos no existen para la propia persona ciega o sorda, parálitica o síndrome de Down. Ellos no se perciben como tales, somos nosotros los que, con nuestros comportamientos sociales y con nuestras actitudes, les hacemos sentirse de una manera u otra. Más allá de estos indicadores biológicos y psicológicos, lo que siempre me ha preocupado han sido los comportamientos y las actitudes sociales, porque de estas actitudes han dependido los modelos educativos.

"... desde el punto de vista del ser biológico no hay errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones (...) En biología no existen minusvalías (...) Es en el espacio de las relaciones humanas donde la persona definida como limitada pasa a ser limitada..." (MATURANA (1992, p. 262).

Con otras palabras, la cuestión de los 'handicaps' en las personas siempre se ha planteado desde el punto de vista físico y orgánico y, por tanto, se ha buscado una intervención pedagogía terapéutica para sanarlos (influenciado por el modelo médico-psicológico), precisamente porque se las consideraban personas enfermas, y, como tales personas enfermas, tenían que sanar. Debido precisamente a que "el retraso se ha tomado como una cosa y no como un proceso" (VYGOTSKY, L. 1995, p. 103). Sin embargo, lo que yo pienso que debe estar claro para cualquier pedagogo o profesional próximo a la educación es que la persona ciega o sorda o con déficit intelectual es, por encima de todo, una persona y en segundo lugar, peculiar. Por supuesto que es ciego, sordo o con déficit cognitivo (¡cómo voy a decir yo que no lo es!), pero esto es una categoría secundaria. La principal categoría es que es una persona. Mi propósito es, por tanto, hacer constar que las personas con hándicaps no están intrínsecamente limitadas, sino que son diferentes, y que debemos tener mucho cuidado con los diagnósticos que hacemos de definirlos como deficientes porque ello estabiliza su condición de insuficiencia en el espacio de relación con los demás.

Efectivamente las personas con síndrome de Down, por ejemplo, tienen alteradas todas sus células, todos sus sistemas, y en especial el sistema nervioso, probablemente más desde un punto de vista funcional que estructural, y ello,

ciertamente, le va a condicionar sus competencias cognitivas. Pero este fenómeno ¿es permanente o algo transitorio? Esta es la cuestión fundamental a resolver en la educación de las personas excepcionales. Si en ese momento pensamos que como tiene alteradas todos sus sistemas, no vale la pena educación alguna, entonces es cuando, con un modelo educativo simplista, la deficiencia se produce. Por eso, por ofrecerle un modelo educativo simplista, se le ha de aportar complementariamente una serie de terapias. Sin embargo, si por el contrario, el pensamiento es que, ciertamente tiene alteradas sus células, pero a través de la educación se va a producir un cambio cualitativo tal que desde ese momento empieza a 'hacerse' inteligente. El itinerario educativo cambia. Este primer momento es esencial, o es considerado el inicio de la deficiencia o el inicio de la reconstrucción de la deficiencia hacia la competencia. Todo depende si se le educa o se le terapeutiza. Es tan fácil o tan difícil como afirmar que ese ser humano es o no es competente para aprender. Desde ese momento podemos desarrollar, o no, su ser inteligente. O sea, lo que quiero decir es que tanto la inteligencia como la deficiencia se construyen depende del mundo de relaciones que se establezcan entre las personas excepcionales y los contextos en los que se desenvuelven. Es, como he mencionado anteriormente, la situación de Alvarito.

En este sentido ya VYGOTSKY (1995) distinguía muy bien entre defecto primario y secundario en las personas excepcionales. Según este autor el defecto primario era aquel que resultaba de la dimensión biológica, por ejemplo: la pérdida de visión, de audición, la lesión en el niño retrasado mental, etc.; sin embargo, el defecto secundario estaba referido a las consecuencias que en el desarrollo del niño o de la niña con handicap podía producir, y de hecho produce, el defecto primario y, como consecuencia de ambos, la ausencia o la falta de una educación adecuada desde los primeros momentos que respetase y valorase las peculiaridades cualitativas de cada cual como elementos que enriquecieran el modelo educativo y no como una traba para la educación normalizada. Concretamente nos recordará que

"Esta claro que la ceguera y la sordera, por sí mismas, son hechos biológicos y en ninguna medida son hechos sociales. Pero el educador tiene que enfrentarse, no tanto a estos hechos por sí mismos, como a sus consecuencias sociales... Si las personas deficientes son bien educadas e integradas socialmente, pueden llegar a ser ciudadanos útiles y plenamente ajustados a las exigencias sociales". (VYGOTSKY, 1995. p, 19).

Este pensamiento vygotksyano es, en la actualidad, de una enorme importancia pedagógica y está estrechamente relacionado con la tarea práctica que tiene ante sí la escuela pública, porque de lo que se trata es de conocer cuáles de las particularidades cualitativas de las personas excepcionales son de orden

primario y cuáles de orden secundario. En efecto, el postulado acerca de que cualquier clase de defecto crea u origina a su alrededor la compensación del mismo, debe ser el principio fundamental en la educación de las personas excepcionales en la escuela pública. No sólo el proceso compensatorio, sino como he afirmado anteriormente, es muy importante la confianza de las familias y de las escuelas en las competencias cognitivas y culturales. (VYGOTSKY señala el *afecto* como elemento compensador)

En fin, en mis años de relaciones con las personas excepcionales he aprendido que la vida humana no está genéticamente predeterminada, ni estamos genéticamente predeterminados para ser un tipo u otro de ser humano. O sea, que la inteligencia no se hereda como el que hereda una finca y, por tanto, no es una propiedad de unas personas o de una casta de personas, sino que se construye gracias a la cultura y a la educación. Esto es muy importante desde el punto de vista educativo, puesto que es afirmar que los seres humanos somos seres que aprendemos, y por tanto, educables. Esto es así, no importa cuánto se hable hoy en día del determinismo genético. Y porque esto es así, aquel *homo sapiens* (el homo biológico) puede llegar a ser *homo amans* a través de la educación y la cultura. El *homo sapiens* se humaniza gracias a lo que aprende de los demás y con los demás, y se convierte en *homo amans*, precisamente por ello, tal y como le ocurrió a Víctor, el salvaje de Aveyron.

También he aprendido que lo peor de todo esto no es pensar que se hereda o no la inteligencia, sino cuando alguien es capaz de deducir que por ello hay una clase inferior, y otra, superior de personas y organiza el mundo en función de esa clase hegemónica en detrimento de los restantes seres humanos.

La segunda cuestión a tratar y que está íntimamente relacionada con la anterior es la del diagnóstico como evaluación. Se trata de romper con el concepto clásico de diagnóstico que como una losa ha recaído en las personas excepcionales etiquetándolas como enfermos-retrasados-subnormales-deficientes, configurando una subcategoría humana, la minusvalía (Paradigma Deficitario. Esta concepción de diagnóstico no ofrece ninguna posibilidad de cambio en las personas, es un diagnóstico, fragmentado, estático, determinista, clasificador. Yo diría que no es un diagnóstico, es un castigo: 'así eres y debes resignarte, porque así seguirás siendo el resto de tus días'. Sin embargo, mi pensamiento es que el diagnóstico no es algo perverso. Al contrario el diagnóstico es como el umbral del conocimiento, es como una puerta abierta a la indagación y al descubrimiento: a la búsqueda.

El diagnóstico nos dice cómo se encuentra esta o aquella persona en este momento, pero en modo alguno sabremos cómo estará mañana y menos si su desarrollo depende de la educación. El desarrollo humano no consiste sólo en

señalar lo que uno es ahora, sino lo que puede ser con la ayuda educativa de los demás y con la cultura. El desarrollo depende del devenir. Es algo que está por hacer. Es decir que el desarrollo depende de la oferta educativa, y si ésta es de calidad, el desarrollo será de calidad. De ahí el carácter educativo y ético del diagnóstico. El diagnóstico tiene su ética (descripción) y su moral (prescribir).

En fin, con lo expresado hasta aquí no se trata de que yo niegue la existencia de la deficiencia mental como condición que pueden presentar algunos individuos, de lo que se trata es de comprender que esta condición no está dada inicialmente en ningún sujeto, si no que se va construyendo a medida que el contexto no le ofrece posibilidades de desarrollo de acuerdo a sus peculiaridades. Lo tradicional ha sido pensar que, dadas las condiciones excepcionalmente precarias, las pedagogías que se ofrecían eran simplistas y reduccionistas e incluso inadecuadas como bien planteaba ya VYGOTSKY:

“Una enseñanza orientada a una etapa de desarrollo ya realizado es ineficaz desde el punto de vista del desarrollo general del niño, no es capaz de dirigir el proceso de desarrollo, pero si lo va a retrasar. La teoría del área de desarrollo potencial origina una fórmula que contradice exactamente la educación tradicional: la única buena enseñanza es la que precede al desarrollo” (VYGOTSKY, L. 1986, pp. 35-36).

En este sentido narra VYGOTSKY (1986) el ejemplo de que nos imaginemos que estamos ante dos niños con una edad mental de siete años, pero uno, con un poco de ayuda, puede superar tests hasta un nivel mental de nueve años y el otro sólo hasta un nivel mental de siete años y medio. ¿Es equivalente el desarrollo mental de estos dos niños? Su actividad independiente es equivalente, pero desde el punto de vista de las futuras potencialidades de desarrollo los dos niños son radicalmente distintos. Lo que el niño es capaz de hacer con ayuda de los adultos (lo ‘otro’, en general) es lo que VYGOTSKY define como Zona de Desarrollo Próximo. Por tanto el estado del desarrollo mental de cualquier niño sólo puede ser determinado en función de dos niveles de desarrollo: uno, el nivel de desarrollo actual, lo que puede hacer solo, y dos, el nivel de desarrollo potencial, es decir, aquello que puede hacer con la ayuda de los demás. Este fenómeno no es algo trivial, al contrario, es muy significativo y pone en tela de juicio algunas teorías en relación con los procesos de desarrollo y aprendizaje. Y fundamentalmente altera la intervención pedagógica deseable una vez diagnosticado el desarrollo. Hasta ahora se pensaba que los tests marcaban el límite superior del niño y que el educador debe considerar como un límite no superable por el niño. Sin embargo, precisamente este ha sido el gran error en la educación de las personas excepcionales, que ésta se basaba en lo que ya era capaz de hacer, cuando la buena enseñanza se ha de orientar hacia lo que podrá lograr.

Y concretamente cuando VYGOTSKY se refiere a las personas con deficiencia mental afirmará que:

“Se ha probado que un sistema de enseñanza basado exclusivamente en medios visuales, y que excluyese todo lo concerniente al pensamiento abstracto, no sólo no ayuda al niño retrasado a superar una capacidad natural, sino que en realidad consolida tal incapacidad, dado que al insistir sobre el pensamiento visual se ahogan los gérmenes del pensamiento abstracto en estos niños. El niño retrasado abandonado a sí mismo, no puede alcanzar ninguna forma evolucionada de pensamiento abstracto, y precisamente por ello la tarea concreta de la escuela consiste en hacer todos los esfuerzos para encaminar al niño por esta dirección, para desarrollar lo que le falta” (VYGOTSKY, L. 1986, p.35).

Con lo expresado anteriormente lo que he pretendido dejar claro es como los conceptos clásicos de inteligencia y de diagnóstico han sido la causa de emplear prácticas pedagógicas simples para sacar de la situación cognitiva a las personas con handicaps, cuando en realidad lo que necesitaban eran prácticas educativas complejas que les empujase a lograr un desarrollo más completo de sus posibilidades cognitivas y culturales. Desde mi punto de vista la teoría antropológica de VYGOTSKY ofrece muchas posibilidades para lograr estas prácticas pedagógicas.

2º El origen del aprendizaje es social: Necesidades de construir comunidades de convivencia y aprendizaje

Mis primeros contactos con el pensamiento de VYGOTSKY, fueron a través de las lecturas que me llegan de unos libros de Cuba (1979), lo que me supuso una gran ‘convulsión’ porque me obligaba a cambiar mis prácticas pedagógicas basadas, fundamentalmente, en teorías conductistas y piagetianas. Concretamente de Jean PIAGET había aprendido que el conocimiento se construye mediante mecanismos lógicos de pensamiento elaborados por el propio niño, como sujeto activo (constructivismo), sin ayuda exterior. Sin embargo, VYGOTSKY me ofrece una visión colectiva del conocimiento. “El colectivo es la fuente del desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, en particular, en el niño retrasado mental” (VYGOTSKY, L. 1995, p.109). Es decir, que el niño resuelve cualquier cuestión de conocimiento con la ayuda exterior de otro (este ‘otro’ puede ser un adulto, un coetáneo o un medio tecnológico); y que ello no se da como una mera relación causal, sino dialéctica, entre el entorno histórico-cultural y el individuo. Una relación dialéctica y, por consiguiente, dinámica, que acompaña al ser social durante toda su vida. Hay, pues, un espacio para el protagonismo o la autonomía negociadora del individuo con su entorno, para la construcción de su propio conocimiento, de su propia cosmovisión (*socio-constructivismo*). En ningún momento

hay un papel pasivo en el niño. No sólo es un sujeto activo, como en PIAGET, sino interactivo. El individuo adquiere su plena capacidad con el desarrollo de lo que VYGOTSKY llama *las funciones psicológicas superiores*, en las que el ser se impregna del ambiente social que le rodea y le despega de las funciones psicológicas elementales o biológicas de partida. La síntesis de este proceso es *la apropiación*, no la asimilación de que habla PIAGET, que viene a ser un modo peculiar y concreto de lo adquirido en el ambiente social y cultural. El concepto de apropiación es un concepto socio-histórico y cultural y no tiene que confundirse con el concepto de 'asimilación' de PIAGET, que es un concepto biológico.

3º El enfoque histórico cultural y la Zona de Desarrollo Próximo

No es fácil definir toda una teoría antropológica del gran pensador soviético. Han sido muchos los libros y artículos que lo han intentado en los últimos 30 años. Yo, a modo de síntesis, propia de una ponencia como ésta, voy a proponer una visión que nos sirva de orientación para comprender cómo el pensamiento de VYGOTSKY tiene mucho que ver con la concepción actual que estamos construyendo de escuela inclusiva.

El núcleo central del Enfoque Histórico Cultural lo constituyen *las funciones psicológicas superiores*. ¿Y cómo se forman y cómo se desarrollan las funciones psicológicas superiores? Según este autor éstas se constituyen como la actividad simbólica a través de sus formas exteriores: el lenguaje, la lectura, la escritura, el dibujo, etc., es decir, a través de los signos, y de sus formas interiores como son la atención, la memoria, los conceptos, etc. En la base de las funciones psicológicas superiores se sitúa la *actividad mediadora* que incluye el uso de instrumentos y signos en su relación directa con la realidad y consigo mismo. De entre ellos señala VYGOTSKY al *lenguaje* como el más privilegiado, aunque no exclusivo, de los sistemas mediadores. El lenguaje como instrumento simbólico que regula nuestro comportamiento y la planificación cognitiva. Las funciones psicológicas superiores aparecen después de otros procesos psicológicos elementales y nunca se presentan de forma acabada, sino que son el resultado del desarrollo filo y ontogenético, originado en el proceso cultural o como resultado de la enculturación, a través del aprendizaje y el consiguiente desarrollo.

Hay quien ha pensado que el Enfoque Histórico Cultural de VYGOTSKY, es una vuelta a la educación basada en el ambiente sin tener en cuenta lo que ocurre en el interior del sujeto, otorgándole al individuo un papel pasivo en su aprendizaje y, afirmando que aquél deja de ser el protagonista de su aprendizaje dado que lo que ocurre en el interior del niño es una copia exacta de lo que ocurre en el exterior. Pero, esto es sencillamente incorrecto, porque la reorganización en el individuo de las funciones psicológicas elementales para formar nuevas fun-

ciones psicológicas superiores, son construcciones histórico culturales. Y estas construcciones se producen a través de *los signos*. La semiótica es central para la comprensión del pensamiento de VYGOTSKY, o mejor dicho el carácter semiótico de la actividad humana en VYGOTSKY es básico para comprender toda su teoría antropológica. Los signos son mediadores de las actividades humanas y, por tanto, son constructos sociales.

Esta importancia de los signos nos hace entrar en la *cultura*. A partir del momento que ingresamos en la cultura nuestra relación con el mundo pasa a ser mediada por los valores, es decir, por las verdades vehiculadas. Esto no quiere decir que seamos o estemos moldeados de manera pasiva por la cultura, sino que lo hacemos de manera interactiva con ella. Así podemos afirmar que los seres humanos somos productos y productores a la vez de la cultura. O sea, somos fruto de las circunstancias, pero también contribuimos en la construcción de estas circunstancias. Participamos como sujetos singulares, que nos singularizamos a partir de nuestra educación y cultura. Por tanto, sin llegar a reducir al individuo al colectivo, VYGOTSKY, nos dirá que la génesis de nuestra constitución es histórico-cultural.

VYGOTSKY señala que cualquier función psicológica superior aparece en esencia dos veces, una como algo social, *interpsicológico*, y después como algo personal, *intrapsicológico*. De acuerdo con el pensamiento de VYGOTSKY esta internalización se produce a través del aprendizaje. Durante el proceso de aprendizaje el adulto, el coetáneo, el otro, muestra al niño la manera como puede aprovechar ciertos instrumentos simbólicos para resolver la situación problemática de manera eficiente. Una vez que son internalizados por el niño los recursos semióticos, éstos se convierten en elementos propios del desarrollo del niño. Esta internalización de los recursos semióticos no sólo es válida para el lenguaje, sino para todas las adquisiciones simbólicas: dibujos, números, etc.

Precisamente el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* es la síntesis de la conceptualización vygotkiana del desarrollo como apropiación e internalización de los instrumentos semióticos proporcionados por el entorno social. Y VYGOTSKY (1986, p. 34) lo define como la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la competencia del sujeto a resolver por sí sólo una situación problemática, y el nivel de desarrollo potencial, o sea, lo que podría resolver con la ayuda del otro. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo es la metáfora creada por VYGOTSKY para explicar cómo los seres humanos se hacen a sí mismos desde el exterior. Y ofrece un cúmulo de posibilidades para el desarrollo. Para mí es el origen del aprendizaje cooperativo y solidario.

Esa zona simbólica de significados y comportamientos representa no sólo los procesos de maduración que ya se han completado, sino también de aquellos

que están en proceso de maduración. El principio pedagógico que se puede extraer de todo esto es que lo que el niño puede hacer hoy con ayuda del otro, lo podrá hacer mañana sólo. En el fondo de este principio subyace la idea de que no trata sólo de que los niños logren tal o cual comportamiento, sino que por medio de la interacción con otras personas lograrán un mayor control de los propios procesos mentales mediante el aprendizaje.

A mi juicio el concepto vygotskyano más influyente en la educación ha sido el de la Zona de Desarrollo Próximo que, lejos de confundirse con una fórmula mágica y mecanicista para la actividad cotidiana de la cultura escolar y la cultura en general, tiene un profundo sentido filosófico acerca de la indivisibilidad del ser humano con su entorno social. (Aquí habría que ver cómo el individuo tiene sentido dentro de un colectivo y no se pierde nada de lo peculiarmente individual cuando uno se desarrolla desde la colectividad) Como nos dirá enfáticamente el propio VYGOTSKY (1979): "La única buena enseñanza es la que precede al desarrollo", señalando que casi todo el aprendizaje del ser humano se forma a través de la mediación de otras personas, situación que se torna más evidente en el ámbito escolar, en el mundo de interacciones entre el profesorado y el alumnado. A partir de aquí el objeto fundamental de la educación será introducir al niño en el mundo de la cultura a través del pensamiento y el lenguaje (a través de las adquisiciones simbólicas). Pero no debemos pensar que en VYGOTSKY *desarrollo* y *aprendizaje* son conceptos sinónimos, aunque están profundamente interrelacionados, puesto que se trata de procesos distintos, si bien el uno no puede explicarse sin el otro. Es interesante recordar que el término que utiliza VYGOTSKY cuando habla de ese proceso es *obuchenie*, que significa tanto enseñanza como aprendizaje, de ahí que pudiésemos decir sin lugar a equivocarnos que es un 'proceso de enseñanza-aprendizaje' lo que se produce. Este principio es de una importancia fundamental en la escuela, ya que involucra tanto al que enseña como el que aprende. Dado que el aprendizaje abre continuamente nuevos e inesperados progresos cognitivos y culturales, ya que el desarrollo es un proceso sin meta prefijada de antemano. Se trata, en definitiva, de procesos causados por la interacción con los otros, donde profesorado y alumnado se involucran en un momento dado en un discurso indeterminado. Al mantener la conversación, establecen un terreno común de comprensión y entendimiento. Los dos caminan juntos en la resolución del problema o en la comprensión del mismo o sencillamente en el razonamiento.

En este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso abierto, con posibilidades inmediatas de progreso, de aprendizajes nuevos. El desarrollo se produce cuando se aprende compartiendo, que es lo mismo que decir que la enseñanza es precisamente el aprendizaje compartido. Se trata de una fuerte relación dialéctica, de una dependencia recíproca, bidireccional, entre desarrollo y aprendizaje, pero, como digo no pueden confundirse uno con el otro.

4º Del conocimiento espontáneo al conocimiento científico: construyendo las herramientas de la mente

Después de este recorrido sobre lo que yo entiendo por Enfoque Histórico Cultural, la pregunta sería ¿cómo nos constituimos como seres humanos? Y la respuesta, según VYGOTSKY, es que el individuo inicia su desarrollo en un mundo ya humanizado, cargado de significados sociales 'heredados' de las generaciones anteriores. Los seres humanos disponemos de dos tipos de herencias, una biológica a través de nuestros progenitores (funciones psicológicas inferiores), y la otra social, que la adquirimos a través de la cultura (funciones psicológicas superiores). Aquí juega un papel primordial la familia y el contexto social en general, porque el desarrollo no puede entenderse fuera de la cultura y de la educación, sino que está íntimamente relacionado con aquellas; o sea, con los factores y modos de socialización que caracterizan a las diferentes culturas.

Y en el caso de que quisiéramos aplicar el enfoque histórico-cultural a Víctor, 'el niño salvaje de Aveyron' ¿cómo podría constituirse este niño en ser humano cuando sus características estaban más próximas a los animales que a las personas? Y la respuesta es la misma que en el caso anterior: Víctor, inicia su desarrollo gracias a la humanización que propone ITARD con su modelo educativo.

De ahí la importancia que tiene la educación en los primeros años de vida en todos los seres humanos. La educación en la edad más temprana debe estar cargada de experiencias significativas para lograr apropiarse de los valores culturales. En el caso de las personas con handicaps, ya sea físico, sensorial motor o neurológico, o cualquier otro que represente una situación de riesgo para el desarrollo, tales experiencias precisan ser intensas y permanentes, garantizando así la posibilidad de formación de las funciones psicológicas superiores. La escasez de estimulación significativa compromete muy seriamente el desarrollo de la persona. La ausencia de signos culturales y sociales mediadores, como suele ocurrir en las relaciones de las personas excepcionales, aleja de lo humano a las personas excepcionales. Por tanto, podemos afirmar que el desarrollo humano, incluyendo tanto el considerado 'desarrollo normal' como el de las personas excepcionales, se da siempre de manera entrelazada entre lo biológico y lo cultural. O sea, el medio determina el desarrollo a través de la vivencia de dicho medio (VYGOTSKY, L. 1995).

La tesis básica de VYGOTSKY en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje es que el desarrollo humano es educación y que el aprendizaje cultural no sólo es acumulación de conocimientos, sino que implica la propia construcción de las herramientas de la mente (construcción de estrategias). Es decir, que el conocimiento no se produce por acumulación de fenómenos, hechos y datos, sino

por la reorganización mental que producen los mismos. O dicho de otra manera que el conocimiento que adquirimos reorganiza nuestros procesos lógicos de pensamiento.

"Por eso el estudio dinámico del niño retrasado mental no puede limitarse a la determinación del grado y de la gravedad del defecto, sino que incluye, indispensablemente, tener en cuenta los procesos compensadores (reemplazadores, superestructuradores y niveladores) en el desarrollo y conducta del niño." (VYGOTSKY, 1995. p.155 y 156).

En este sentido nos habla VYGOTSKY de los procesos compensatorios y, fundamentalmente de la sustitución. Se trata por ejemplo de que si una persona tiene dificultades en la memoria, sustituir su proceso de memorización por el proceso de la combinación del pensamiento. Por ejemplo: si a una persona le presentan una larga serie de cifras y no puede retenerlas, las sustituye por letras, figuras, palabras o imágenes, y a través de esta sustitución aprende las cifras. Esta persona mediocre en memoria alcanza los mismos resultados que otra muy buena en memoria, pero por otra vía. Una cosa es la profundidad de desarrollo de la memoria y otro el modo de utilización.

"Cualquier defecto, es decir, cualquier deficiencia corporal pone al organismo ante la tarea de vencer ese defecto, eliminar la deficiencia, compensar el perjuicio orgánico ocasionado. De este modo, la influencia del defecto siempre es doble y contradictoria: por una parte, el defecto debilita el organismo, arruina su actividad, es una minusvalía; por otra parte, precisamente porque el defecto dificulta y altera la actividad del organismo, éste sirve de estímulo para el desarrollo elevado de las otras funciones y lo incita a realizar una actividad intensificada, la cual podría compensar la deficiencia y vencer las dificultades" (VYGOTSKY, 1995.p, 160).

Entonces, ¿cómo hemos de construir esa compensación necesaria para que la persona excepcional no vea deteriorado su desarrollo? Para dar explicación a este interrogante, voy a recurrir a los efectos que produce una vacuna en el organismo humano. Por ejemplo: ¿qué ocurre en nuestro organismo cuando se vacuna a un niño contra la rubéola?

Lo que ocurre, a mi juicio, es que le inyectamos a ese niño sano el tóxico virulento (si así se me está permitido definirlo) con lo cual el niño sufre una pequeña enfermedad (reacción orgánica ante el tóxico) y después de un poco tiempo se restablece y, por muchos años, permanece protegido contra la enfermedad.

¿Qué le ha ocurrido al organismo de ese niño? Sencillamente que se ha creado una superestructura orgánica. Es decir, su organismo ha adquirido la inmuni-

dad, no sólo venció la pequeña enfermedad que se produjo con la inoculación de la vacuna, sino que salió más saludable que estaba antes de ponérsela. El organismo ha producido cantidades más grandes que las que se requería para vencer a la enfermedad. Este es un proceso orgánico paradójico a primera vista que transforma la enfermedad en salud y tiene un nombre según VYGOTSKY se llama: "supercompensación".

Es decir, que VYGOTSKY aunque no nos ofrece un modelo educativo estructurado, sino nos ofrece unos principios que, a modo de superestructura, compensa la limitación o insuficiencia, desde 'el menos' de la deficiencia 'al más' de la compensación. Ahora bien, los procesos de compensación no deben ir dirigidos a eliminar el 'defecto', sino a eliminar las dificultades creadas por el defecto. La educación de las personas excepcionales no va dirigida a eliminar el handicap, sino las consecuencias sociales que agobian a las personas excepcionales y les hacen vivir una tragedia personal de horribles consecuencias.

"La educación de los niños con diferentes defectos debe basarse en el hecho de que simultáneamente con el defecto estén dadas también las tendencias psicológicas de una dirección opuesta; estén dadas las posibilidades de compensación para vencer el defecto y de que precisamente esas posibilidades se presentan en primer plano en el desarrollo del niño y deben ser incluidas en el proceso educativo como su fuerza motriz. Estructurar todo el proceso educativo según la línea de las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades naturales a la supercompensación, sino tensar todas las fuerzas para su compensación, presentar sólo las tareas y en un orden que respondan al carácter gradual del proceso de formación de toda la personalidad bajo un nuevo punto de vista." (VYGOTSKY, 1995. pp, 32-33).

Este nuevo punto de vista va a permitir a las personas excepcionales sentir sus peculiaridades como un estímulo constante para el desarrollo de la psique:

"Todo lo que no me destruye me hace más fuerte, debido a que de la compensación de la debilidad surge la fuerza y de las deficiencias, las capacidades." (W. STERN, 1923, p. 145, cit. Por VYGOTSKY, 1995. p.6).

Esta actitud me induce a pensar que, acaso, eso ha sido lo que les ha ocurrido a tantas personas que por una u otra causa han sufrido algún tipo de handicap y se ha producido en ellas una conciencia de supersalud en el organismo enfermo. Más aún, pienso que en estas personas se ha producido una conciencia de super-suficiencia procedente de la insuficiencia, transformando el defecto en talento, la incapacidad e competencia, etc. Ejemplos de lo que digo hay muchos en la historia de la humanidad, sólo a modo de recordatorio traeré aquí algunos: DE-

MOSTENES tenía trastornos del habla y se hizo orador. Cuenta que para ejercitarse en la pronunciación de las palabras se llenaba la boca de piedrecitas para vencer 'el ruido de las olas del mar que ahogaban su voz'. DESMOLINS, que era tartamudo llegó a ser un exquisito orador o el propio BETHOVEN o GOYA con su sordera etc. La misma ciega-sorda Hellen KELLER que como todo el mundo sabe llegó a ser una prestigiosa escritora y, sobre todo, lo que es más importante para la educación de las personas excepcionales, una predicadora de optimismo pedagógico. Seguramente que hay muchos otros ejemplos en la historia de la humanidad. Esta es la interpretación que yo hago del pensamiento de STERN de que lo que no destruye hace más fuerte; es decir, que de la debilidad surge la fuerza y del handicap la competencia.

Ciertamente que las peculiaridades de cada persona con handicap son diferentes. Probablemente en los niños con déficit intelectual las dificultades cognitivas se puedan encontrar en el sistema central o puedan ser de origen genético, y por tanto sus posibilidades de compensación sean más precarias que en otras personas con handicap, con la consiguiente consecuencia de que sean, asimismo, más pobres también sus posibilidades de desarrollo que en las personas no excepcionales. Si en el caso de la educación del niño sordo y del ciego que, como sabemos, es característico la variedad de símbolos y de métodos de enseñanza, para la educación de la persona cognitivamente diferente, probablemente, se requiera la variación cualitativa del propio contenido de la enseñanza. Es decir, haya que saber buscar métodos simultáneos de enseñanza-aprendizaje compartidos, donde las personas excepcionales y no excepcionales aprendan juntos en qué consiste el propio proceso de conocer. Quizás la educación (los objetivos educativos y la cultura) sea la misma, la diferencia radique en los medios, en los procedimientos y en los tiempos necesarios para lograrla.

Dado que, según VYGOTSKY, el aprendizaje abre el desarrollo y produce desarrollo. Y el desarrollo se produce cuando trabajamos de manera cooperativa, podemos asegurar que el aprendizaje, como actividad compartida, lo que produce es el desarrollo de una inteligencia compartida. Este tipo de inteligencia no tiene ninguna correlación con la que dicen medir los tests. El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de una planificación didáctica que abra el desarrollo de una planificación cognitiva. Por eso, yo deduzco, que en el pensamiento de VYGOTSKY se encuentra de manera embrionaria la educación inclusiva como una forma de aprender de las diferencias y no de su adaptación.

Por eso es tan importante saber seleccionar los contenidos culturales, porque de estos contenidos culturales va a depender el desarrollo cognitivo y cultural de las personas. Hemos de dejar de pensar que es ingenuo el ofrecer un currículum u otro, porque aquí radica una de las mayores desigualdades. Esto que digo es muy potente dado que de él depende que en las escuelas se ofrezca un

currículum inclusivo y no un currículum cargado de prejuicios y sobre todo, de rango inferior. Me refiero a las adaptaciones curriculares. Yo no comparto las adaptaciones curriculares como reducciones del currículum.

En síntesis, con lo expresado en último lugar, la cuestión es muy fácil de entender: si para el desarrollo cognitivo se necesita cultura y cultura de calidad, si lo que se ofrece es subcultura, lo que se produce es, lógicamente, subdesarrollo. Por eso, pienso yo, que VYGOTSKY (1995) y sus seguidores critican la idea según la cual el proceso de transformación cualitativa de las estructuras mentales de cada niña y de cada niño con hándicaps no puede ser independiente de la adquisición de los conocimientos culturales que aprende en la escuela. Muy al contrario el desarrollo cognitivo siempre está determinado por la cultura, hasta tal punto que los cambios y transformaciones se lograrán a través de la puesta en uso de los instrumentos culturales.

“La cultura es el producto de la vida social y de la actividad social y del hombre y por eso el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural ya nos introduce directamente en el plano social del desarrollo. (...) todas las funciones superiores se han formado no en la biología, sino en la historia de la filogénesis pura y el propio mecanismo que constituye la base de las funciones psicológicas superiores es una copia de lo social. Podríamos designar el resultado fundamental al cual nos lleva la historia del desarrollo cultural del niño, como la sociogénesis de las formas superiores de la conducta.” (VYGOTSKY, 1995, p.147).

Bien, si esto es así, y desde mi experiencia así es, ya podemos sacar alguna conclusión: sólo se pueden reconducir las fuerzas biológicas a través de la cultura. Si confiamos en el pensamiento de VYGOTSKY la educación especial tradicional no tiene sentido y, sin embargo, se proyecta un futuro esperanzador para las personas excepcionales desde la escuela común, es decir desde la escuela inclusiva. Por supuesto que el ciego sigue siendo ciego, el sordo, sigue con su sordera y el paralítico con su parálisis, pero lo que hay que ir construyendo es la creencia de que ser ciego, sordo, paralítico o síndrome de Down no es un defecto de la naturaleza, sino una peculiaridad 'cualitativa' dentro de los humanos. Eso es lo que debemos hacer en la cultura escolar, buscar modelos que, como superestructuras, posibiliten que las personas excepcionales mejoren sus competencias cognitivas y culturales, como seres hermosos y peculiares que son.

Cuando el profesorado toma conciencia de que el defecto no es sólo una deficiencia, sino también la fuente de la fuerza necesaria para salir de él (los efectos de la vacuna), por ejemplo motivando lo suficiente a la persona ciega, a que tenga ganas de ver; si es sorda, que tenga ganas de oír; si tiene déficit intelectual, que quiera salir de su incompreensión, etc., será cuando la educación

de las personas excepcionales deje de ser especial y se convierta, sencillamente, en educación. Con la vacuna se inocular la salud y no la enfermedad, ese es el principio. Con una educación para todas y para todos, se inocular la cultura de la escuela inclusiva, que es la cultura del respeto, de la convivencia y de la humanización.

Esto es lo fundamentalmente importante, que la educación se apoye no sólo en las fuerzas naturales del desarrollo, sino que también se proyecte hacia un futuro más esperanzador para todos. "*Piénsame adulto*" es el punto inicial y final en la educación de las personas excepcionales, dado que es en este reconocimiento de validez social en donde recaen todos los procesos de supercompensación. El déficit no es sólo limitación y deficiencia, sino fuerza para el cambio. En el reconocimiento de este principio radica el alfa y omega de la educación de las personas excepcionales como ciudadanía activa.

Puede que en estas ideas vean en mí mucho optimismo pedagógico y ciertamente es así ¿acaso no es cierto que cada handicap tiene su bien? Y con esta afirmación, espero que alguien no vea en ella cierto misticismo-religioso como de aceptación de la enfermedad, a modo de un compadecimiento que se ha de aceptar, sino todo lo contrario: lo que se debe aceptar es que se puede reconducir. No se debe tomar una actitud de resignación del defecto, sino de compensación de la peculiaridad determinada biológicamente. Sólo desde esta actitud tiene sentido la educación como esa aspiración para un cambio perfecto. Sólo desde este convencimiento la escuela cada vez será un lugar donde nadie se sienta excluido.

En el fondo de este enfoque subyace la idea de que no se trata sólo de que los niños logren tal o cual comportamiento, sino que por medio de la interacción con otras personas lograrán un mayor control de los propios procesos mentales mediante el aprendizaje. Por eso es tan importante que las personas con algún tipo de handicap se eduquen en situación normalizada. Si un maestro o una maestra está convencido de ello luchará por esa escuela inclusiva. El compromiso ético de todo profesional será hacer todo lo posible por construir una escuela donde todas las niñas y todos los niños se eduquen conjuntamente, lo contrario es una inmoralidad. Saber cuáles son las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la escuela inclusiva. Más aún, el compromiso ético es la lucha contra las desigualdades y la segregación, incluso más allá de nuestra propia existencia, a partir de los principios éticos en los que creemos, aunque no haya ningún margen "razonable" de que obtengamos algún éxito en nuestro esfuerzo, sólo el valor simbólico de estar siempre en lucha contra la discriminación. La ética surge cuando tomamos conciencia de cómo nuestras acciones repercuten en los demás. Y si yo decido que esta niña o

que este niño ha de escolarizarse en una situación u otra estoy propiciando un modo de educación u otro.

Por ello se hace imprescindible tomar conciencia de que la etapa de integración ha producido prácticas discriminatorias. Hasta que no aparezca esta conciencia en el profesorado, la exclusión no se erradicará. Cuando este reconocimiento se produzca, será entonces y sólo entonces, cuando se vea necesario el cambio en la escuela. La escuela vive entre la exclusión y la inclusión es decir entre la deshumanización y la humanización.

Si como he dejado claro en los párrafos anteriores son la educación y la cultura las únicas herramientas que puede humanizar al ser humano y, a través de ellas lograr progreso, la educación que se imparta en la escuela pública no puede ser una educación cualquiera, sino una educación de calidad.

Si se quiere llevar a cabo una educación de calidad que anime y emocione a todas las niñas y a todos los niños en la búsqueda del conocimiento hemos de cambiar los referentes actuales de la escuela como lugar exclusivo de enseñanza. Sabemos que a la escuela van niñas y niños a convivir como tales y a aprender unos de otros a través de esta convivencia. Precisamente la calidad de la educación depende de la calidad de las relaciones que sepamos establecer. Este fenómeno es el que le confiere a la escuela el rol de educativa y no sólo de enseñanza; es decir, que la escuela no es un lugar sólo para transmitir conocimientos, sino para aprender a descubrirlos de manera compartida con los demás, sabiendo indagar, incluso, las estrategias para ir dándole respuesta a las situaciones problemáticas que se presenten en la búsqueda del conocimiento. Por tanto, este acto de descubrimiento del conocimiento no debe ser exclusivamente una actividad a la que se dedique el niño o la niña de manera individual, al contrario, es una actividad que tiene sentido si se realiza de manera cooperativa y solidaria. Y cuanto más contrastes y punto de vista se den mayor riqueza educativa se producirá.

Como sabemos la escuela pública, aquella que defiende los derechos humanos, ha apostado por la educación inclusiva. Es decir, por la presencia, la participación y el aprendizaje conjunto de todas las niñas y niños independientemente del handicap, del género, de la etnia, de la religión o de al procedencia. Por ello, precisamente, uno de los desafíos más importantes con los que se enfrenta el profesorado hoy en nuestras escuelas es el de saber atender adecuadamente las necesidades de las niñas y niños que acuden a diario a dichas escuelas, sean aquéllos con o sin handicap, pero todos unidos por la categoría principal de ser personas. ¿Que tipo de escuela debe ser la que responda a todas las niñas y a todos los niños sin dejar a nadie fuera de ella? Esta es la cuestión que he querido expresar en las páginas anteriores, puesto

que no todas las escuelas saben darle respuesta correcta a las necesidades educativas que suelen presentar su alumnado.

En fin para poder construir esa escuela sin exclusión es necesario culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas. Con las prácticas pedagógicas simples no se puede lograr una escuela sin exclusiones, se hace necesaria una pedagogía más compleja donde las personas y las culturas diferentes puedan 'aprender a aprender'. Nosotros, como hemos apuntado anteriormente, lo venimos haciendo en el Proyecto Roma a través de lo que denominamos *proyectos de investigación*, que son un modo de aprender en colaboración (LÓPEZ MELERO, M. 2004). También hay otras prácticas pedagógicas ejemplares en este sentido tales como El Programa de Desarrollo Escolar (*School Development Program*) del profesor James COMER de la Universidad de Yale (COMER, 1968, 1998, 2001) o el programa de las Escuelas Aceleradas (*Accelerated schools*), surgidas también en EEUU en 1986 por el profesor Henry LEVIN de la Universidad de Stanford. No podemos olvidar tampoco el conjunto de proyectos denominados Educación para Todos (*Education For All*) impulsados por los profesores Robert SLAVIN y Wade BOYKIN (1996 2001) desde el Centro de investigación para la educación del alumnado en riesgo en la Universidad Johns HOPKINS de EEUU. Todos estos son ejemplos de que la escuela sin exclusiones es posible, tan sólo es cuestión de tener una actitud de iniciar procesos de cambio y transformación. Ejemplos hay, ahora corresponde que estemos dispuestos a ponerlos en práctica.

3. Y al final, mi compromiso personal y profesional

Por todo ello al final de este escrito voy a apuntar algunas ideas que sinteticen el pensamiento que he querido subrayar en este artículo como alternativa y revolución cultural para el siglo XXI:

- 1º Desde nuestra experiencia en el Proyecto Roma aplicando los principios del enfoque histórico cultural podemos afirmar que el pensamiento de VYGOTSKY, sin ser una teoría educativa, aporta muchas ideas para lograr una escuela más inclusiva.
- 2º Si estamos convencidos con el discurso de la escuela inclusiva hemos de comprometernos con lo que predicamos. No es suficiente con asegurar que estamos de acuerdo, sino que desde el momento en que esto se afirma se ha de producir en cada una de nosotras y en cada uno de nosotros el compromiso moral para luchar contra las desigualdades. Si no lo hacemos cometeremos una inmoralidad o, lo que es peor, seremos unos cínicos. No se puede tener una doble moral.

- 3º El crecimiento de las desigualdades, el aumento de la violencia y el racismo, la degradación de nuestro planeta, el fundamentalismo económico, etc., son la consecuencia lógica del inmovilismo al que nos ha arrastrado la ideología del pensamiento único y de la globalización, desde la escuela hasta la universidad. El progreso humano no es algo que se pueda cuantificar sino que su auténtico sentido es cualitativo. Desde la cultura de la diversidad esta visión de progreso vendrá determinada por una práctica educativa diferente y divergente que permita mejorar las condiciones de calidad de vida entre las distintas culturas que acudan a la escuela, al considerar la educación de hoy como un modelo de culturización y de humanización para el mañana. La escuela inclusiva debe ser el espacio para un diálogo intercultural.
- 4º La educación inclusiva es un discurso que trasciende la filosofía de la integración, apoyada en modelos de clasificación y de atención a la norma, porque el concepto de normalización radica en reconocer que lo más natural del mundo son la diferencias entre las personas y no en ocultarlas, siempre y cuando la sociedad sea éticamente madura para comprender que todas las personas han de tener la misma igualdad de oportunidades (u oportunidades equivalentes) que el resto de la humanidad para vivir su propia vida con dignidad. Por ello hemos de devolverle a las personas excepcionales y a las culturas minoritarias la voz que durante tanto tiempo les ha sido negada.

En fin, acaso el verdadero descubrimiento en el ser humano no consista en buscar nuevos paisajes sino en poseer nuevos ojos (PROUST, 1997). Eso es lo que yo he hecho durante toda mi vida, mirar de otra manera a las personas consideradas socialmente como "deficientes" y convivir con las culturas minoritarias. ¿De qué manera? De aquella que me ha hecho a mí crecer como persona. Muchas gracias.

4. Referencias bibliográficas

- BARTON, L. (1998): *Discapacidad y Sociedad*. Ed. Morata. Madrid.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- COMER, J. (1968) *Comer school development program*. Yale: Yale University.
- COMER, J. (2001) *School that develop children. Prospects, 12 (7), 1-10* .
- FREIRE, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Tierra Nueva.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ed. Paidós. MEC. Madrid.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós. Barcelona.
- HABERMAS, J. (1987a). *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1987b). *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1994): *Ensayos políticos*. Ed. Península. Barcelona.
- HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro* Ed, Paidos, Barcelona.
- KUHN, T.S. (1986): *La estructura de las revoluciones científicas*. Ed. Fondo de cultura económica. Madrid.
- KOZULIN, A. (2001): *La psicología de Vygotsky*. Alianza. Editorial. Madrid.
- LEVIN, H. (1994): *Accelerated schools alter eight years*. Palo Alto, CA: Stanford University, Accelerated schools project.
- LEWONTIN, S. y OTROS (1990): *No está en los genes*. Barcelona. Ed. Grijalbo Crítica.

LÓPEZ MELERO, M. (2000a): "Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora". En *Alas para volar*. Univ. de Granada. Granada.

LÓPEZ MELERO, M. (2003).: *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Ed. Aljibe. Málaga.

LÓPEZ MELERO, M, MATURANA ROMECIN, H., PÉREZ GÓMEZ, A.I., y SANTOS GUERRA, M.A. (2003).: *Hablando con Maturana de educación*. Ed. Aljibe. Málaga.

LÓPEZ MELERO, M. (2004).: *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Ed. Aljibe. Málaga.

LURIA, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.

LURIA, A. R. (1980). *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.

MATURANA, H. (1992). *Emoción y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Pedagógicas Chilenas.

MATURANA, H. (1994): *El sentido de la humano*. Ed. Dolmen. Santiago de Chile. Chile.

MATURANA, H. y NISIS, S. (1997): *Formación Humana y capacitación*. Dolmen. Santiago de Chile. Chile.

SLAVIN, R. (1996): *Education for all*. Lisse: Swets y Zeitlinger.

UNESCO (1981). *Declaración sobre la raza y los prejuicios sociales*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

VYGOTSKY, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socio-culturales de la educación*. Paidós. Barcelona.

Políticas educativas para la atención a la diversidad

Mercedes González Fontádez

Directora General de Participación y Solidaridad en la Educación.
Junta de Andalucía.

1. Equidad y calidad en la educación

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía establece, en su artículo 4, entre los principios por los que debe regirse el sistema educativo andaluz la equidad, así como el respeto en el trato al alumnado, a su idiosincrasia y a la diversidad de sus capacidades e intereses. Más adelante, en su artículo 5, se contemplan como objetivos fundamentales la calidad de nuestro sistema educativo, garantizar la igualdad efectiva de oportunidades y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo, así como potenciar la orientación educativa como medio para el desarrollo personal y como garantía de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado.

Dicho marco legal parte de la complementariedad de dos principios fundamentales en los sistemas educativos propios de las sociedades democráticas equidad y calidad para todos y todas. Así, como afirma Echeita (2005) " sólo un sistema escolar que incluya las diferencias y se comprometa con la mejora del logro de todos sus estudiantes, estará en disposición de prevenir las desigualdades y de favorecer la convivencia en paz". Cuando aludimos al principio de equidad hacemos referencia a la necesidad de velar porque los resultados y ventajas educativas, sean independientes de la situación socioeconómica o de otros factores culturales, étnicos, personales o de género, que puedan generar desventajas educativas. De forma complementaria, entendemos que la calidad de una institución escolar, está en su capacidad para lograr el máximo desarrollo de

todos sus miembros. Por tanto, estamos de acuerdo con Wilson cuando afirma que "calidad de la enseñanza es planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden". Asimismo, para hacer posible este fin, se hace necesario dotar al sistema educativo de una serie de servicios y recursos, que hagan viable el acceso, la permanencia y la promoción del alumnado más desfavorecido dentro del mismo.

Estos dos principios son objeto de una profunda reflexión teórica y política desde diversos organismos internacionales como la UNESCO, UNICEF o la Unión Europea, y se engloba en una preocupación mundial por la igualdad de oportunidades, la inclusión y la justicia social. En esta línea, la Comisión Europea (2006) señala que los sistemas de educación y de formación obligatorios deberían garantizar a todos la educación básica y las competencias clave necesarias para tener éxito en una sociedad basada en el conocimiento. De especial relevancia es conseguir tal meta con aquellos colectivos que ingresan en el sistema educativo en una situación de desventaja, tales como los inmigrantes, algunas minorías étnicas, el alumnado procedente de entornos sociales o familiares desfavorecidos, o alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo asociada a sus capacidades personales.

En esta línea de reflexión y acción educativa, se encuadra la política educativa desarrollada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Partimos del convencimiento de que una escuela de calidad en equidad, aporta ventajas indiscutibles como las siguientes:

- La transmisión de valores de respeto, solidaridad y tolerancia propios de una sociedad democrática.
- La mejora de la atención educativa al alumnado que llega al sistema educativo en situación de desventaja.
- La promoción de la inclusión social, reduciendo la marginación social y sus indeseables consecuencias personales y sociales.
- La potenciación de la innovación educativa y la mejora escolar general, al plantear retos al profesorado y a las Administraciones educativas, que deben primar la organización flexible de los centros, la dotación de recursos o la coordinación del profesorado, aspectos todos ellos que repercuten favorablemente sobre la atención educativa al conjunto del alumnado.

Este planteamiento integrador e inclusivo, impregna las diferentes disposiciones y medidas puestas en marcha por la Administración educativa andaluza para la atención a la diversidad del alumnado, incluyendo al que presenta necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. En los

próximos apartados de este documento, iremos concretando cuáles son dichas medidas, así como los recursos puestos a disposición de los centros para que la calidad y equidad, de nuestro sistema educativo, sean principios que se hagan realidad, trasladándose a la práctica ordinaria de las aulas andaluzas.

2. Medidas de atención a la diversidad

La Educación Infantil y la enseñanza básica han de regirse por los principios de educación común y de atención a la diversidad. Para atender a la diversidad del alumnado los centros docentes y el profesorado han de arbitrar medidas de adaptación del currículo a las características y posibilidades personales, sociales y culturales del alumnado. Estas medidas han de permitir el máximo desarrollo de las capacidades personales del alumnado. Los **principios** generales que ha de regir la **atención a la diversidad** son los siguientes:

- Organización flexible de las enseñanzas y atención personalizada.
- Organización flexible, variada e individualizada de la ordenación de los contenidos.
- Máximo desarrollo de las capacidades personales, adquisición de competencias básicas y de los objetivos del currículum.
- Máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.
- Detección y atención temprana.
- Inclusión escolar y social.
- Enfoque multidisciplinar, coordinación del equipo docente, de los departamentos o equipos de orientación educativa.
- Acceso y permanencia en el sistema educativo.

2.1. Medidas generales de atención a la diversidad

Son medidas de carácter general de aplicación a todos los centros públicos, pudiendo distinguir entre medidas específicas para Educación Infantil y medidas de aplicación en la enseñanza obligatoria, es decir, Educación Primaria y E.S.O.

A. Educación Infantil

La educación Infantil es una etapa que escolariza a alumnado de entre 0 y 6 años, pero que al tener un carácter voluntario, hace que no todos los alumnos y

alumnas sean escolarizados a la misma edad, por lo que no sólo es fundamental adaptar las enseñanzas a los distintos ritmos de desarrollo, a las características del alumnado, necesidades, intereses, sino también a los distintos momentos de incorporación de este alumnado al sistema educativo. Por todo ello es fundamental proporcionar al alumnado y a sus familias medidas de carácter general que permitan atender a toda la población escolarizada en esta etapa, teniendo en cuenta la diversidad de este alumnado. La educación infantil contribuirá a atender la diversidad desde los principios de igualdad de oportunidades, calidad y equidad. Las propuestas educativas tendrán como referencia modelos inclusivos, integradores y no discriminatorios.

Adaptación de la práctica educativa

La intervención educativa con este alumnado requiere adaptar la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilos cognitivos, así como a los distintos ritmos y procesos de maduración. Los centros establecerán medidas para atender a la diversidad del alumnado en lo que se refiere a diferentes ritmos de desarrollo y aprendizaje, a las necesidades educativas especiales, y a sus condiciones sociales y culturales.

Procedimientos de identificación

Para poder adaptar los procesos de enseñanza al alumnado y proporcionar una respuesta educativa adaptada, es fundamental poner en juego procesos de identificación y de detección de las características del alumnado, poniendo especial interés en la identificación de aquéllas, que puedan incidir en la evolución escolar de los niños y niñas. Se pondrá especial énfasis en la detección y atención temprana de cualquier alteración en el desarrollo y en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje tan pronto se produzcan.

Medidas organizativas

En educación infantil se ponen en juego medidas organizativas que posibiliten el desarrollo de la actividad infantil en un contexto adaptando a las características de esta etapa. Entre estas medidas podemos mencionar:

- Diseño y organización de espacios individuales y colectivos.
- Distribución de tiempos.
- Selección y organización de recursos y materiales.
- Utilización de distintos agrupamientos.
- Ampliación del horario escolar.

- Desarrollo proyectos de innovación e investigación.
- Continuidad del mismo tutor o tutora durante el ciclo.
- Coordinación entre los distintos tutores o tutoras de la etapa y/o ciclo y profesionales de la educación.

Coordinación intersectorial

La educación Infantil tiene como finalidad la de contribuir al desarrollo integral del alumnado, es decir, físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas. Es por tanto necesario que los profesionales que trabajan con esta población trabajen de forma coordinada, tanto a nivel de identificación y detección, como en el desarrollo de programas. Esta coordinación se concreta a través de la firma de convenios de colaboración entre administraciones educativas, asociaciones y otras entidades, tomando una especial relevancia en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales tal y como se recoge en el punto sobre medidas de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, de esta intervención. Asimismo el "Plan Integral de Atención Temprana", se convierte en un marco de referencia dónde concreta la colaboración entre la Consejería de Educación, la Consejería de Salud y la Consejería de Igualdad y Bienestar Social.

Colaboración Familiar

Las familias y los centros comparten la educación, crianza de los niños y niñas, para contribuir a su desarrollo y aprendizaje. La escuela debe ser un lugar de encuentro donde las familias y los profesionales que trabajan con sus hijos e hijas intercambian ideas y comparten prácticas educativas. La tutoría se convierte en un instrumento de gran valor para favorecer la relación con las familias y propiciar la integración socioeducativa del alumnado. Se debe partir y contar con el conocimiento del contexto familiar y generar los cauces de mutua colaboración. Las familias han de conocer y valorar las actividades que sus hijos e hijas realizan en los distintos contextos, con sus iguales y con otros adultos, así como ofrecerle ayuda y apoyo en lo que concierne a la educación de sus hijos.

Se establecerán compromisos educativos entre los tutores o tutoras y la familia, en los que se aportará información relevante sobre la evolución de sus hijos e hijas, que sirvan para llevar a la práctica, modelos compartidos de intervención educativa.

Desde los centros educativos se promoverán acciones formativas orientadas al apoyo y a la formación de las familias en materia educativa, entre las que se

podrán llevar a cabo cursos monográficos, talleres, grupos de reflexión y sesiones de intercambio de experiencias.

Programa de Acogida

La Orden de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria establece en su artículo 12 que los centros docentes desarrollarán programas de acogida y tránsito.

Son programas que favorecen la adaptación escolar del alumnado de nuevo ingreso a la etapa. Durante el periodo de adaptación, especialmente en el primer ciclo para los niños y niñas que se incorporan por primera vez a la escuela, podrá modificarse el horario de permanencia en el centro a fin de procurar una mejor adaptación a la escuela, así como facilitar la transición entre ciclos. En el Programa de Acogida del segundo ciclo de Educación Infantil se incluirán actividades y medidas organizativas y horarias que repercutan en la adaptación gradual y satisfactoria del alumnado al nuevo contexto escolar.

Es competencia del equipo de maestros y maestras de Educación Infantil, bajo la coordinación de la Jefatura de Estudios y con el asesoramiento del orientador u orientadora del E.O.E., la programación y desarrollo de las actividades contempladas en este programa. En el caso del alumnado que se incorpora directamente a Educación Primaria sin haber estado escolarizado, corresponde la planificación y desarrollo del programa acogida al equipo de maestros y maestras de esta etapa.

Programa de Tránsito de Infantil a Primaria

La finalidad de los programas de tránsito entre etapas es la de facilitar el paso del alumnado de una etapa a otra. En el caso del alumnado que se incorpore a la Educación Primaria sin haber estado escolarizado previamente, será necesario poner en marcha el programa de acogida tal y como se menciona en el apartado anterior. Las actividades del programa de tránsito irán destinadas al alumnado, a las familias y al profesorado. Entre las actividades que con carácter general, podemos desarrollar para implementar estos programas podemos citar las siguientes:

- Intercambiar datos, documentación, e información de interés.
- Orientar a la familia sobre aspectos relacionados con la adaptación del alumnado al nuevo contexto educativo.
- Coordinar los proyectos curriculares.

Los programas de acogida y tránsito específicos para el alumnado con necesidades educativas especiales se desarrollarán el apartado correspondiente de esta intervención.

Programa de Educación Infantil en el medio rural

El Programa de Educación Infantil en el Medio Rural, que en sus comienzos se denominaba "Preescolar en casa", se inició en el curso escolar 1986-87. Es una actuación de compensación educativa llevada a cabo con niños y niñas, menores de seis años, que habitan en aldeas y cortijos muy diseminados, lo que dificulta que acudan a algún centro escolar de su entorno por encontrarse muy lejano al lugar de residencia.

Su aplicación permite a estos niños y niñas recibir la formación básica necesaria para sus edades, antes de su incorporación a la enseñanza obligatoria, paliando la desventaja de su aislamiento.

Este alumnado es atendido por maestros y maestras itinerantes que dependen directamente de la Delegación Provincial de Educación. La actividad docente tiene lugar en el propio hogar o algún otro local del cortijo o aldea adaptado para ello, agrupando a los niños y niñas en función de la proximidad de los núcleos que se atienden.

La intervención pedagógica se extiende también a sus padres y madres. Éstos reciben orientaciones específicas para prestar su colaboración en las tareas educativas de sus hijos e hijas, y se les facilitan materiales didácticos para su utilización en el seguimiento de las programaciones de actividades que se realizarán hasta la próxima visita del docente.

Los maestros y maestras que intervienen en este Programa están apoyados por los Equipos de Orientación Educativa de la zona correspondiente, y actúan en coordinación con los centros docentes de la comarca, próximos receptores de estos escolares cuando alcancen la edad de escolarización obligatoria. De esta forma se posibilita que estos niños y niñas se encuentren en igualdad de condiciones respecto del otro alumnado que ya ha podido acceder a la Educación Infantil en sus lugares de residencia.

La Consejería de Educación va a seguir promoviendo este Programa, hasta que pueda alcanzarse en el medio rural la total escolarización de los escolares de 3 años aunque residan en zonas dispersas y aisladas.

B. Enseñanza Obligatoria

Estas medidas tienen como finalidad mejorar el rendimiento académico y minimizar las situaciones de fracaso escolar. Cada centro docente organizará con carácter general la atención a la diversidad, pudiendo contar entre otras con las siguientes medidas:

- Agrupamientos flexibles de carácter temporal y abierto en su grupo ordinario.
- Desdoblamientos de grupo en áreas y materias instrumentales.
- Apoyo en grupos ordinarios en las instrumentales básicas (lengua y matemáticas), con un segundo profesor o profesora.
- Horario lectivo semanal flexible.

Además de las medidas de carácter general los centros que impartan E.S.O. podrán incluir en su propuesta de organización académica las siguientes medidas:

- Agrupamiento de áreas en ámbitos en 1º y 2º.
- Programación de actividades para las horas de libre disposición en 1º y 2º.
- Podrán desarrollarse programas de refuerzo en las instrumentales básicas o de recuperación de los aprendizajes no adquiridos.
- Oferta de materias optativas propias.
- Agrupación de materias opcionales en 4º.

2.2. Programas de atención a la diversidad

A. Programas de Refuerzo y Apoyo Escolar

Son mecanismos y medidas orientados al desarrollo de las competencias básicas y a la superación del retraso escolar. La Consejería de Educación proporcionará los apoyos personales y materiales adicionales necesarios.

Programas de refuerzo en materias instrumentales básicas: Lengua, Matemáticas y Lengua Extranjera.

Estos programas están destinados al alumnado que no promocione de curso, a aquél que ha promocionado con alguna de estas áreas pendientes, a para quienes presenten dificultades en cualquiera de estas tres áreas.

Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos

Conjunto de actividades programadas para realizar el seguimiento, asesoramiento y atención personalizada al alumnado con áreas o materias pendientes de cursos anteriores.

B. Programas de Adaptaciones Curriculares

Medida de **modificación de los elementos del currículo**, para dar respuesta al **alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo**, es decir, alumnado con necesidades educativas especiales, el de incorporación tardía al sistema educativo, el alumnado con necesidad de compensación educativa, así como aquél que presenta altas capacidades intelectuales. Los programas de adaptación curricular podrán ser de dos tipos: adaptaciones curriculares poco significativas y adaptaciones curriculares significativas.

Adaptaciones curriculares poco significativas

Están destinadas al alumnado que presente desfase en su nivel de competencia curricular respecto al grupo de referencia en el que se encuentra escolarizado. Estas adaptaciones no afectan a los elementos básicos del currículum, es decir, objetivos, contenidos o criterios de evaluación y pueden ser individuales o grupales.

Adaptaciones curriculares significativas

Dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales. Estas adaptaciones del currículo si afectan a sus elementos básicos, es decir, objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Estas adaptaciones requieren una evaluación psicopedagógica previa.

C. Programas de Cualificación Profesional Inicial

Programas cuya finalidad es favorecer la inserción social, educativa y laboral de los jóvenes. Estos programas van destinados al alumnado mayor de 16 años que no haya obtenido el Graduado en ESO, para el alumnado mayor de 15 años que haya cursado 2º de ESO, no esté en condiciones de promocionar y haya repetido ya una vez en la etapa, así como para el alumnado con n.e.e.

D. Programa de Apoyo y Refuerzo a Centros

La finalidad general de estos programas es la de mejorar la atención a la diversidad del alumnado, de estimular la participación y colaboración de las familias, así como potenciar las relaciones con el entorno y conseguir la asistencia regular del alumnado a clase. Los centros que desarrollen alguno de éstos programas de apoyo recibirán recursos económicos complementarios en función de las actuaciones y medidas que desarrollen. Las **líneas de actuación** a través de las que desarrollan estos programas son las siguientes:

- **Atención directa al alumnado** en el tránsito de primaria a secundaria, en el refuerzo educativo complementario, en las bibliotecas escolares, así como en el desarrollo de los planes de convivencia escolar.
- **Intervención con las familias** a través de la colaboración familia-centro y de los mediadores socioeducativos.
- **Relaciones con el entorno** a través de los programas de acompañamiento escolar, los programas de actividades extraescolares y los programas de control del absentismo escolar.

E. Programa de Acompañamiento Escolar

Con el programa de acompañamiento escolar se pretende mejorar el rendimiento escolar, la integración social y las expectativas escolares del alumnado con dificultades en el aprendizaje o en situación de desventaja socioeducativa escolarizado en **tercer ciclo de primaria** o en los **tres primeros cursos de la E.S.O.** Se desarrolla en **grupos de entre 5 y 10 alumnos o alumnas**, en **horario de tarde** y con una duración de **4 horas semanales**. Estos programas son impartidos por profesorado del centro en el que está escolarizado este alumnado y/o por mentores. El trabajo con este alumnado estará centrado en el desarrollo de competencias y aprendizajes instrumentales básicos; estrategias y hábitos de estudio; lectura, educación en valores y competencias digitales.

F. Planes de Compensatoria

La finalidad de los planes de compensatoria es la de mejorar la respuesta educativa global, en centros que escolarizan una proporción significativa de alumnado en situación de desventaja sociocultural. Los planes de compensatoria se desarrollan a través de una serie de medidas y actuaciones, como pueden ser:

- Medidas para **compensar el desfase curricular**.
- Medidas para **facilitar la integración escolar**.

- **Iniciativas para la mejora de la convivencia.**
- **Actividades complementarias compensatorias.**
- **Actividades extraescolares de orientación y apoyo escolar.**
- **Actuaciones de prevención, control y seguimiento del absentismo.**

Para la puesta en marcha de estos planes se dotará de profesorado y recursos económicos adicionales a los centros que desarrollen estos planes.

G. Diversificación Curricular

Los Programas de Diversificación Curricular consisten en una adaptación de la enseñanza y del currículo a las necesidades del alumnado de E.S.O. con el fin de que puedan alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa, así como el título de Graduado en E.S.O. Estos programas se pueden desarrollar en 3º y en 4º de ESO.

3. Medidas de atención a la diversidad para el alumnado con necesidades educativas especiales

La Ley de Educación de Andalucía contempla, entre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, a aquél que presenta necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial.

La Ley 1/1999, de 31 de marzo de atención a las personas con discapacidad en Andalucía, establece que las personas con discapacidad tendrán derecho, en cualquiera de las etapas educativas obligatorias y no obligatorias a:

- La prevención, la detección y atención temprana de sus especiales necesidades educativas.
- La evaluación psicopedagógica que determine sus necesidades educativas, las medidas curriculares, y los apoyos y recursos necesarios para atenderlas. Así como a la evaluación de su aprendizaje a través de adaptaciones de tiempo y medios apropiados a las posibilidades y características de cada persona.
- El uso de sistemas de comunicación alternativos y la utilización de medios técnicos y didácticos que faciliten los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como las necesarias adaptaciones del puesto escolar.

- El uso de nuevas tecnologías que mejoren y ayuden a la integración de las personas con discapacidad.

Sin duda alguna, la integración de este alumnado en los centros ordinarios ha supuesto un hito importante, aportando importantes beneficios al desarrollo personal y educativo de estas personas y a los centros educativos en general:

- El ofrecimiento de modelos de comportamiento normalizados a este alumnado.
- Su acercamiento a un currículum escolar ordinario más adecuado para responder a las exigencias sociales.
- La oportunidad para acceder a las titulaciones oficiales del sistema educativo, con la consiguiente mejora de las posibilidades formativas y de inserción sociolaboral.
- La desmitificación de las personas con discapacidad entre el alumnado y el profesorado ordinario.
- La oportunidad ofrecida a este último alumnado de ejercitar comportamientos, actitudes y valores de ayuda, solidaridad y respeto.
- El planteamiento de retos educativos que exigen a los centros la puesta en marcha de innovaciones metodológicas y educativas que repercuten en una mejor atención educativa al conjunto del alumnado.

La **población** con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en Educación Infantil **escolarizada en Andalucía** en distintas modalidades de escolarización, asciende a **3.411** niños y niñas de los cuales **251** están escolarizados en centros de Educación Especial y **3160** en centros ordinarios:

Modalidad de Escolarización	2º Ciclo de Educación Infantil	Total
Centros de Educación Especial	251 (7.3%)	3.411
Centros Ordinarios	3160 (92.64%)	

Durante los últimos años, la escolarización y la atención educativa a estos alumnos y alumnas se ha basado, en buena medida, en los planteamientos teóricos de la llamada "Escuela Inclusiva". Tratando de superar modelos anteriores de la educación especial, este modelo teórico persigue, en palabras de Booth y Ainscow, "aumentar la participación de los alumnos en el currículum, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos". Para el logro de este fin, se hace necesario detectar y tratar de eliminar las barreras no sólo arquitectónicas, sino también todas aquellas que constituyen obstáculos para el aprendizaje y la participación de este alumnado.

De acuerdo con Echeita, por tanto, una escuela inclusiva se caracteriza por lo siguiente:

- Es una escuela donde todos sus miembros se sienten acogidos y miembros de pleno derecho.
- Donde nadie, por aprender de forma distinta o por sus características singulares, se sitúen por encima o por debajo de los demás.
- Donde todo el alumnado sea estimulado para aprender lo máximo posible en relación con sus intereses, capacidades y motivaciones.

Entre las medidas que con carácter general, se ofrece al alumnado escolarizado en centros andaluces, podemos mencionar las siguientes:

- El Plan de Apoyo a las Familias Andaluzas (Plan de apertura).
- Adaptación horaria.
- Prestaciones sociales y económicas.
- Flexibilización del periodo de escolarización.
- Elaboración y publicación de materiales de apoyo.

Sin ninguna duda, proporcionar una respuesta educativa de calidad para este alumnado, haciendo realidad los ambiciosos principios y finalidades de la escuela inclusiva y de las actuales leyes educativas, requiere la puesta en marcha de un conjunto de medidas y recursos adecuadamente articulados entre sí. A continuación, enumeraremos cuáles son dichas medidas, y qué recursos personales y materiales pone a disposición de los centros, el sistema educativo andaluz, para garantizar el acceso, la permanencia y la promoción del alumnado con necesidades educativas especiales en las diferentes etapas educativas.

Detección y atención temprana

La Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en su art. 71, que las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas. La atención integral a este alumnado se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada, rigiéndose por los principios de normalización e inclusión. Asimismo, en el art. 74, se establece que la identificación se realizará lo más tempranamente posible y por personal con la debida cualificación.

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, dedica el artículo 114 a la detección y a la atención temprana, estableciendo que la Ad-

ministración de la Junta de Andalucía establecerá el conjunto de actuaciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a sus familias y al entorno con la finalidad de prevenir, detectar e intervenir de forma precoz sobre cualquier trastorno en su desarrollo, o riesgo de padecerlo. Las medidas específicas para potenciar el desarrollo personal, intelectual, social y emocional del alumnado que lo necesite, se iniciará en el segundo ciclo de la educación Infantil y se mantendrá, mientras sea necesaria, durante toda su escolarización.

Con el fin de concretar la colaboración entre administraciones y formalizar un marco normativo que regule y aclare las carteras de servicio de las distintas Consejerías en materia de atención temprana, se elabora el **“PLAN DE ATENCIÓN TEMPRANA”**, en el que están implicadas la **Consejería de Salud, la Consejería de Igualdad y Bienestar Social y la Consejería de Educación.**

A raíz de la elaboración del Plan de Atención Temprana se crean las Consultoras de Atención Temprana, que serán la base de los **“Equipos Provinciales de Seguimiento y Coordinación Intersectorial en Atención Temprana”**. En lo que respecta a la intervención de la Consejería de Educación, los objetivos que se pretenden alcanzar en lo referido al proceso de asistencia integrado de atención temprana, podemos mencionar como más relevantes:

- Facilitar el acceso del alumnado objeto de un programa de atención temprana al sistema educativo, mediante el establecimiento de cauces fluidos de comunicación e interconexión entre los servicios implicados, elaboración de protocolos de derivación, manuales para la toma de decisión de continuidad de tratamientos específicos, criterios de valoración y seguimiento...
- Detección precoz de alteraciones del desarrollo en niños y niñas cuyos primeros signos se manifiesten en el ámbito escolar, y oportuna derivación a través de los cauces establecidos, para conseguir la máxima efectividad en las intervenciones propias de la prevención terciaria.

El Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, establece en su artículo 16 que la Administración educativa colaborará con el sistema público de salud en los programas y campañas de información, orientación y apoyo familiar dirigidos a los alumnos y alumnas escolarizados en el segundo ciclo de educación infantil. Asimismo, colaborará en la detección de casos de riesgo, derivándolos al sistema público de salud para su diagnóstico y tratamiento.

La Ley 1/1999, de 31 de marzo, de atención a las personas con discapacidades en Andalucía, en **materia de salud** hace hincapié en la prevención, la asisten-

cia sanitaria y rehabilitación médico-funcional, que referidos a las personas con discapacidad, son susceptibles de mayor desarrollo, tales como la atención infantil temprana. En el artículo 11 sobre detección y atención temprana se concreta:

- El establecimiento de sistemas de prevención y detección, así como de atención temprana.
- La intervención será múltiple, dirigida al niño, a la familia y a la comunidad, y comprenderá información, detección, diagnóstico, tratamiento, orientación y apoyo familiar.
- El establecimiento de sistemas y protocolos de actuación técnicos, para asegurar el asesoramiento y el tratamiento necesario.

Con referencia a la **escolarización** de este alumnado, como desarrollo de la normativa y del Plan Integral de Atención Temprana, se acuerda establecer un sistema unificado y consensuado para el trasvase de información entre los Centros de Atención Temprana (CAIT), Centros de Atención Socioeducativa (CASE) y la Consultora de Salud. Los orientadores dispondrán de la información de cada niño o niña de objeto de atención temprana a través de su Consultora Provincial. Se consensua un modelo de protocolo para registrar y canalizar la información y se establece un calendario de intervenciones.

El resultado de la colaboración entre las tres Consejerías se concreta en la formación de los **Equipos Intersectoriales de Atención Temprana**, así como el establecimiento de **Criterios Diagnósticos de la ODAT** (Organización Diagnóstica de Atención Temprana).

En la actualidad está en proceso de elaboración el "II PLAN DE ACCIÓN INTEGRAL A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ANDALUCÍA", a través del cual se regularán las intervenciones en educación infantil pre-obligatoria. En su objetivo marco contemplará la Educación Infantil:

"Establecer las condiciones para la atención integral de las necesidades educativas especiales del alumnado con diversidad funcional a lo largo de todo su proceso educativo"

Asimismo este II Plan, contemplará aspectos relacionados con la detección precoz, la colaboración interinstitucional, los programas de atención temprana, tal y como se recoge en sus objetivos quinto y séptimo:

"Disponer de cauces fluidos de coordinación interinstitucional que propicien la atención integral del alumnado con necesidades educativas especiales"

“Potenciar la colaboración de los padres, madres o tutores legales del alumnado con necesidades educativas especiales, a lo largo de toda su escolarización”

Reserva de plazas en la escolarización

La Administración educativa realiza una distribución equilibrada de este alumnado entre los distintos centros docentes sostenidos con fondos públicos, en condiciones que faciliten su adecuada atención educativa y su inclusión social. A tal efecto, se reserva un número de plazas para este alumnado, en los centros públicos y privados concertados, hasta la finalización del período de matrícula.

Medidas de acogida e integración, para el alumnado con necesidades educativas especiales, en Educación Infantil y Educación Primaria

La Orden de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria establece, en su artículo 5, que todos los centros que imparten las citadas enseñanzas deberán contemplar medidas de acogida e integración para el alumnado con necesidades educativas especiales. Estas medidas tendrán como finalidad facilitar la accesibilidad de este alumnado a los servicios y dependencias del centro y al currículum escolar, propiciar su socialización e interacción social y acogerlos adecuadamente al inicio de cada curso escolar.

Entre dichas medidas deberán contemplarse, al menos, las siguientes:

- a) Traslado de información del centro de origen o, en su caso, de otras instituciones.
- b) Actividades de acogida al inicio de cada curso escolar, prestando especial atención al alumnado de nuevo ingreso en el centro.
- c) Medidas que garanticen la autonomía en los desplazamientos y en el uso de los distintos servicios del centro, así como un desalojo seguro en casos de emergencia.
- d) Medidas que potencien la interacción social con los compañeros y compañeras, tanto dentro del aula como en otros espacios escolares.
- e) Recursos materiales y tecnológicos necesarios para garantizar la comunicación y el acceso al currículum escolar.

Cuando la elaboración de las citadas medidas y la organización de la respuesta educativa de este alumnado, requiera el empleo de sistemas aumentativos o al-

ternativos de comunicación, equipamientos técnicos específicos o la aplicación de pautas educativas especializadas y complejas, podrá solicitarse el asesoramiento del Equipo de Orientación Educativa Especializado.

Evaluación psicopedagógica

Todos los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, son objeto de una evaluación psicopedagógica completa que permite detectar sus necesidades educativas, facilitando así una toma de decisiones fundamentada sobre las medidas educativas necesarias para responder a las mismas, así como sobre los recursos personales y materiales que deben proporcionársele. Esta medida puede realizarse en cualquier momento del proceso educativo del alumnado, siendo un proceso personalizado que deberá ser coordinado por los profesionales de la orientación, contando con la colaboración del profesorado y el conjunto de profesionales que atienden al alumno o alumna.

Dictamen de Escolarización

Su finalidad es determinar la modalidad de escolarización que se considera adecuada para atender a las necesidades educativas especiales del alumno o alumna, especificando los recursos requeridos y medidas educativas. Lo realizan los orientadores y orientadoras de los Equipos de Orientación Educativa, en base a los datos y la información obtenida mediante la evaluación psicopedagógica previa. Se lleva a cabo cuando un alumno o alumna, con necesidades educativas especiales, solicita su escolarización en un Centro de Educación Especial, de Educación Infantil o Educación Primaria sostenido con fondos públicos, cuando se promoció a la Educación Secundaria Obligatoria. Se revisará, con carácter ordinario, tras la conclusión de una etapa educativa y, de forma extraordinaria, cuando se produzca una variación significativa de la situación del alumno o alumna.

Adaptaciones Curriculares Significativas

Dirigidas a facilitar la accesibilidad al currículo, al alumnado con necesidades educativas especiales, en la enseñanza básica obligatoria. Requiere de una evaluación psicopedagógica previa realizada por los profesionales de la orientación educativa. Su elaboración y aplicación, en base a las orientaciones proporcionadas por el informe psicopedagógico derivado de la evaluación psicopedagógica, corresponde al profesorado de educación especial en colaboración con el profesorado de las áreas o materias adaptadas y el asesoramiento de los equipos y departamentos de orientación.

La adaptación deberá plasmarse en un documento individualizado que contendrá, al menos:

- Informe de evaluación psicopedagógica previo
- propuesta de áreas o materias adaptadas, especificando la modificación realizada en los objetivos, la metodología, los contenidos, los criterios de evaluación y la organización de los espacios y del tiempo.
- Adaptación de los criterios de promoción y titulación.
- Organización de los apoyos educativos.
- Seguimiento y valoración de los progresos realizados por el alumno o alumna, con información al mismo y a la familia.

Las decisiones sobre la evaluación de las adaptaciones curriculares y la promoción y titulación del alumnado se realizará de acuerdo con los objetivos fijados en la adaptación curricular significativa y será realizada por el equipo docente, oído el equipo o departamento de orientación.

Programas de Cualificación Profesional Inicial específicos

Dirigidos a favorecer la inserción socioeducativa y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que, teniendo un nivel de autonomía personal y social que le permita acceder a un puesto de trabajo, no puedan integrarse en una modalidad ordinaria de estos programas.

Adaptación de pruebas

La Administración educativa adaptará al alumnado con necesidades educativas especiales las diferentes pruebas de acceso a enseñanzas y las pruebas para la obtención de titulaciones.

Censo del alumnado en Séneca

La planificación de los recursos personales y materiales, para atender adecuadamente al alumnado con necesidades educativas especiales, exige un conocimiento continuo de las necesidades que tienen al respecto los centros educativos. Con este fin, la Consejería de Educación, a través del programa informático Séneca, tiene activada una aplicación que le permite censar al conjunto del alumnado de estas características, escolarizado en nuestra Comunidad Autónoma. La responsabilidad de mantener actualizado este censo corresponde a los profesionales de la orientación del sistema educativo. Este censo aporta información sobre el diagnóstico del alumno o alumna, las necesidades educativas que presenta, la atención recibida en cuanto a recursos personales o materiales y medidas educativas, y la atención necesaria. Esta información resulta crucial para planificar la distribución de recursos entre los centros docentes andaluces.

Convenios de colaboración con otras entidades

La colaboración de la Administración educativa con las entidades representativas del alumnado con necesidades educativas especiales, resulta un instrumento fundamental para aunar esfuerzos y recursos, coordinar actuaciones y potenciar la atención integral a este alumnado. En esta línea, con fecha de 1 de junio de 2007, se firmó un Acuerdo con estas entidades: ANDADOWN, AUTISMO ANDALUCÍA, CANF-COCEMFE ANDALUCÍA, FAAS y ONCE. Posteriormente, con fecha de 3 de julio, se firmaron convenios específicos con AUTISMO ANDALUCÍA y la FEDERACIÓN DOWN ANDALUCÍA. El objetivo fundamental de este último convenio es establecer un marco de colaboración que favorezca la atención educativa del alumnado con Síndrome de Down, de acuerdo con los principios de inclusión y normalización. Para ello, ambas entidades se comprometen a mantener líneas de colaboración, a facilitar la colaboración de los profesionales de Down Andalucía en las actividades de los centros educativos, a colaborar en actividades de formación dirigidas a los profesionales de la educación y las familias del alumnado, a impulsar proyectos de innovación pedagógica, a la articulación de medidas que faciliten la participación de las familias, a la elaboración y publicación de materiales, y a financiar estas actividades a través de subvenciones específicas concedidas por la Consejería de Educación.

Publicaciones y guías para la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales

La formación de los profesionales de la educación y de las familias del alumnado, constituye un valor fundamental para potenciar el desarrollo educativo y personal del alumnado con necesidades educativas especiales. Conscientes de esta relevancia, se está tramitando en la actualidad una colección de "Manuales para la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales". Esta colección renovará y actualizará las anteriores guías e incluirá un manual específicamente dirigido al alumnado con Síndrome de Down.

Convocatoria para la elaboración de materiales curriculares

La Consejería de Educación, a través de la Orden de 20 de junio de 2007, ha regulado una convocatoria destinada a la elaboración de materiales curriculares y al desarrollo de proyectos de formación e investigación educativa por parte del profesorado del sistema educativo andaluz. Entre las temáticas sobre las que pueden versar estos materiales y proyectos, se incluyen de forma específica la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, así como la orientación educativa. Sin duda, esta nueva línea de actuación potenciará una mayor disponibilidad de recursos para una mejor atención a este alumnado, al tiempo que motivará a los profesionales de la orientación y la educación andaluces a

formarse y desarrollar proyectos de innovación educativa, en relación con la organización de la respuesta educativa para este alumnado.

Departamentos y Equipos de Orientación Educativa

Los profesionales de la orientación educativa, constituyen un recurso indispensable para impulsar y optimizar la atención a la diversidad en su conjunto, así como la respuesta educativa proporcionada al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Conscientes de esta importancia, reservamos el último apartado de esta intervención, de forma específica, a analizar la estructura y funciones de estos servicios, así como las medidas que se han tomado, en los dos últimos cursos, para incrementar la dotación de sus plantillas, mejorar su organización y optimizar su formación.

Maestros y maestras de pedagogía terapéutica

Entre otras funciones, estos profesionales participan en la elaboración de planes de actuación y adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales, asesoran a los equipos docentes sobre la atención educativa especializada que este alumnado requiera, elaboran materiales curriculares específicos y orientan sobre otros que pueden utilizarse, elaboran, aplican y evalúan programaciones de apoyo y de intervención individualizada que ayuden a alcanzar los objetivos establecidos en las adaptaciones curriculares, asesoran a las familias y tratan de coordinar actuaciones con ellas, y participan en todas las decisiones relativas a la evaluación, promoción y titulación del alumnado.

Maestros y maestras de audición y lenguaje

Por su parte, estos profesionales prestan atención especializada, individualmente o en grupo, al alumnado con especiales dificultades en el ámbito de la audición, la comunicación, el lenguaje, el habla y los trastornos de la lectura y la expresión escrita, participan en programas de prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje relacionados con el lenguaje, asesoran sobre los planes de actuación y las adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a problemas de comunicación y lenguaje, elaboran materiales curriculares y orientan al profesorado sobre la utilización de materiales, asesoran a las familias de este alumnado, y participan en el seguimiento y evaluación del conjunto de medidas educativas que se adopten con este alumnado.

Intérpretes de lengua de signos para el alumnado sordo

La escolarización del alumnado sordo, durante la enseñanza básica, se llevará a cabo, preferentemente, en centros que disponen de intérpretes de lengua

de signos española u otros medios técnicos específicos como sistemas aumentativos de comunicación. Este recurso resulta fundamental para potenciar el desarrollo comunicativo, personal y educativo del alumnado con sordera profunda, dignificando además la Lengua de Signos Española como lengua propia, en igualdad de derechos, de la comunidad de sordos.

Aulas de salud mental

El alumnado que como consecuencia de problemas psicológicos y emocionales, tenga que interrumpir en ocasiones la asistencia al centro educativo para recibir atención especializada en Unidades hospitalarias de Salud Mental, reciben atención educativa en las denominadas Aulas de Salud Mental. Sin duda, este recurso contribuye a que los problemas de salud mental no interrumpan el proceso de escolarización de este alumnado, disminuyendo así el posible impacto negativo que dichas dificultades pueden tener sobre el desarrollo educativo de estos alumnos y alumnas.

Monitores y educadores de educación especial

Realizan funciones relacionadas con el apoyo en los desplazamientos, la vigilancia, la autonomía personal y la higiene del alumnado con necesidades educativas especiales que lo requiera.

4. La orientación educativa un recurso para atender a la diversidad

En el sistema educativo actual, la orientación educativa es un elemento esencial en la atención a la diversidad del alumnado y garantía para la proporción de una respuesta educativa a esta diversidad.

Sin perjuicio de las funciones orientadoras que la propia legislación reconoce como inherentes a la labor docente del profesorado, la orientación educativa se organiza fundamentalmente en torno a dos estructuras: Equipos de Orientación Educativa y Departamentos de Orientación. Los primeros desarrollan su labor en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Por su parte, los Departamentos de Orientación lo hacen en la etapa de Educación Secundaria. Junto a estas dos estructuras hay que destacar la existencia de los Equipos de Orientación Educativa Especializados que, desde un ámbito provincial, desempeñan funciones de asesoramiento en la atención al alumnado cuyas necesidades presentan una mayor especificidad.

4.1. Equipos de Orientación Educativa

Los Equipos de Orientación Educativa son unidades básicas de orientación psicopedagógica que, mediante el desempeño de funciones especializadas en las áreas de orientación educativa, atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, compensación educativa y apoyo a la función tutorial del profesorado, actúan en el conjunto de los centros de una zona educativa.

Composición

Los Equipos de Orientación Educativa están integrados por profesionales de distintas disciplinas que, de manera coordinada, realizan su labor en los centros educativos de la zona a la que pertenecen. Concretamente, están compuestos por:

- Orientadores y orientadoras.
- Maestros y maestras de Audición y Lenguaje.
- Maestros y maestras de Compensación Educativa.
- Médicos y médicas.
- Educadores y Educadoras Sociales o Trabajadores y Trabajadoras Sociales.

Nivel y ámbito de intervención

Es un sistema de orientación que atiende fundamentalmente a las etapas de Educación Infantil y Primaria y desarrollan sus funciones y tareas en los centros docentes públicos ubicados en la zona de actuación que tienen asignada.

Funciones relacionadas con la atención a la diversidad

Los Equipos de Orientación Educativa realizan funciones muy diversas en relación a la orientación educativa, atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, compensación educativa y apoyo a la función tutorial.

Respecto a la atención a la diversidad, podemos destacar las siguientes funciones como prioritarias en su trabajo:

- Evaluación psicopedagógica del alumno o alumna para detectar las necesidades educativas que presenta y determinar la respuesta educativa necesaria.
- Realización del Dictamen de Escolarización y asesoramiento sobre la modalidad de escolarización más adecuada para un alumno o alumna.

- Participación en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación curricular y/o para el desarrollo de capacidades y competencias.
- Asesoramiento al profesorado en relación con la elaboración, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas.
- Asesoramiento a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos.
- Atención educativa directa a los alumnos y alumnas con dificultades de tipo cognitivo, de desarrollo de la comunicación oral y escrita, problemas de tipo motórico o dificultades generalizadas de aprendizaje, que necesiten la intervención especializada, a juicio del Equipo de Orientación Educativa.
- Elaboración, adaptación y difusión de materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad para el profesorado en relación con las necesidades educativas de los alumnos y alumnas.
- Planificación y desarrollo de acciones educativas para la prevención y atención temprana de los niños y niñas con necesidades educativas específicas de apoyo educativo.
- Asesoramiento a centros sobre una organización flexible que atienda a la diversidad y sobre la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Funcionamiento

Los Equipos de Orientación Educativa adoptan como criterios para el desarrollo de sus actuaciones la intervención por programas integrados en los documentos de planificación del centro, la prevención y anticipación de dificultades de aprendizaje y el trabajo en equipo, realizando aportaciones cada integrante del mismo desde su cualificación y perspectiva profesional si las necesidades del alumnado lo requieren.

Esta intervención queda reflejada en el Plan de trabajo anual que se fundamenta en las conclusiones de la Memoria Final del curso anterior y en una evaluación de necesidades argumentada y fundamentada.

Cada centro docente público que imparte Educación Infantil o Educación Primaria dispone de un orientador y orientadora de referencia, designado de entre los que componen la plantilla del Equipo de Orientación Educativa que le atiende. En esta asignación se tienen en cuenta, conjuntamente, criterios de número total de alumnado de los centros, las características educativas y sociales más relevantes de la población escolar y, en su caso, las características de las barriadas o comarcas geográficas donde se ubican.

Red de Equipos de Orientación Educativa

En la actualidad se ha concluido un proceso de regulación de estos servicios que ha supuesto una nueva zonificación de los mismos y un incremento en las plantillas, de forma que los centros puedan quedar atendidos suficientemente.

Hasta el curso 2005/06, Andalucía disponía de una red de 134 Equipos de Orientación Educativa, que se ha ampliado, con la nueva organización, a 156. En ese mismo curso, el número de orientadores y orientadoras que integraban los EOE era de 484. En el curso actual se ha completado la ampliación prevista y se cuenta con un total de 674. Esto ha supuesto un esfuerzo presupuestario importante y un salto cualitativo en la atención que recibirán los centros de Educación Infantil y Primaria en Andalucía.

Los Equipos cuentan, además, con 126 médicos, 141 maestros y maestras de Audición y Lenguaje, 59 maestros y maestras de Compensación Educativa, 24 trabajadores sociales y 68 educadores sociales y educadoras.

4.2. Departamentos de Orientación

La orientación educativa en la Educación Secundaria es desempeñada por los Departamentos de Orientación que se encuentran implantados en todos los Institutos de Educación Secundaria. Estos Departamentos realizan su labor en torno a tres áreas de intervención: acción tutorial, la orientación académica y profesional y la atención a la diversidad. Están compuestos por orientadores y orientadoras, maestros y maestras de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, el profesorado implicado en algunos programas de atención a la diversidad y los tutores y tutoras.

4.3. Equipos De Orientación Educativa Especializados

Una vez cubiertos los diferentes niveles de intervención contemplados en nuestro actual modelo de orientación ocurre, en ocasiones, que la respuesta orientadora requiere de un grado de especificidad y especialización mayor que el que pueden aportar los orientadores y orientadoras de los Equipos y Departamentos de Orientación.

Nos referimos a la necesidad de completar la estructura de la orientación con la dotación de profesionales especializados en la atención educativa que requiere un tipo concreto de alumnado por presentar necesidades educativas especiales con un mayor grado de especificidad.

En este sentido, los Equipos de Orientación Educativa Especializados han supuesto un avance en la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales por diversidad funcional, completando, con una intervención más especializada, la atención que se ofrece al mismo desde los centros educativos y otros servicios como los Equipos de Orientación Educativa y los Departamentos de Orientación.

Composición

Los Equipos de Orientación Educativa Especializados están integrados por orientadores y orientadoras con formación específica en la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora, sensorial, trastornos generales del desarrollo y trastornos graves de la conducta.

Nivel y ámbito de intervención

El ámbito de intervención de los Equipos de Orientación Educativa Especializados es provincial, respondiendo a las demandas que surgen desde los centros educativos en relación al alumnado de las diferentes etapas educativas.

Funciones relacionadas con la atención a la diversidad

Las funciones fundamentales desarrolladas por estos equipos son:

- Colaborar con los Equipos de Orientación Educativa y/o con los Departamentos de Orientación en la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales del alumnado.
- Asesorar al profesorado y a los padres, madres o representantes legales del alumnado en lo relativo a las técnicas, métodos y recursos apropiados para la acción educativa, tanto en el marco escolar como en el familiar
- Colaborar en el diseño de planes de actuación y adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que sea objeto de su actuación profesional.
- Contribuir a la formación especializada del profesorado y de los profesionales de los Equipos y Departamentos de Orientación, en el ámbito de las necesidades educativas especiales que son objeto de su intervención profesional, proporcionando información relativa a las características, necesidades, procedimientos e instrumentos de intervención con dicho alumnado.

Funcionamiento

La actuación de los Equipos de Orientación Educativa Especializados se desarrolla en torno a la planificación reflejada en el Plan anual de trabajo y responde

a un análisis de las demandas de los centros docentes en relación a su ámbito de intervención.

Asimismo, esta intervención se rige por los principios de prevención y anticipación para la detección y atención temprana, detección temprana de necesidades educativas especiales, coordinación intrainstitucional e interinstitucional y enfoque multidisciplinar de la intervención.

Situación actual: datos numéricos

En estos momentos están funcionando 8 Equipos de Orientación Educativa Especializados, uno en cada provincia. Como parte de la regulación en la red de Equipos de Orientación Educativa se ha llevado a cabo un incremento en la dotación de profesionales para estos equipos. Así, en el curso 2005/06 había un total de 9 orientadores y orientadoras en ellos, siendo aumentados su número a lo largo de los cursos 2006/2007 y 2008/2009 hasta completar un total de 27 orientadores y orientadoras.

La Atención Temprana en la Educación Infantil

Isidoro Candel Gil

Psicólogo del equipo de Atención Temprana de Murcia.

Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia

1. Introducción

En la Orden 3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, se recoge que “en esta etapa es especialmente relevante la detección precoz de la necesidad de apoyo educativo, con el fin de comenzar la atención individualizada lo más tempranamente posible”. Más adelante (Anexo II), al referirse a los diversos principios metodológicos de la etapa, puede leerse que “el principio de globalización alude a la conveniencia de aproximar a los niños a lo que han de aprender desde una perspectiva integrada y diversa”.

Aunque hemos de hablar de la atención temprana en el marco de la Educación Infantil, hemos de reconocer que esta disciplina tiene una entidad propia, si bien comparte muchos aspectos comunes con la etapa educativa que abarca los primeros años de la vida. De hecho, no son pocos los profesionales que defienden el carácter educativo de la atención temprana (AT), y que, para ajustarse a las corrientes más actuales, debiera cambiarse su dependencia administrativa: sin olvidar su carácter global, pienso que la atención temprana estaría mejor enclavada en Educación, que en Servicios Sociales o en Sanidad.

No es raro que, con demasiada frecuencia, tienda a asociarse la AT con la asistencia o la intervención sistematizada, más o menos intensiva, a poblaciones discapacitadas o de alto riesgo. Los nuevos enfoques de esta joven disciplina nos están mostrando de forma insistente, que la intervención directa sobre el

niño constituye sólo una parte del programa de atención que implica a la familia y al contexto social en el que se desenvuelve el niño: barrio, centro educativo, servicios sanitarios y sociales, recursos de la comunidad, etc. Nos olvidamos así de su vertiente educativa, que hace más hincapié en cuestiones de prevención, seguimiento, escolarización, orientación a la familia, sin olvidar, por supuesto, las intervenciones individuales cuando sean necesarias.

2. Revisión y delimitación de conceptos

La AT se ha venido contemplando como un término general usado para describir programas para niños que presentan algún problema en su desarrollo, haciendo referencia a tratamientos educativos o terapéuticos diseñados para prevenir o para mejorar posibles alteraciones o una deficiencia ya existente entre una población determinada de niños. De acuerdo con esta aproximación, el principal énfasis de la AT se dirige al tratamiento centrado, exclusivamente, en el niño: se trata, en último término, de proporcionar actividades adecuadas a los niños con problemas evolutivos con el fin de mejorar, en la medida de lo posible, sus niveles madurativos en las distintas áreas. De ahí que la mayoría de los programas de AT hayan utilizado, preferentemente, métodos conductuales estructurados para enseñar a los niños habilidades nuevas¹.

Sin embargo, las intervenciones realizadas en los primeros años son algo más que las acciones educativas o conductuales específicas. Las orientaciones teóricas que sustentan la aplicación práctica de los programas de intervención temprana, no han sido ajenas a las nuevas perspectivas aportadas por los investigadores del desarrollo infantil, y las nuevas corrientes de la intervención temprana se han visto influidas por los nuevos planteamientos teóricos. Así por ejemplo, se ha comprobado que el desarrollo del niño es el resultado de un complejo proceso de interacción entre el organismo y las aferencias ambientales. Por otra parte, diferentes investigaciones en el campo de la intervención temprana están poniendo de manifiesto que en los primeros meses de vida no es tan necesario el simple entrenamiento sensoriomotor, sino que hay que tener muy en cuenta otros aspectos de gran importancia: el ajuste familiar, el apoyo social a la familia, el bienestar personal y familiar, el estrés de los padres, los patrones de interacción, el diseño del ambiente físico del hogar, los aspectos relacionados con la salud del niño, etc.².

Desde hace algo más de una década se ha prestado más atención a algunos planteamientos teóricos que dan cuerpo a la práctica de la atención temprana. A este respecto, hemos de hacer referencia a dos modelos que han influido de forma decisiva en la incorporación de los nuevos enfoques: la *teoría de los sistemas ecológicos* de Bronfenbrenner³, y el *modelo transaccional* de Same-

roff y Chandler⁴. El *modelo ecológico* subraya la complejidad del desarrollo y el amplio número de influencias ambientales sobre los niños. Podemos entender la ecología como el estudio de las relaciones entre los organismos y los ambientes. Las teorías ecológicas postulan que los marcos ecológicos y las unidades sociales, así como las personas y los acontecimientos dentro de ellos, no operan aisladamente, sino que cada uno influye en el otro, tanto directa como indirectamente, de manera que los cambios en una unidad o subunidad repercuten e influyen en los miembros de otras unidades⁵. Esta perspectiva resalta, por tanto, la importancia de estudiar el desarrollo en el contexto, y nos recuerda que el desarrollo del niño resulta de la interacción de la biología y la sociedad; se trata de un proceso dinámico e interactivo entre la persona y los contextos⁶.

El *modelo transaccional* se basa en la capacidad de respuesta social del ambiente y en la naturaleza interactiva del intercambio niño-medio ambiente. Bajo esta perspectiva, el crecimiento y el desarrollo del niño son la suma de las acciones hacia el medio, y de las reacciones desde el medio. Este modelo considera la naturaleza recíproca, bidireccional, del marco cuidador-niño y, en especial, la interacción padres-hijo y, además, tiene en cuenta el intercambio continuo y dinámico que se da en los dos participantes cuando interactúan uno con otro. Lo innovador de este modelo es que hace un idéntico énfasis en los efectos del niño y del medio ambiente, de manera que las experiencias proporcionadas por el medio no son contempladas como independientes del niño; éste puede haber sido un claro determinante de las experiencias actuales, pero el rendimiento evolutivo no puede ser descrito sistemáticamente sin un análisis de los efectos del medio sobre el niño⁷. Las principales consecuencias de la aplicación de este modelo al campo de la AT son las siguientes: a) La díada padres-niño debe ser el objetivo de la intervención domiciliaria; b) Los niños aprenden y se desarrollan mediante intercambios positivos y recíprocos con el ambiente, sobre todo con los padres; c) Los padres o, en su caso, los cuidadores, son las figuras más importantes en el ambiente del niño; d) La infancia es el mejor momento para iniciar la intervención con los niños deficientes y con los niños de riesgo biológico o ambiental y con sus padres, dentro de un contexto familiar.

Desde un punto de vista práctico, empieza a afirmarse que el éxito de los programas de AT radica en el hecho de su ampliación a esferas más allá del propio niño, no centrándose exclusivamente en éste. Los dos supuestos fundamentales en los que se basa la atención temprana son, por un lado, *la actividad interdisciplinar*, es decir, los problemas a los que se enfrentan los niños con alguna deficiencia o en una situación de alto riesgo, son potencialmente tan diversos, que requieren un amplio rango de servicios para cubrir sus necesidades educativas y de bienestar; y por otro, *la necesidad de desarrollar los programas de intervención temprana en el contexto de la familia*⁸.

La intervención temprana al niño y el apoyo a la familia se definen, según esta visión, como la dotación de ayuda y recursos a las familias de niños pequeños por parte de miembros de redes sociales informales y formales, de forma que influyan directa e indirectamente en el funcionamiento del niño, de los padres y de toda la familia. Las prácticas de intervención con el niño y de apoyo a la familia serán efectivas sólo en la medida en que los niños, los padres y la familia sean cada vez más capaces y competentes⁹. En esta línea, el Libro Blanco de la Atención Temprana¹⁰, la define como *el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar.*

Así pues, el término atención temprana tiene un carácter global, abarcando un conjunto de actuaciones que no sólo se dirigen al niño, sino que también se centran en su familia y en la comunidad, de manera que los programas de AT pretenden, fundamentalmente, enriquecer el medio en el que se desenvuelve el niño, fomentando las interacciones con las personas que le rodean. Es decir, los programas de AT deben tener más en cuenta a la familia del niño deficiente o de alto riesgo, ayudarle en su ajuste a la nueva situación y proporcionarle el apoyo necesario para educar al niño, evitando desde los primeros momentos que los padres desarrollen relaciones negativas con su hijo¹¹. En un plano metodológico, tiene lugar una importante distinción: ya no hablamos de *estimulación precoz*, como un tratamiento dirigido únicamente al niño, sino, más bien, de *atención temprana*, como un conjunto de actuaciones dirigidas al niño, a la familia y a la comunidad. El nuevo modelo psicopedagógico, en contraposición al clínico-rehabilitador, presenta una oferta más rica en sus servicios: información, detección, diagnóstico y tratamiento multidisciplinarios, orientación y apoyo familiar, coordinación con servicios sanitarios, educativos y sociales, apoyo y asesoramiento a Centros de Educación Infantil para la correcta integración de los niños de riesgo, etc.

Resumiendo, podemos decir que la intervención temprana consiste en una serie de servicios para los niños con discapacidad, para niños con problemas en su desarrollo, o para niños en situación de alto riesgo, y para sus familias. Estos servicios van desde una instrucción especial para el niño, hasta tratamientos (estimulación, fisioterapia, lenguaje), entrenamiento familiar y una variedad de servicios especializados¹². Los propósitos de la intervención temprana en los niños con problemas de desarrollo deben constituir el fundamento para el aprendizaje de toda la vida del niño, de forma que éste pueda alcanzar los niveles de funcionamiento más altos posibles, participar plenamente en la vida familiar, escolar y comunitaria, y tener una buena calidad de vida¹³. Respecto

a la familia del niño, la intervención temprana es el fundamento para poder ayudar al niño a alcanzar esos objetivos¹⁴.

En la actualidad, los programas de AT no sólo van dirigidos a los niños que padecen alguna discapacidad física, psíquica o sensorial, sino también a aquellos otros que, por diversas circunstancias, pueden presentar problemas madurativos o de adaptación, es decir los niños llamados de *alto riesgo*, y a los niños *sin una patología evidente*.

Los principales objetivos de un programa de AT son los siguientes: 1) Procurar que haya un buen ajuste a la nueva situación por parte de los padres y del resto de la familia; 2) Implantar patrones de interacción positivos para estimular las habilidades socio-comunicativas del niño; 3) Crear un ambiente que sea rico y estructurado en estímulos; 4) Fomentar el interés y la reacción adecuada del niño a los estímulos del entorno; 5) Favorecer el desarrollo evolutivo del niño; 6) Emplear estrategias de intervención de una forma ecológicamente relevante, evitando fórmulas demasiado artificiales; 7) Llevar a cabo una acción preventiva, ya que los programas de AT permiten, de alguna manera, frenar el deterioro progresivo de los niveles de desarrollo, evitando que los niños presenten alteraciones más graves en los distintos aspectos evolutivos. Esta faceta preventiva se extiende también a todo el ámbito familiar, instaurándose desde el principio comportamientos adecuados, más adaptados a la realidad.

Conviene aclarar que la atención temprana no consiste, única y exclusivamente, en la estimulación o el tratamiento directo que recibe un determinado niño en un Centro especializado. Hay otros aspectos que interesa resaltar porque, simplemente, forman parte de esa atención que recibe el niño y su familia en los primeros años de la vida. La *prevención* es una de las notas características de la atención temprana*. Tradicionalmente, desde un enfoque clínico, se distinguen tres niveles de prevención: la *prevención primaria*, que se refiere a las acciones que se llevan a cabo antes de que aparezca el problema, impidiendo la aparición de la alteración; la *prevención secundaria* hace referencia a las acciones que reducen o anulan los efectos de los problemas ya existentes; y la *prevención terciaria*, que comprende las acciones que limitan las consecuencias adversas de un problema y mejoran el nivel de funcionamiento de una persona. Desde nuestra óptica, lo que estamos tratando de prevenir son las necesidades educativas de los niños, es decir, nos topamos con síntomas funcionales, por lo que el enfoque es muy distinto, ya que la discapacidad o los problemas del desarrollo no son, en absoluto, entidades con una sola variable (la física), sino que describen un estado

* Se entiende por *prevención* "la preparación y disposición que se hace anticipadamente para evitar un riesgo o ejecutar algo". Recogemos también dos acepciones de *prevenir* que se ajustan muy bien a los aspectos que estamos tratando: "prever, ver, conocer de antemano o con anticipación un daño o perjuicio"; "anticiparse a un inconveniente, dificultad u objeción".

determinado de funcionamiento en un contexto particular de tiempo y lugar, que es el resultado de las interacciones ecológicas. Las publicaciones más recientes consideran la prevención de los problemas de desarrollo como una forma de apoyo, basándose en la naturaleza interactiva y ecológica de su concepto y de sus consecuencias¹⁵. Es decir, se pretenden conocer las interacciones entre el individuo y su medio ambiente, comprendiendo la influencia de los múltiples factores de riesgo implicados. Los programas de AT constituyen, tal vez, el exponente más claro de una modalidad funcional de prevención al incidir de forma prioritaria en el ámbito familiar, proporcionando a los padres información, apoyo y asesoramiento para facilitar a su hijo las condiciones adecuadas de crianza en un medio normalizador. Algunas experiencias de programas de prevención desarrolladas en nuestro medio muestran la eficacia de estas acciones sobre los niños y sus familias, a la vez que ayudan a mejorar la coordinación entre las distintas instituciones implicadas, sobre todo Educación, Sanidad y Servicios Sociales^{16, 17, 18}.

La *detección temprana* de niños discapacitados o con algún problema en su desarrollo constituye un aspecto de capital importancia en un programa de AT, ya que permite la derivación para iniciar un programa de AT lo antes posible. Esta detección es especialmente importante en el caso de aquellos niños o familias que pueden pasar inadvertidos porque el problema, en un principio, no parece muy grave. Para poder detectar pronto las manifestaciones que nos hacen sospechar de la presencia de alguna dificultad evolutiva en niños pequeños, pueden ser útiles una serie de *indicadores evolutivos*, cuya ausencia o mal funcionamiento pueden significar una alerta de posible anomalía en el desarrollo.

Un tercer aspecto de los programas de AT, que tiene especial importancia en el caso de los niños que no presentan ninguna discapacidad y que, por tanto, no precisan un tratamiento sistematizado, es el *seguimiento*, que se implanta para controlar la evolución del niño y de la dinámica familiar, y que se lleva a cabo en el centro de estimulación o en el propio domicilio familiar. En este seguimiento se ofrecen a los padres orientaciones para el manejo y juegos con sus hijos, así como pautas de intervención en las rutinas diarias para favorecer el desarrollo de su hijo, y algunos consejos que inciden en un apropiado diseño del contexto socio-familiar: patrones de interacción, ambiente físico del hogar, materiales, relaciones sociales, etc.

Otro aspecto importante es el de la *escolarización temprana*. Generalmente se aconseja a los niños discapacitados, de alto riesgo o de patología no evidente su escolarización en Escuela Infantil a partir de los 12-15 meses (o incluso antes según los casos). En la aplicación de programas de AT, la escolarización de los niños muy pequeños no es sólo un complemento del tratamiento o intervención que reciben, sino que además constituye, por sí misma, una forma de intervención en la que se proporcionan al niño y a su familia una serie de herramientas que favorecen su

desarrollo y su mutua interacción. No obstante, no hemos de considerar la escolarización en la Escuela Infantil como algo obligatorio o como la solución de los problemas; se trata, más bien, de una modalidad de intervención que resalta de forma especial la importancia de los contextos naturales, ampliando la perspectiva y las posibilidades del medio familiar en el momento adecuado de la evolución del niño. Igualmente, la Escuela Infantil juega un papel de enorme importancia en la detección de niños con problemas en su desarrollo. La Escuela Infantil es, además, un recurso de intervención para los niños con problemas, de manera especial, en algunas situaciones: 1) Cuando las propias necesidades del niño lo requieren, complementado o no con una intervención en el CDIAT; 2) Las posibilidades de interacción, de juegos, de estimulación con el niño en casa se ven insuficientes y sin expectativas de mejora; 3) Como apoyo a la propia familia que puede sentirse desbordada por la situación; 4) Para poder intervenir de una forma más estable y natural con la propia familia, apoyándola en la educación de su hijo.

La Escuela Infantil se revela como un instrumento muy útil en la atención a un niño con problemas en su desarrollo, al proporcionarle una serie de recursos válidos para su educación temprana¹⁹:

- Un entorno normalizado de interacciones con iguales y otros adultos, reforzando las habilidades de comunicación espontánea.
- Orden y organización física y mental (espacio físico, materiales).
- Establecimiento de pautas y secuencias temporales estables (rutinas, horarios y programas).
- Estimulación general relevante en un contexto natural y lúdico.
- Un medio favorecedor para la adquisición de habilidades de independencia y autonomía personal.

3. Programas de atención temprana en niños con síndrome de Down.

Los niños con síndrome de Down (SD) constituyen un grupo al que se han dirigido, de manera preferente o exclusiva, muchos programas de AT debido, sobre todo, a que el síndrome de Down es un tipo de deficiencia mental frecuente, que se detecta en el mismo momento del nacimiento, e incluso antes, y a que los niños con SD forman un grupo etiológicamente homogéneo²⁰.

Una línea de investigación relativamente reciente hace especial hincapié en los aspectos peculiares que presentan los niños con distintos tipos de deficiencia mental, refiriéndose a la *especificidad* de cada uno de estos síndromes.

Entendemos por especificidad “lo propio de algo que tiene características particulares”, “la característica particular que pertenece a una entidad”, “lo que caracteriza y distingue a una entidad de otra”, y debe enfocarse a dos niveles: a nivel de *características individuales* o síntomas, en el terreno médico y neurológico; y a nivel *sistémico*, es decir, considerando las relaciones entre características o síntomas²¹.

En el caso del síndrome de Down esta cuestión ha posibilitado que en los últimos años haya habido una producción ingente de estudios e investigaciones sobre el síndrome de Down, lo cual ha tenido unas consecuencias muy positivas, ya que nos han permitido avanzar mucho en el conocimiento y las características de las personas con esta alteración. Sin embargo, esta especificidad ha sido interpretada en ocasiones con un carácter de exclusividad, y eso ha conllevado la proliferación de centros para personas con SD y la puesta en marcha de programas de AT dirigidos a esta población. En realidad, no hay programas de atención temprana exclusivos para niños con síndrome de Down; es cierto que estos niños presentan algunas características propias a tener en cuenta a la hora de abordar la intervención educativa, como analizaremos más adelante, pero también hay muchos aspectos comunes con otras poblaciones.

Los propósitos de la intervención temprana en los niños con SD deben constituir el fundamento para el aprendizaje de toda la vida del niño, de forma que éste pueda alcanzar los niveles de funcionamiento más altos posibles, participar plenamente en la vida familiar, escolar y comunitaria, y tener una buena calidad de vida²². Respecto a la familia del niño, la intervención temprana es el fundamento para poder ayudar al niño a alcanzar esos objetivos²³.

En algunos ambientes todavía se sigue pensando que el objetivo prioritario de un programa de atención temprana es la adquisición por parte del niño de una serie de objetivos, con un carácter más o menos academicista. Conviene recordar que el niño con síndrome de Down no es un *objeto de rehabilitación*, sometido a continuos tratamientos de distintos especialistas para que su desarrollo sea más rápido. Muchos padres piensan que cuanto más tiempo se dedique a la enseñanza del niño deficiente, mayor será su progreso. Y esto tiene unos costos, tanto para los padres como para el resto de la familia. En el fondo, estas actitudes, bastante generalizadas, son bastante lógicas y comprensibles, ya que constituyen la manifestación de la visión y expectativas que ellos tienen ante la deficiencia de su hijo, que hay que compensar a toda costa. En algunos casos suelen esconder sentimientos de inadaptación en las familias, unas veces por una escasa o deficiente información, y otras por una dinámica interna desajustada; o bien, la consecuencia inmediata de una culpabilidad encubierta, que provoca el sentimiento de no estar haciendo todo lo que se puede, o de no estar haciéndolo bien; también pueden ser la

consecuencia inmediata de una interpretación errónea, por parte de todos, de lo que es la intervención temprana.

De cualquier forma, la consecuencia es la inversión de roles, llegando a convertirse los padres en terapeutas de sus hijos con SD. Para muchos padres de niños con una deficiencia, sobre todo en esos primeros meses de ajuste a la situación, llega a ser muy difícil de resistir la tentación o el impulso de "trabajar" con su hijo más que "divertirse" con él. Cuando los padres se transforman en terapeutas o educadores de sus hijos deficientes, éstos pueden muy bien sentir que el amor que ellos necesitan está condicionado por la buena ejecución del juego que están realizando. Es muy triste que muchas de las alegrías que proporciona la paternidad o maternidad y la vida familiar, sean inicialmente percibidas por muchos padres como un tiempo perdido²⁴.

Varios trabajos han llamado la atención sobre el alto costo personal, familiar y económico que provocan en las familias los tratamientos intensivos, por la notable desorganización que les ha supuesto la atención a su hijo deficiente^{25, 26}. El único objetivo de estos tratamientos es la consecución, sin más, de una serie de adquisiciones, que luego no tienen ninguna aplicación práctica en la vida real del niño y en su relación con el medio familiar y social. "La insistencia por aplicar ejercicios agotadores, omnipresentes y omnicomprendidos de actividad física y estimulación sensorial es tal, que acorrala a los padres y los acongoja en su deseo de ofrecer al hijo todo lo que les dicen que es necesario. Debemos saber que el exceso de estímulos, o el desorden en su aplicación, provocan confusión en los sistemas"²⁷.

Viene bien recordar aquí la observación que hacía Cunningham en 1988: lo realmente importante en los primeros meses de vida del niño con SD, es cuidar el ajuste de la familia a la nueva situación y procurar una buena relación padre-hijo, más que preocuparse por ofrecer a los padres largas listas de objetivos pre-académicos²⁸.

4. Aspectos evolutivos diferenciales. El desarrollo de los niños con síndrome de Down en sus primeros años. Implicaciones para la intervención.

Hemos hecho alusión más arriba a una línea de investigación que defiende los aspectos peculiares, *específicos*, de los distintos tipos de deficiencia. En este sentido, se habla de un *fenotipo conductual* en el caso de diversas alteraciones genéticas. Los fenotipos conductuales significan que las personas que tengan un determinado síndrome, muestran ciertas consecuencias en su conducta y desarrollo, con una mayor probabilidad o posibilidad que las personas que no tienen

dicho síndrome. Aunque muchas personas con una discapacidad intelectual concreta de causa genética mostrarán la conducta o conductas características de ese síndrome, raro será que la muestren todas y cada una de ellas; como tampoco todas las que la muestran lo harán en el mismo grado o nivel de gravedad, o incluso en el mismo momento de su desarrollo. Es decir, que los trastornos genéticos se conceptualizan como elementos que *predisponen* a la persona a tener una u otra conducta relacionada con esa etiología²⁹. Se define así el fenotipo conductual como la conducta en sentido amplio (aspectos cognitivos e interacción social) asociada a un síndrome específico con etiología genética, en el cual no existe duda de que el fenotipo es resultado de la lesión subyacente. El fenotipo conductual es un patrón característico de alteraciones motoras, cognitivas, lingüísticas y sociales, que de forma consistente se asocia a un trastorno biológico. Aunque en la mayoría de los casos el fenotipo conductual no es específico para ninguna entidad, forma parte del perfil sintomático para un determinado síndrome. No todos los individuos con un determinado síndrome tienen la misma conducta³⁰. El planteamiento es que los aspectos específicos requieren métodos de intervención particulares y los aspectos no específicos requieren métodos más generales que pueden extenderse a varias entidades.

Diversos estudios han mostrado que los niños con deficiencia mental en general, y con síndrome de Down en particular, exhiben procesos similares en su adquisición de habilidades sensoriomotoras, al compararlos con los niños que no presentan problemas en su desarrollo^{31, 32}. Aunque este punto de referencia parece, de antemano, razonable, no podemos olvidar que recientes investigaciones insisten en que el desarrollo de los niños con SD no es simplemente igual al de los niños no deficientes, sino que presenta algunas diferencias cualitativas dignas de ser tenidas en cuenta. Otros autores sugieren que el proceso de desarrollo de los niños con SD es, fundamentalmente, diferente, tanto en su naturaleza como en su curso^{33, 34}. Si esto es así, entonces deberán tenerse en cuenta, a la hora de diseñar y llevar a la práctica los programas de atención temprana y otras intervenciones educativas, las diferencias en el estilo de aprendizaje natural de los niños y en las vías por las que discurre su desarrollo.

No podemos ser exhaustivos al describir algunas características de los niños pequeños con síndrome de Down³⁵. Recogemos aquí algunos aspectos sobresalientes en los distintos apartados del desarrollo. En cuanto al *funcionamiento cognitivo*:

- Estos niños tardan más tiempo en fijar su mirada a estímulos visuales, y tienen un considerable retraso en el patrón de contacto ocular.
- Son deficientes en su habilidad para adaptar e inhibir sus respuestas a la estimulación repetida.

- Más que exhibir un déficit general de la atención, su organización más concentrada se limita a la situación social.
- Tienen dificultades de procesar la información auditiva, mientras que sus posibilidades de procesamiento de la información visual son más aceptables. Las tareas que peor realizan los niños con SD son aquellas que tienen que ver con los canales de comunicación *auditivo-vocal* y con los procesos de memoria, mientras que sus *puntos fuertes* están en las modalidades *visual-motor* y *visual-vocal*.
- Son frecuentes los problemas en la memoria, en especial la auditiva, a corto y a largo plazo.
- Suelen fracasar en la consolidación del conocimiento recientemente adquirido, tendiendo a infrautilizar las habilidades adquiridas, con dificultades de generalización y con un bajo nivel de espontaneidad.
- Tienen a un uso creciente de conductas de evitación cuando se enfrentan con retos nuevos o con aprendizajes por encima de su nivel, presentando dificultades de adaptación a nuevas situaciones.
- Los niños con SD tienen dificultades para pasar de un estadio sensoriomotor a otro, en especial del cuarto al quinto, tal vez por un déficit en la capacidad de exploración manual con tendencia a la conducta impulsiva.

En lo tocante al *desarrollo motor*, la adquisición de habilidades de motricidad gruesa está influido por una serie de características, como la hipotonía muscular, la laxitud de ligamentos, la reducción de la fuerza, la cortedad de los brazos y las piernas. Es frecuente, entonces, la torpeza motora gruesa y fina, la lentitud en las realizaciones motrices, la deficiente coordinación óculo-manual, la coordinación dinámica general, y las dificultades de equilibrio. Los niños con SD necesitan más tiempo para aprender movimientos a medida que aumenta la complejidad de los mismos; los niños con mayor afectación tardan más tiempo en conseguir las habilidades, pero eso no significa que no adquieran las superiores. Algunos autores han señalado que la implicación activa de los padres tiene un claro efecto positivo sobre el desarrollo motor, evaluado con la escala de Brunet-Lèzine³⁶.

Se han descrito cuatro tipos diferentes de niños con SD sobre la base del tono muscular y el funcionamiento motor: Tipo I (15%-25%): niños con un buen tono muscular y adquisiciones adecuadas a los 4-5 meses; Tipos II y III (50%-60%): manifiestan una discrepancia entre el funcionamiento motor de las extremidades superiores e inferiores; Tipo IV (15%-25%): tienen una debilidad generalizada, con piernas y brazos flácidos, y a menudo presentan problemas cardiovasculares³⁷.

Son bien conocidas las dificultades que tienen los niños con SD en el *desarrollo de la comunicación y el lenguaje*:

- A pesar de que su desarrollo prelingüístico es aceptable, los niños con SD no son buenos comunicadores porque tienen algunos déficits que influyen negativamente en este proceso: generalmente, son más tranquilos y con menor capacidad de reacción; pueden presentar problemas en lo referente a la toma de turnos; manifiestan un retraso en la adquisición de las expresiones afectivas (sonrisa, risa, gestos).
- Los problemas de imitación vocal y de expresión verbal agudizan estas dificultades en los años siguientes, ya que los niños tienen unos adecuados niveles de comprensión pero fracasan al tratar de transmitir sus ideas o sentimientos.
- Déficits pronunciados en el lenguaje expresivo respecto al lenguaje comprensivo (o receptivo), incluyendo retraso en el vocabulario en comparación con la edad mental. Lenguaje comprensivo acorde con la edad mental.
- Parece que las principales dificultades en el lenguaje de las personas con SD estriban, esencialmente, en la capacidad gramatical, fonética, fonología y morfosintaxis, al estar limitados los elementos de memoria para el lenguaje. Otros aspectos como el vocabulario y el uso pragmático del lenguaje no están tan afectados e incluso manifiestan una constante evolución.

Respecto al *desarrollo socio-emocional*, los datos de que disponemos en la actualidad confirman la presencia de pautas de desarrollo similares a las de los niños sin retraso. Esto es así en aspectos tan diferentes como la discriminación y la expresión de emociones, la reacción ante la separación de la madre y hacia los extraños, el conocimiento de sí mismo, la conducta de los niños durante las actividades de juego, la capacidad para generalizar experiencias. Asimismo, también pueden observarse importantes diferencias cualitativas. En el caso de la emoción positiva y negativa, la conducta afectiva en los niños con SD es menos intensa. En cuanto a la interacción social, los niños con SD toman menos iniciativas y no suelen llevar la delantera. Responden menos a sus madres y producen menos conductas socio-comunicativas. Muchas de estas diferencias cualitativas observadas en los niños con SD no pueden explicarse sólo por factores cognitivos; su origen parece estar en la actividad de los sistemas de transmisión central y periférico, que desempeñan un papel importante en la regulación de la reactividad de los estímulos.

Los niños con SD entre los 0 y 3 años tienen un temperamento más difícil (irregularidad en sus ritmos biológicos, evitación de nuevas situaciones, capacidad lenta de adaptación, estado de ánimo relativamente negativo), que los niños no deficientes de la misma edad; los de edades comprendidas entre 3 y 6 años

tienden a presentar un temperamento más fácil (niños activos, dispuestos al juego y dóciles en la interacción social). En comparación con el temperamento de los niños deficientes de otras etiologías, el de los niños con SD parece bastante similar, aunque se observan algunas diferencias en las variables aproximación a los objetos, actividad, capacidad de distracción, afecto positivo, intensidad de la respuesta, umbral de estimulación. Al compararlos con los niños no deficientes, los niños con SD muestran una menor intensidad en la expresión del afecto positivo y negativo, un mayor grado de la atención y un nivel más bajo de actividad. A pesar de la variabilidad existente entre los niños con SD, parece haber coincidencia en algunas dimensiones temperamentales en cuanto grupo: tienden a ser más rítmicos, más incontrolables, más adaptables y más perseverantes. Conviene, no obstante, evitar generalizaciones o estereotipos que no tienen ninguna utilidad a la hora de comprender la individualidad de cada niño³⁸.

El tema de la especificidad en la intervención temprana con niños discapacitados, hace referencia a la forma en que la salud y las características evolutivas de estos niños requieren una atención especial. Las características específicas pueden sugerir ciertas adaptaciones en la manera de proporcionar los servicios, y también pueden orientar acerca de las formas más eficaces que tienen los padres y los profesionales para interactuar con los niños, con el fin de mejorar su desarrollo y su bienestar³⁹. Parece que la educación y la intervención pueden ser más eficaces cuando se tienen en cuenta las trayectorias evolutivas específicas asociadas con un síndrome determinado, ya que la ejecución, sin más, de cualquier intervención no es suficiente para mejorar los resultados del desarrollo⁴⁰.

Así las cosas, la intervención no se puede basar, únicamente, en el estudio de los procesos normales del desarrollo, el cual describe cómo evolucionan los niños cuyos sentidos están intactos y cuyos cerebros funcionan con normalidad. Ninguna de estas suposiciones sirve para los niños con problemas de desarrollo. Tener presentes las peculiaridades de estos niños supone una valiosa ayuda para que aprendan mejor las mismas cosas aunque por caminos diferentes. Parece, pues, que los programas educativos deben armonizarse con las necesidades específicas del niño. Para ello, son necesarias dos cosas: 1ª) Saber la forma en que el desarrollo del niño es diferente; y, 2ª) Adaptar el programa educativo a sus particularidades. No basta, por tanto, con plantear los objetivos de una forma secuenciada, en base al patrón del desarrollo evolutivo general, sin más; hay que tener presentes las características del niño, los *aspectos cualitativos* de sus comportamientos⁴¹.

A modo de ejemplo, recogemos las observaciones de Spiker acerca de cómo puede ayudar a los niños con SD la intervención en el área socio-comunicati-

va, siguiendo una perspectiva con referencia a la especificidad: a utilizar una serie de actividades centradas en el niño para mejorar su interés e iniciativa; a utilizar todos los contextos naturales como oportunidades para incrementar la cantidad de intercambios comunicativos; a utilizar interacciones que favorezcan la imitación, incluyendo señales visuales; a utilizar signos y gestos, y tableros de comunicación, junto con el lenguaje oral; a que los padres mejoren el vocabulario del niño; a proporcionar a los padres información acerca del temperamento del niño y sus posibles efectos sobre las interacciones sociales; y a facilitar a los padres información sobre las adecuadas pautas de interacción: rutinas para imitación vocal (toma de turnos)⁴².

5. Intervención en el contexto natural

Intervenir en atención temprana no es solamente estimular al niño; es, sobre todo, favorecer la creación de contextos adecuados donde él pueda interactuar en condiciones óptimas. Dentro del programa de atención temprana, un aspecto muy importante es el *diseño del ambiente físico del hogar*. Como el niño va a vivir en casa con su familia, hemos de procurar que ese contexto sea favorecedor para su desarrollo. Podemos diseñar un programa de intervención fantástico, con sesiones en el centro impartidas por grandes profesionales, pero si descuidamos los aspectos familiares y los del hogar, todo eso puede quedar en papel mojado.

Se ha dicho que el ambiente en que se desenvuelve el niño debe ser sensorialmente rico y variado, fomentando su movilidad y su capacidad de exploración para evitar habituaciones que serían perjudiciales, tanto desde el punto de vista cognitivo como motor, socio-comunicativo y adaptativo. Conviene aclarar que un ambiente rico en estímulos no significa, en absoluto, un medio excesivamente estimulante que bombardea al niño ofreciéndole actividades y materiales de una forma artificial y machacona. La estimulación debe ser estructurada y racional, para permitir al niño filtrar y seleccionar los estímulos del exterior. De otro modo, los efectos serían contraproducentes ya que el niño llega a hastiarse de tanto mensaje, siendo incapaz de responder de forma adecuada.

Es oportuno, por tanto, que el niño disponga de un espacio físico adecuado, que le permita expresar sus manifestaciones psicomotoras de manera apropiada. Asimismo debemos procurar que el niño tenga acceso a los diferentes lugares de la casa, lo cual va a posibilitar su exposición a estímulos visuales, auditivos, táctiles, etc., a lo largo del día. A medida que adquiere habilidades y puede desplazarse por sí mismo, hay que intentar potenciar sus capacidades de exploración del medio más próximo, sin perder de vista las condiciones de seguridad.

Lo que más llama la atención del niño en esos momentos es descubrir cosas nuevas que le va ofreciendo el entorno; y de esta forma se estimulan habilidades de una forma natural. Este diseño del medio físico deberá acondicionarse al ritmo evolutivo del niño, orientando a los padres a que traten de respetar las leyes naturales de desarrollo.

Dentro del apartado del ambiente físico del hogar, hay que hacer una mención especial al capítulo de los *juegos, juguetes y materiales* que el niño tiene a su alcance. Estos deben ser variados y adecuados a las características evolutivas y a los gustos personales de cada niño. Es conveniente orientar a los padres en esta materia, a fin de que no caigan en la tentación de hacer del hogar un *segundo centro de estimulación*, comprando al niño los mismos materiales que se le presentan en las sesiones impartidas en el centro de estimulación. En muchas ocasiones es preferible recurrir a objetos caseros que permitan al niño manipular y explorar, aplicando esquemas diferentes de acuerdo con las características de esos materiales, que deben ser novedosos para evitar la habituación.

Intervenir en el medio natural supone aprovechar los momentos y rutinas diarios para estimular las habilidades deficitarias del niño: el vestido, el baño, el cambio de pañales, la comida, el paseo, las salidas al parque... En los juegos espontáneos entre los padres y el niño es donde se pueden y se deben insertar, de forma natural, los objetivos y las actividades del plan de estimulación: hay juegos que estimulan el desarrollo motor, otros que favorecen la interacción socio-comunicativa; juegos encaminados a mejorar la permanencia del objeto; juegos para favorecer la estimulación vestibular; juegos que favorecen la comprensión y expresión verbal, juegos que desarrollan la actividad simbólica, etc. Lo fundamental es que los padres no se conviertan en terapeutas, y se diviertan mientras juegan con su hijo, haciendo atractivas estas actividades y no haciendo de la estimulación algo rígido, mecánico y tedioso para unos y otros. Por supuesto que esto requiere una orientación muy concreta para que los padres sepan lo que deben hacer y cómo deben estimular a su hijo en su propio entorno, valorando estas intervenciones naturales.

Así pues, a la hora de proponer las actividades para conseguir los objetivos del programa de AT, conviene procurar que sean, simplemente, rutinas y juegos propios de los padres con sus hijos pequeños, con la intención de favorecer la interacción y la maduración del niño en el medio que le resulta familiar y con aquello que tiene a mano cada día. Es decir, que las actividades deben ser *funcionales*: servir para acciones cotidianas insertándose en ellas. La adquisición del conocimiento y aprendizaje de habilidades debe darse en unas condiciones que sean auténticas, es decir el conocimiento o la habilidad es necesario o útil

al ocuparse en tareas o problemas reales. Las situaciones auténticas para los niños deben incluir actividades que reflejen la realidad y las demandas de su vida diaria. Estas actividades permiten a los niños aprender y practicar habilidades que mejorarán su habilidad para adaptarse a los continuos requerimientos de su ambiente físico y social.

La naturaleza de las experiencias transaccionales que se dan entre los niños y su medio ambiente es fundamental para lo que ellos aprenden y cómo lo aprenden. Las experiencias o las actividades no sólo deben ser funcionales y reflejar la realidad de los niños, sino que también deben ser adecuadas desde el punto de vista evolutivo. Esto significa que las experiencias y las actividades deben estructurarse de forma que se presenten al niño con una moderada novedad. Los niños deben tener en su repertorio las conductas necesarias para participar significativamente en una actividad. Hay que estimular, pues, habilidades funcionales y generadoras. Las primeras son aquéllas que permiten al niño negociar con su medio físico y social de una forma independiente y satisfactoria, para ellos mismos y para otros, en su medio social. Hay que ayudar a los niños a adquirir habilidades generadoras: no basta con enseñar a los niños a responder a señales específicas bajo condiciones determinadas, sino más bien en desarrollar habilidades generalizadas en todas las áreas para permitir un funcionamiento independiente.

En el programa de atención temprana, podemos recurrir a tres tipos de actividades: *rutinarias* (que ocurren regularmente), *planificadas* (no suelen ocurrir normalmente si no son diseñadas), y *actividades iniciadas por el niño*. Siempre que sea posible, la intervención debe hacerse en las actividades de la vida diaria del niño. El uso de actividades diarias y de juego ayuda mucho a los niños a desarrollar respuestas útiles y generalizables. De otro lado, las actividades rutinarias ofrecen oportunidades para incorporar a la intervención habilidades que proporcionan una utilidad inmediata para el niño, poniendo a su alcance un objeto o acción útil o deseado. La incorporación de actividades rutinarias al programa de atención temprana asegura oportunidades frecuentes y prácticas para desarrollar habilidades. Parece que el aprender a expresar necesidades en condiciones naturales y relevantes, conduce a un aprendizaje eficaz y eficiente. Las actividades iniciadas por el propio niño llamarán y mantendrán más su atención e interés. Teniendo en cuenta la importancia fundamental que tienen los intereses y la motivación del niño, en lugar de actividades seleccionadas por los padres o el estimulador, se deben identificar los intereses del niño, y luego el adulto interactúa y juega con él a lo que éste ha seleccionado. El uso de actividades planificadas debe hacerse como una extensión natural de lo que a los niños les gusta hacer, y no como una experiencia de entrenamiento separada o fragmentada, no ligada a sus necesidades y conocimientos diarios⁴³.

6. Familia y atención temprana

La familia es una pieza fundamental en el desarrollo del niño, y su funcionamiento es un aspecto básico en la elaboración del programa de atención temprana. Recordemos que lo realmente importante en los primeros meses de vida del niño con problemas de desarrollo, es cuidar el ajuste de la familia a la nueva situación y procurar una buena relación padres-hijo, más que preocuparse por ofrecer a los padres largas listas de objetivos pre-académicos. Es evidente que las reacciones de cada familia ante un hijo con problemas son muy diferentes, en función de múltiples factores de todo tipo. El estudio realizado por Crnic y sus colaboradores sobre la problemática relacionada con la adaptación familiar ante el nacimiento de un niño deficiente, pone de manifiesto que, si bien se produce una situación de estrés en los miembros de la familia, se ha comprobado que su impacto no es uniforme y se relaciona con una serie de factores cognitivos, personales, ambientales y sociales. La adaptación es un proceso dinámico que avanza a lo largo de la vida, y que implica no sólo conformar el propio mundo, sino también ajustarse a, y ser influido por, el mundo; al igual que los individuos, las familias se adaptan y cambian con el tiempo⁴⁴. Se considera que los sistemas de valores y creencias de la familia son los factores más importantes que influyen en la adaptación y en la capacidad de resistencia y flexibilidad de las familias. Estos sistemas comprenden la visión que se tiene sobre el mundo, los valores y las prioridades⁴⁵. Parece, en todo caso, que los estudios sobre los padres de niños con discapacidad no suelen considerar las contribuciones positivas del niño a la vida de la familia o a las experiencias de la familia según van evolucionando.

Aunque su dinámica no tiene por qué ser radicalmente diferente de las otras, las familias con un niño que tiene problemas en su desarrollo tienen unas necesidades especiales: los padres de estos niños tienen más problemas y dificultades en la vida diaria, necesitan dedicar más tiempo al cuidado de sus hijos, y consecuentemente, disponen de menos tiempo para ellos⁴⁶; el estrés de los padres guarda una estrecha relación con la habilidad de comunicación de sus hijos⁴⁷; la relación entre la mayor/menor dificultad de cuidar a su hijo deficiente, predice la depresión de la madre, mientras que la calidad de las relaciones familiares permite predecir los sentimientos maternos de competencia⁴⁸. Asimismo, las descripciones que hacen los padres indican que criar a un hijo con discapacidad puede estimular a las familias a examinar sus propios valores y prioridades, en su intento por definir una visión sobre la discapacidad del hijo que tenga sentido para ellos y que se vea confirmada por su experiencia diaria⁴⁹.

El funcionamiento de las familias con un hijo con SD es bastante similar al de las familias que tienen un hijo con otro tipo de deficiencia, aunque parece haber un mejor ajuste en las familias que tienen un niño con SD, debido a varios factores: 1. Los niños son identificados en el momento del nacimiento, por lo que

las familias se pueden beneficiar desde los primeros días de vida de los servicios de apoyo y ayuda; 2. El desarrollo de los niños con SD es predecible, en cierto modo, y se puede aconsejar a los padres sobre la forma de tratar a los niños; 3. Las familias se pueden identificar con otros padres y encontrar grupos de auto-ayuda desde los primeros días⁵⁰. En una revisión sobre los efectos del nacimiento de un niño con SD en su familia, éstas fueron conclusiones⁵¹: a) Las madres de los niños con SD no estaban más ansiosas y deprimidas que las de los niños no deficientes; b) No hay un funcionamiento familiar significativamente alterado; c) La dinámica familiar es mejor si el niño tiene SD que otra deficiencia; d) Hay pocos efectos adversos sobre los hermanos; e) Se podría hablar de normalidad en las familias de los niños con SD; f) Con todas las dificultades extra a las que se enfrentan, las familias de los niños y adultos con SD se adaptan, sobreviven y son bastante similares a las familias con niños no deficientes.

Tener un hijo con una discapacidad o con un problema en su desarrollo no implica padecer inevitablemente un conjunto de sentimientos y reacciones adversas. Aunque las respuestas y consecuencias de los padres son, como ya vimos más arriba, muy diferentes, suelen ser frecuentes una serie de reacciones que delimitan unas etapas fácilmente reconocibles, y que siguen el patrón de las reacciones en situación de crisis⁵²: *Fase de shock*: se produce cuando los padres reciben la noticia de la problemática de su hijo. *Fase de reacción*: la confusión y la parálisis deja paso a una serie de pensamientos que conducen a los padres a sentirse decaídos y deprimidos. *Fase de adaptación*: el sentimiento de dolor intenso va dejando paso a otros más gratificantes; los padres empiezan a descubrir a su hijo y, a diferencia de lo que ellos creían, se van dando cuenta de que no es tan diferente en otros niveles. *Fase de orientación*: la crisis inicial ha pasado, los padres han asumido la experiencia personal y pueden hacer frente al día a día de manera más constructiva, así como enfrentarse mejor a las nuevas dificultades.

Conocer las reacciones y sentimientos de cada familia es fundamental para comprender la situación y diseñar estrategias de intervención adaptadas a las circunstancias personales y tomando las medidas necesarias (por ejemplo, programa de respiro familiar, grupos de padres, asesoramiento sobre pautas de interacción, orientación terapéutica, etc.). Acompañar, apoyar y orientar a esa familia en su proceso de adaptación será uno de los objetivos primordiales de nuestro programa de atención temprana.

La aplicación de aproximaciones como el *modelo del experto*, o el simple *entrenamiento a padres*, han dado paso a otras concepciones como el *modelo centrado en la familia*, que reconoce y defiende la importancia de la familia como globalidad y, por ello, la intervención ha de centrarse en la relación entre todos sus miembros. Esta consideración holística de la estructura familiar va a

posibilitar que adquiriera relevancia la idea de mejorar el bienestar de la familia como entidad en función de la relación que se establece entre sus distintos miembros. Se trata, en definitiva, de concebir la familia nuclear, la familia extensa y la comunidad, como factores que afectan a su funcionamiento como una estructura relacional y contextualizada⁵³.

Con el fin de conocer mejor el ambiente físico y la dinámica familiar, y poder así ayudar a hacer las adaptaciones pertinentes y adecuadas para el niño y su familia, un programa de atención temprana debe contemplar la posibilidad de hacer *visitas domiciliarias* que permitan cumplir estos cometidos. Tal vez lo más correcto, si no hay circunstancias que aconsejen lo contrario, sería que el programa, al menos durante los primeros seis-doce meses de vida del niño, se basara, exclusivamente o de forma prioritaria, en el hogar.

7. Referencias bibliográficas

- ¹ BUCKLEY, S. (1992). Early intervention. The state of the art. *Newsletter*, 2 (1), 3-6.
- ² Ver, por ejemplo: BRINKER, R.P.; SEIFER, R. y SAMEROFF, A.J. (1994). Relations among maternal stress, cognitive development and early intervention in middle and low SES infants with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 98 (4), 463-480.
- ³ BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- ⁴ SAMEROFF, A.J. y CHANDLER, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. En F.D. Horowitz, E.M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek y G. Siegel (eds.), *Review of Child Development Research*, (vol. 4, pp. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.
- ⁵ DUNST, C.J. y TRIVETTE, C.M. (1988). A family system model of early intervention with handicapped and developmentally at-risk children. En D.R. Powell (ed.), *Parent Education as Early Childhood Intervention: Emerging Directions in Theory, Research and Practice* (pp. 131-179). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- ⁶ PÉREZ-LÓPEZ, J. (2004). Modelos explicativos del desarrollo aplicados a la atención temprana. En J. Pérez-López y A. Brito (coordinadores), *Manual de Atención Temprana* (pp. 27-44). Madrid: Pirámide.
- ⁷ SAMEROFF, A.J. y FIESE, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. En J.P. Shonkoff y S.J. Meisels (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 135-159). New York: Cambridge University Press.
- ⁸ PÉREZ-LÓPEZ, J. (2004). *Obra citada*.
- ⁹ DUNST, C.J. (2005). Framework for practicing evidence-based early childhood intervention and family support. *CASEinPoint*, 1(1). Disponible en www.fip-case.org.
- ¹⁰ GAT (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Atención a Personas con Discapacidad.
- ¹¹ CANDEL, I. (1998). Atención temprana. Aspectos teóricos y delimitaciones conceptuales. *Revista de Atención Temprana*, 1(abril), 9-15.
- ¹² GURALNICK, M.J. (ed.) (2005). *Developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore: Brookes.

- ¹³ SPIKER, D. y HOPMANN, R.P. (1997). The effectiveness of early intervention for children with Down syndrome. En M.J. Guralnick (ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 271-305). Baltimore: Brookes.
- ¹⁴ BAILEY, D.B., Jr. y OTROS (1998). Family outcomes in early intervention: A framework for program evaluation and efficacy research. *Exceptional Children*, 64, 313-328.
- ¹⁵ AAVV (2002). *Mental Retardation. Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- ¹⁶ ZAMORANO, F. y CELDRÁN, M. (2006). *Programa de prevención de los trastornos del lenguaje en educación infantil y primer ciclo de primaria*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- ¹⁷ SÁNCHEZ CARAVACA, J. (2000). Un programa de prevención y atención temprana desde la Administración educativa. *Revista de Atención Temprana*, vol. III (1), 29-36.
- ¹⁸ HERNÁNDEZ, M.J.; RICO, M.D. y SERRANO, T.M. (2000). Programa de prevención para niños/as de 0-3 años con alto riesgo biológico y socio-ambiental de Molina de Segura (Murcia). *Revista de Atención Temprana*, vol. III (2), 81-87.
- ¹⁹ SÁNCHEZ CARAVACA, J. y CANDEL, I. (2006). *Prevención en los contextos de desarrollo: la familia y la escuela infantil*. Curso Evaluación e intervención interdisciplinar del niño con alteraciones en su desarrollo o riesgo de padecerlas y su familia. Universidad del Mar. Lorca, julio.
- ²⁰ CANDEL, I. (1996). Atención temprana en niños con síndrome de Down. *Minusval*, 101, marzo-abril, 31-32.
- ²¹ PERERA, J. (2005). *La especificidad en el síndrome de Down: Un nuevo criterio terapéutico*. Congreso Situación Actual y Perspectivas del síndrome de Down. Burgos, octubre.
- ²² SPIKER, D. y HOPMANN, R.P. (1997). The effectiveness of early intervention for children with Down syndrome. En M.J. Guralnick (ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 271-305). Baltimore: Brookes.
- ²³ BAILEY, D.B., Jr. y OTROS (1998). Family outcomes in early intervention: A framework for program evaluation and efficacy research. *Exceptional Children*, 64, 313-328.
- ²⁴ MASON, M. (1995). The Breaking of Relationships. *Present Time*, January, 10-15.

- ²⁵ FEWELL, R.R. y GLICK, P. (1996). Program evaluation findings of an intensive early intervention program. *American Journal on Mental Retardation*, 101 (3), 233-243.
- ²⁶ SMITH, T.; EIKESETH, S.; KLEVSTRAND, M. y LOVAAS, O.I. (1997). Intensive behavioral treatment for preschoolers with severe mental retardation and pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 102 (3), 238-249.
- ²⁷ FLÓREZ, J. (2004). *Bases neurobiológicas de la atención temprana*. IV Congreso Andaluz Síndrome de Down *De la atención temprana a la escuela*. Sevilla, 19-21 de noviembre.
- ²⁸ CUNNINGHAM, C.C. (1988). Intervención temprana: Algunos resultados del estudio del grupo síndrome de Down en Manchester. En J. Flórez y M.V. Troncoso (eds.), *Síndrome de Down: Avances en Acción Familiar* (pp. 111-147). Santander: Fundación síndrome de Down de Cantabria.
- ²⁹ HODAPP, R.M. y DYKENS, E.M. (2004). Genética y fenotipo conductual en la discapacidad intelectual: su aplicación a la cognición y a la conducta problemática (1ª Parte). *Revista Síndrome de Down*, 21, 134-149.
- ³⁰ ARTIGAS, J. (2002). Fenotipos conductuales. *Revista de Neurología*, 34 (suplemento 1), 38-48.
- ³¹ DUNST, C.J. (1990). Sensorimotor development of infants with Down syndrome. En D. Cicchetti y M. Beeghley (eds.), *Down syndrome. The Developmental Perspective* (pp. 180-230). New York: Cambridge University Press.
- ³² DUNST, C.J. (1998). Sensorimotor development and developmental disabilities. En J.A. Burack, R.M. Hodapp y E. Zigler (eds.), *Handbook of Mental Retardation and Development* (pp. 135-182). New York: Cambridge University Press.
- ³³ WISHART, J. (2002). Learning in young children with Down syndrome: Public perceptions, empirical evidence. En M. Cuskelly y otros (eds.), *Down syndrome across the life span* (pp. 18-27). London: Whurr Publishers.
- ³⁴ SPIKER, D. (2006). *Obra citada*.
- ³⁵ Puede consultarse: CANDEL, I. (2005). Síndrome de Down. En M.G. MILLÁ y F. MULAS (dres.), *Atención Temprana. Desarrollo infantil, diagnóstico, trastornos e intervención* (pp. 683-708). Valencia: Promolibro.
- ³⁶ TORRES, M.C. y BUCETA, M.J. (1998). Effect of parental intervention on motor development of Down syndrome infants between birth and age two years. *British Journal of Developmental Disabilities*, 44 (87, Pt 2), 94-101.

- ³⁷ DMITRIEV, V. (2001). *Early intervention for children with Down syndrome: Time to begin*. Austin: Pro-ed.
- ³⁸ CANDEL, I.; CARRANZA, J.A. y PÉREZ, J. (1996). Socio-affective development in infants with Down syndrome. En J.A. Rondal, J. Perera, L. Nadel y A. Comblain (eds.), *Down´s syndrome. Psychological, Pchycobiological and Socio-Educational Perspectives* (pp. 165-177). London: Whurr Publishers.
- ³⁹ SPIKER, D. (2006). Off to a Good Start: Early Intervention for Infants and Young Children with Down Syndrome and their Families. En J.A. Rondal y J. Perera (eds.), *Down syndrome: Neurobehavioural Specificity* (pp. 175-190). New York: John Wiley and sons.
- ⁴⁰ FIDLER, D.J. (2005). The emerging Down syndrome behavioral phenotype in early childhood. Implications for practice. *Infants and Young Children*, 18 (2), 86-103.
- ⁴¹ GIBSON, D. (1991). Down syndrome and cognitive enhancement: not like the others. En K. Marfo (ed.), *Early Intervention in Transition* (pp. 61-90). New York: Praeger.
- ⁴² SPIKER, D. (2006). *Obra citada*.
- ⁴³ CANDEL, I. (2005). Elaboración de un programa de atención temprana. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, vol. 3 (3), diciembre, 14-40.
- ⁴⁴ CRNIC, K.A.; FRIEDRICH, W.N. y GREENBERG, M.T. (1983). Adaptation of families with mentally retarded children: a model of stress, coping and family ecology. *American Journal of Mental Deficiency*, 88 (2), 125-138.
- ⁴⁵ KING, G.A.; ZWAIGENBAUM, S.; KING, S.; BAXTER, P.; ROSENBAUM, P. y BATES, A. (2006). Cambios en los sistemas de convicciones/ valores de las familias de niños con autismo y síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 23 (2), nº 89, 51-58.
- ⁴⁶ ERICKSON, M. y UPSHUR, C.C. (1989). Caretaking burden and social support: Comparison of mothers of infants with and without disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (3), 250-258.
- ⁴⁷ FREY, K.S.; GREENBERG, M.T. y FEWELL, R.R. (1989). Stress and coping among parents of handicapped children: A multidimensional approach. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (3), 240-249.
- ⁴⁸ GOWEN, J.W. y OTROS (1989). Feelings of depression and parenting competence of mothers of handicapped and nonhandicapped infants: A longitudinal study. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (3), 259- 271.

- ⁴⁹ KING, G.A.; ZWAIGENBAUM, S.; KING, S.; BAXTER, P.; ROSENBAUM, P. y BATES, A. (2006). *Obra citada*.
- ⁵⁰ CAHILL, B.M. y GLIDDEN, L.L. (1996). Influence of child diagnosis on family and parental functioning: Down syndrome versus other disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 101 (2), 149-160.
- ⁵¹ CARR, J. (2002). Down syndrome. En P. Howlin y O. Edwin (eds.), *Outcomes in neurodevelopmental and genetics disorders* (pp. 169-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- ⁵² De LINARES, C. y PÉREZ-LÓPEZ, J. (2004). Programas de intervención familiar. En J. Pérez-López y A. Brito (coordinadores), *Manual de Atención Temprana* (pp. 333-351). Madrid: Pirámide.
- ⁵³ De LINARES, C. y RODRÍGUEZ, T. (2004). Bases de la intervención familiar en atención temprana. En J. Pérez-López y A. Brito (coordinadores), *Manual de Atención Temprana* (pp. 353-365). Madrid: Pirámide.

Talleres

Experiencia práctica desde la filosofía de la metodología Verbotonal con el alumnado con síndrome de Down

M^a Angustias García Huertas

Coordinadora del Dpt.de Logopedia de Granadown.

El desarrollo del habla y del lenguaje para la mayoría de niños/as con síndrome de Down es particularmente difícil. Las investigaciones realizadas han identificado una serie de factores como causa de las dificultades que presentan los niños/as con síndrome de Down en el lenguaje y en el habla, tales como:

1. Dificultades de aprendizaje
2. Diferencias anatómicas:
 - en la forma de la mandíbula
 - en el paladar
 - en la dentición
 - en el tamaño de la lengua en relación a la boca, etc.
3. Pérdida auditiva. Afecta a un 70 % de los niños/as en edad temprana. Hay un alto riesgo de pérdida auditiva de leve a moderada, debido a acumulación de mucosidad en el oído medio.
4. Dificultades en la discriminación auditiva y en la memoria de trabajo.
5. Dificultades motoras del habla.

La experiencia del día a día confirma lo anteriormente citado por las investigaciones.

Para poder dar respuestas a todas estas dificultades, la Asociación síndrome de Down de Granada en 1998, pensó en el sistema verbotonal (creado por el profesor Petar Guberina en 1954) con el fin de cubrir las necesidades que los alumnos con síndrome de Down presentaban.

Dicha metodología exigió unos recursos materiales (Suvag, vibrador, tarima vibratoria, proyector, ordenador,...) y personales (profesionales formados en dicha filosofía de la metodología verbotonal), para conseguir una correcta intervención logopédica.

En las sesiones de logopedia, seguimos una serie de pasos:

1. Realizamos una evaluación inicial del alumno/a, donde valoramos:
 - a. Los prerrequisitos comunicativos que tiene, es decir:
 - Interés o motivación del niño por comunicarse.
 - Atención.
 - Capacidad de imitación inmediata, tanto motórica como fónica.
 - Memoria.
 - Comprensión de las situaciones naturales.
 - Capacidad de esperar activamente, porque sabe que la información no ha terminado o porque va a suceder algo (pausa activa).
 - b. Los órganos bucolinguofaciales y praxias (nivel anatómico y funcional).
 - c. El control respiratorio y el soplo.
 - d. Nivel fonético. Evaluamos los fonemas que el niño/a articula y los errores articulatorios que comete en su expresión espontánea, dirigidas y en repetición.
 - e. Nivel prosódico. Valoramos cómo es la producción de la voz: tono, ritmo, tiempo, entonación, tensión (dónde está localizada), timbre, intensidad.
 - f. Progresión lingüística: nivel lingüístico, comprensión y expresión-comunicación.
 - g. Nivel auditivo. A lo largo del curso escolar se realiza un seguimiento de la audición del alumno/a, sobre el tipo y grado de pérdida, para contrastar

los avances y retrocesos que se producen en la audición del niño/a. Una vez evaluado el aspecto auditivo por la audióloga, evaluamos la funcionalidad de ambos oídos, es decir cómo y qué oye, teniendo en cuenta el audiograma más reciente.

2. Con la evaluación conocemos los problemas concretos de cada alumno/a, y planteamos los objetivos a conseguir de los distintos aspectos analizados.
3. Elaboramos una programación de acuerdo con los objetivos planteados, los cuales abarcan todos los puntos evaluados. Tanto los objetivos planteados como la sesión de tratamiento individual, estarán en función de la etapa en la que se encuentre el niño/a:

Etapa de balbuceo e iniciación de palabra:

- A. En primer lugar, hay una toma de contacto físico-afectiva con el niño/a y con los padres.
- B. Estimulamos la respiración y el sistema motor oral (realizamos praxias buco-linguofaciales, a través de tareas sin habla y con habla, haciendo ejercicios de labios, lengua, velofaríngeos, paladar duro y laringe).
- C. Después iniciamos una actividad motivadora:
 - 1- Situamos al niño/a en la tarima vibratoria.
 - 2- Usamos objetos, juguetes y muñecos.
 - 3- Creamos una situación lúdica y familiar, que permita generalizarse fácilmente a las rutinas diarias (baño, comida y juego).
 - 4- Jugamos con el balbuceo del niño/a, trabajando con la voz y distintos cambios de ritmo, tiempo, tono, entonación, ...
 - 5- Creamos un ambiente físico-afectivo que permita que el niño/a tenga el deseo de:
 - imitar y repetir.
 - escucharse a sí mismo y a los demás (manteniendo un contacto ocular con el interlocutor).
 - comunicarse.
 - 6- Intensificamos los sonidos que tiene adquiridos.

- 7- Introducimos sonidos nuevos siguiendo el desarrollo evolutivo normal.
- 8- Reforzamos las palabras que tiene adquiridas. Intentamos provocar palabras nuevas, buscando aquellas que:
 - giren en el entorno inmediato del niño/a,
 - que estén de acuerdo con sus intereses,
 - que despierten una reacción emotiva,
 - que no tengan gran dificultad articulatoria y
 - que sean de uso habitual.
- 9- Ampliamos sus conocimientos a través de onomatopeyas y enseñamos que distintas expresiones tienen distintos significados.
- 10- Le hacemos tomar conciencia del mundo sonoro, enseñándole los distintos sonidos que pueden producir los diferentes objetos y animales, y que localice la fuente sonora.
- 11- Trabajamos el control de su cuerpo y sus órganos fono articulatorios a través de la tensión-relajación, respiración y de la estimulación del sistema motor oral.
- 12- Intentamos hacerle entender para qué se usa la comunicación: llamar, pedir, preguntar,...

D. Realizamos un ejercicio espacial, de dos a tres minutos.

E. Implicamos a los padres en la sesión y que participen activamente.

F. Damos pautas de actuación a los padres y resolvemos las dudas que se plantean en el transcurso de la sesión.

Los recursos usados en las sesiones de tratamiento individual son:

1. Tarima vibratoria.
2. Suvag.
3. Vibrador.
4. Juguetes y muñecos, los más atractivos y llamativos posibles, con el objetivo de despertar el máximo interés en el niño/a.
5. Instrumentos musicales (tambor, campanilla,...).

6. Canciones, poesías (con objetivos fonéticos, lingüísticos, prosódicos).
7. El propio cuerpo.
8. Radio cassette.
9. Material fungible (guante, depresor, vela, globo, ...).

Etapas de palabra e iniciación de frase:

En esta etapa organizamos la sesión de la siguiente forma:

- A. Toma de contacto inicial con el niño/a, intentando establecer una actividad conversacional dirigida, planteándole preguntas sencillas sobre rutinas diarias (desayuno, colegio, almuerzo,...). La dificultad de dichas preguntas dependerá del nivel lingüístico y comprensivo del niño.
 - B. Seguidamente estimulamos el sistema motor oral, realizando ejercicios de labios, lengua, velofaríngeos,..., para dar mayor movilidad, elasticidad y tono a los órganos articulatorios.
 - C. Realizamos ejercicios para la estimulación de la respiración, con ayuda de gráficos o materiales (pito, vela, mata-suegra, pompero, globo,...).
 - D. Hacemos un ejercicio espacial con una duración de dos a tres minutos.
 - E. Trabajamos los distintos aspectos del lenguaje y habla.
1. A través de la psicomotricidad, transmitimos las cualidades del fonema (tensión, intensidad y tiempo) que se quiere trabajar, es decir se prepara el cuerpo para la producción de dicho fonema.
 2. Después iniciamos un ritmo fonético sencillo, que permita trabajar la emisión del sonido concreto del habla que queremos provocar en el niño/a:
 - Golpes en la mesa o palmadas (sin representación gráfica.).
 - Realizamos el ritmo acompañado del logotoma y de un movimiento corporal que reúna las cualidades propias del fonema (sin representación gráfica).
 - Presentamos al niño/a la estructura musical gráficamente, para provocar la emisión de dicho fonema y su ritmo.

- Repetimos el esquema rítmico acompañado del esquema corporal adecuado y con el grafismo a la vista, para conseguir la pronunciación correcta del fonema.
 - Por último, practicamos el ritmo fonético acompañado del logotoma y el movimiento corporal sin grafismo.
3. Realizamos una actividad para pronunciar el fonema (trabajado anteriormente) dentro de palabra. Por ejemplo, jugamos a adivinar por el tacto objetos y juguetes, con distintas formas y tamaños, cuyo nombre contenga dicho fonema y así poder corregirlo dentro de palabra. Esta actividad también se puede aprovechar para realizar discriminación auditiva de dichas palabras.
 4. Jugamos a crear frases con las palabras trabajadas y la estructura que queremos trabajar o reforzar.
 5. Aprovechamos para trabajar el ritmo y la entonación en dichas frases.

Los recursos usados en las sesiones de tratamiento individual son:

1. Suvag.
2. Cascos.
3. Ritmos fonéticos sencillos.
4. Historietas con diálogos que reflejan lo que puede suceder en la vida diaria.
5. Cuentos
6. Método "Enséñame a hablar" para la estructuración del lenguaje.
7. Juguetes, muñecos, objetos, de diferente forma y tamaño.
8. Instrumentos musicales.
9. Material fungible (guantes, depresor, pajita, pompero, vela, ...).

Etapa en la que el niño/a usa frases más complejas y un lenguaje más espontáneo:

- A. A inicio de sesión creamos una situación adecuada para practicar habilidades de preguntas y respuesta, centrando la conversación en un tema con-

creto. En dicha conversación corregimos fonética, prosodia y lingüística, apoyándonos de macromovimientos que se van retirando a medida que el niño/a va adquiriendo los objetivos planteados.

- B. Estimulamos el sistema motor oral y la respiración.
- C. Pasamos a realizar un ejercicio espacial, con un duración de 2 a 3 minutos.
- D. Elegimos una estructura musical para trabajarla, siguiendo estos pasos:
 1. Realizamos la estructura sin voz, llevando el ritmo con palmadas y con las piernas, sin apoyo visual.
 2. Hacemos la estructura con voz, introduciendo el logotoma que se quiere trabajar y preparamos las bases para llegar a la cancioncilla: ritmo, tiempo, tono, entonación...
 3. Pasamos a la cancioncilla para darle sentido a la estructura y trabajamos ritmo, entonación y corrección del fonema.
 4. Memorizamos la cancioncilla.
 5. Hacemos ejercicios de discriminación auditiva sobre las palabras trabajadas y partes de la cancioncilla.
 6. Ampliamos vocabulario y trabajamos sintaxis, corrigiendo ritmo y entonación, por ejemplo: escribimos palabras con dicho fonema y creamos frases.

Los recursos usados en las sesiones de tratamiento individual, son:

1. Suvag.
2. Cascos.
3. Cancioncillas musicales.
4. Historietas con diálogos.
5. Método "Enséñame a hablar".
6. Instrumentos musicales.
7. Propio cuerpo.
8. Material fungible (guantes, depresor, pajitas, confeti, pompero, vela....).

Conclusiones

1. Crear situaciones de aprendizaje lo más naturales posibles, que permitan la transposición de lo aprendido a la vida diaria del niño/a.
2. Crear un ambiente cálido, afectivo, sin tensiones donde el niño/a vea el trabajo como un juego.
3. Pensar que la motivación del niño/a va a estar en función de cómo tú le presentes la actividad y los materiales a usar.
4. Crear situaciones que fomenten la iniciativa, la espontaneidad y creatividad del niño/a.
5. Conseguir que los padres se impliquen activamente en la acción educativa con una actitud realista y positiva de la situación.
6. Creer en las posibilidades del niño y no centrarnos en sus limitaciones.
7. Valorar el proceso madurativo del niño/a siempre con él/ella mismo/a.

Bibliografía

AGRELA DIAZ, M^a.E. y OTROS (1999). Tratamiento del deficiente auditivo. Enfoques metodológicos. Sevilla: FAPAS.

BUCKLEY, SUE - PERERA, JUAN (Traductor) (2005). Habla, lenguaje y comunicación en alumnos con síndrome de Down. Recursos y actividades para padres y profesores. Madrid. CEPE.

GALLARDO RUIZ, J.R. y GALLEGO ORTEGA, J.L. (1995). Manual de Logopedia escolar. Un enfoque práctico. Granada. Ediciones ALJIBE.

GALLEGO ORTEGA, J.L. (2000). Dificultades de la articulación en el lenguaje infantil. Granada. Ediciones ALJIBE.

HURTADO MURILLO, F. (1993). Estimulación temprana y Síndrome de Down. Programa práctico para el lenguaje expresivo de la primera infancia. Valencia: Promolibro.

HURTADO MURILLO, F. (1995). El lenguaje en los niños con Síndrome de Down. Valencia: Promolibro.

KUMIN, I. (2002): Desarrollo del lenguaje en niños con Síndrome de Down: Un marca para señalar factores específicos útiles en la evaluación y tratamiento". Revista de Síndrome de Down, nº 19. pp.14-23.

MILLE, J.F., LEDDY, M y LAVITT, L.A. (2001): Síndrome de Down: Comunicación, lenguaje, habla. Fundación Síndrome de Down de Cantabria: Editorial Masson.

VILA, IGNASI (1990). Adquisición y desarrollo del lenguaje. Barcelona. Ed. GRAÓ.

Me gusta leer: método de lectura global. Con soporte informático

Susana Álvarez Martínez* e Ignacio López-Moratalla López**

* Coordinadora del Dpt. Apoyo Escolar de Granada. ** Diseñador soporte informático.

Resumen:

En la actualidad el ordenador se ha ido incorporado a los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo el uso de los medios informáticos un recurso educativo fundamental.

El mundo de la tecnología nos invade y las personas con síndrome de Down deben aprender a utilizar el ordenador, que se ha convertido en un instrumento que despierta el interés del alumnado y nos lleva a hacer más lúdico el aprendizaje.

En el 2002 se desarrolló un **software como soporte informático** de este método y cuya aplicación nos ha permitido introducir a niños/ as de edades tempranas en el uso de las nuevas tecnologías.

Este **soporte informático** supone un complemento del método: desarrolla el juego, las actividades educativas y otras destrezas, que con sólo el lenguaje gráfico no quedan garantizadas. Tanto el software como el método en su globalidad se han confeccionado partiendo de los centros de interés de cada alumno/a.



En la actualidad el ordenador se ha ido incorporado a los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo el uso de los medios informáticos un recurso educativo fundamental.

El mundo de la tecnología nos invade y las personas con síndrome de Down deben aprender a utilizar el ordenador, que se ha convertido en un instrumento que despierta el interés del alum-

nado y nos lleva a hacer más **lúdico** el aprendizaje.

El Método "Me Gusta Leer" es el resultado de las experiencias llevadas a cabo en la Asociación Síndrome de Down de Granada desde 1991 para enseñar a leer a personas con síndrome de Down y de un seminario permanente iniciado en 1992 para construir el material adecuado para su aplicación. Se basa en la consideración de que **la lectura es una herramienta para adquirir conocimientos** que nos permite acceder al mundo de la cultura.

En el 2002 se desarrolló un **software como soporte informático** de este método y cuya aplicación nos ha permitido introducir a niños/ as de edades tempranas en el uso de las nuevas tecnologías.

Este **soporte informático** supone un complemento del método: desarrolla el juego, las actividades educativas y otras destrezas, que con sólo el lenguaje gráfico no quedan garantizadas. Tanto el software como el método en su globalidad se han confeccionado partiendo de los centros de interés de cada alumno/a.

Características del método

- Es **globalizado**: parte de una imagen próxima (palabra) para ir a sus elementos (sílabas).
- Es **individualizado**: tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada alumno/a.
- Está orientado hacia el **éxito**: va de lo conocido a lo desconocido en pequeños pasos y con objetivos reducidos.
- Se aplica de forma **lúdica y motivadora**: se utilizan palabras de interés del alumno/a en un clima de juego que pretende desarrollar el placer por aprender.
- Es un **material visual**: con numerosas imágenes, se apoya en el canal visual, por el que reciben mejor la información las personas con síndrome de Down.

- **No necesita los prerrequisitos tradicionales** (lateralidad definida, reconocimiento del esquema corporal...) ni es imprescindible que sepa hablar, sólo:
 - Que cada cosa tiene un nombre.
 - Un poco de atención y de memoria.
 - Capacidad discriminativa.

Por lo que puede **iniciarse precozmente** (hacia los 4 años) ya que además estimula el desarrollo del lenguaje oral.

Puede utilizarse no sólo con personas con síndrome de Down sino con **cualquiera que tenga dificultad en el aprendizaje lector**.

Soporte informático

El principal objetivo de la creación de este soporte informático es dar **desde la informática una respuesta al aprendizaje de la lectura** de las personas con síndrome de Down, ya que los programas ofertados en el mercado:

- Suelen ser programas cerrados para el usuario, que no permiten la gestión de datos.
- No posibilitan la adaptación e individualización del programa al alumno/a.
- No siempre se adaptan al ritmo del aprendizaje.
- Dan saltos de un nivel muy sencillo a otro demasiado complejo.
- Habitualmente, siguen la metodología analítica.
- Requieren un mínimo de madurez lectora antes de comenzar a usarlo.
- No hemos encontrado ningún programa que integre en una misma aplicación todos los aspectos y contenidos educativos anteriormente citados.

Por tanto, se diseñó el programa informático "Me Gusta Leer" con las siguientes características:

- Es un **programa abierto** que cada usuario puede **personalizar**.
- Permite la inserción, modificación y eliminación de datos (palabras, verbos, frases y cuentos).
- Se pueden individualizar las imágenes y sonidos según las necesidades y características del alumno/a.

- Tienen un gran número de imágenes y sonidos que facilitan el aprendizaje de la lectura.
- Ofrece un diccionario, así como aplicaciones numéricas de cálculo sencillo.
- Incorpora una herramienta de dibujo, un navegador de Internet y un gestor de correo electrónico educativo.

Todas estas características lo convierten en un software único con diversas posibilidades de aprendizaje y de gran contenido educativo; a través de una interfase sencilla e intuitiva diseñada para los usuarios con síndrome de Down.

En su aplicación simula el proceso de trabajo con “fichas” a través de las distintas etapas del método.

Etapas del método

1. Asociación del dibujo a la palabra escrita

- El dibujo y la palabra.
- Asociar el dibujo a la palabra.

Se empieza por la lectura de su nombre y de los miembros de su familia, para continuar con otras palabras que son de su interés porque las utiliza.

2. Asociación de palabras iguales

- Palabras con color y tamaño diferente.
- Relación de la palabra con su dibujo.
- Las palabras para asociar.
- Palabras para cotejar.
- Modelo y palabras.

El objetivo es que poco a poco, a través de estas actividades llegue a leer las tarjetas-palabras sin necesidad de la imagen visual.

3. Discriminación del artículo

- “Refuerzo para el artículo”.
- “El artículo y su palabra”.

El objetivo es llegar a identificar qué artículo va con cada palabra.

4. De la palabra a la frase

- Lectura de frases sencillas.
- Comprensión lectora.

Una vez conocidas las palabras de la familia y otras diez de su interés, se introduce el verbo y se empieza a formar y a leer frases sencillas como "Papá come la galleta". Se introduce entonces la comprensión lectora, con preguntas como ¿quién come la galleta?, ¿qué come?

5. De las frases a los cuentos personales

Las frases conocidas se utilizarán para formar y leer los cuentos personales.

6. Iniciación de la lectura silábica

- Descomposición de la palabra en sílabas.
- Sílabas desordenadas que hay que ordenarlas para formar la palabra.

Es quizás, la parte más difícil del aprendizaje de la lectura.

Se comienza por recortar las sílabas de palabras conocidas, leerlas de forma desordenada, para ordenarlas de nuevo y formar la palabra.

Luego, formaremos palabras nuevas a partir de sílabas conocidas.

7. Lectura de cuentos comerciales

Posteriormente comenzaremos la lectura de cuentos comerciales y el uso de cartillas.

Se exponen todas las fases con el soporte informático.

Conclusiones

La enseñanza mediante ordenador facilita la adquisición de conocimientos y habilidades de la lectura y el lenguaje en niños/as con síndrome de Down.
Con la aplicación de "Me gusta leer" se ha conseguido:

- Un **aprendizaje más lúdico y motivante**, ya que al ser un programa abierto nos ha permitido individualizar fotos, imágenes, palabras etc... del entorno del alumno/a.
- Una mayor **implicación de la familia** en el proceso educativo de su hijo/a.
- Un **primer contacto con el ordenador** del niño/a con síndrome de Down ya que se utiliza en edades tempranas (a partir de 3 ó 4 años).
- La creación de un **material de refuerzo** que puede ser utilizado en casa por la familia y en el centro escolar por los profesores/as, lo cual permite la **colaboración centro-familia**.

Así pues, podemos concluir que el **ordenador y el uso de programas multimedia optimizan el aprendizaje de personas con síndrome de Down**.

Bibliografía

URBINA, S. (1999) "Informática y Teorías del Aprendizaje ". Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 12.

CABERO, J., IDUARTE, A. (1999) "Evaluación de métodos y materiales de enseñanza en soporte multimedia ". 13,23-45. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación.

ORTEGA TUDELA, J.M., SUAREZ CARRASCO, A. (2002). "Calidad del material multimedia para personas con síndrome de Down. Comunicación al Primer Congreso Nacional de educación para personas con síndrome de Down: Educar para la vida" .

GOZALEZ, RUS, LOPEZ, TORRECILLAS (2001). "Las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las NEE. Su aplicación en síndrome de Down" . 58(p51-57) Polibea.

GONZALEZ, G., LOPEZ, M. (2001). "Las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las NEE. Su aplicación en síndrome de Down" . Polibea, 59(p51-58)

PEREZ SANCHEZ P., HERNANDEZ CANTADOR, M. (2002) . "El papel de las nuevas tecnologías. Primer Congreso Nacional de Educación para personas con s. Down. "Educar para la vida" .

BUCLEY, S. "Enseñar a leer para enseñar el lenguaje a niños con Síndrome de Down" . Seminario internacional de la Fundación Catalana para el síndrome de Down. Barcelona 1991.

CUNNINGHAM. C. "El síndrome de Down. Una introducción para padres". Barcelona 1999.

ELOSÚA, M.R., GUTIERREZ, F., GARCÍA MADRUGA, J. A., LUQUE, J.L. y GÁRATE, M. "Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales". Barcelona 1999.

FLÓREZ J. "A la vera de nuestros caminos". Fundación síndrome de Down de Cantabria 1999.

FLÓREZ J. "Psicobiología, conducta y aprendizaje en el Síndrome de Down: Problemas y soluciones". Rev. Sindr. Down N° 12: 49-60 Santander 1995.

FLÓREZ, J. y TRONCOSO, M.V. "Síndrome de Down y educación" Masson Barcelona 2001.

MILLER, J.F., LEDDY, M., LEAVITT, L.A. "Síndrome de Down: Comunicación, lenguaje, habla". Barcelona 2001.

NAVARRO, F.M. y CANDEL, I. "Un programa de lenguaje-lectura para niños con síndrome de Down". Rev. Sindr. de Down: Integración escolar y laboral.(pp. 297-327) Barcelona 1992.

RONDAL J., PERERA J. y NADEL L. "Síndrome de Down. Revisión de los últimos conocimientos". Ed. Espasa Calpe. Madrid 2000.

TRONCOSO, M. V. "Síndrome de Down: lectura y escritura". Barcelona 1998.

Experiencias de una Escuela infantil inclusiva: la metodología

Juan Quesada Gámiz* y Carmen Martín Moreno**

* Equipo Psicopedagógico del PMEIG. ** Facultad CCEE. Universidad de Granada.



El Patronato Municipal de Educación de Granada, es un organismo autónomo dependiente del Ayuntamiento de Granada y creado en 1980. Desde sus inicios tomó la opción de que todos sus centros acogieran la **etapa completa** de 0-6 años. Con la convicción de que dicho modelo era el que mejor respondía a las características y necesidades de niños y niñas de estas edades y a las condiciones educativas de la ciudad.

Tras 28 años nos reafirmamos en la idea de que la presencia de toda la etapa, con la variedad de edades que ello supone, abre diferentes posibilidades para niños y niñas, familias y profesionales.

La experiencia que vamos a presentar se desarrolla en estas escuelas infantiles, de manera particular en la Escuela Infantil Municipal Luna.

Concebimos la Escuela Infantil como una institución dedicada a la atención educativa de niños y niñas en sus primeros años (tres meses a seis años); colaborando con las familias y otros ambientes de relación en su crianza y educación. La

E. I. aparece así como un espacio, *un lugar donde conviven, crecen y aprenden juntos, niños y niñas, familias y profesionales*. En este modelo educativo se hace imprescindible la participación de todos sus miembros en el proceso de toma de decisiones. Una escuela que pretende tener en cuenta a todos sus miembros debe partir de reconocer y potenciar las *diferencias y particularidades* de todos y cada uno de ellos. Con estos presupuestos la escuela valora y respeta la diversidad como fuente de vida y riqueza para el grupo. En nuestra concepción, la escuela infantil se desarrolla en un contexto y en una comunidad concreta, con la que se relaciona e interactúa constantemente.

Desde su creación, las Escuelas Infantiles Municipales optaron por hacer realidad, en la medida de sus posibilidades, configurarse como espacios abiertos a la diversidad social, cultural y personal de su entorno. Desde estos presupuestos abrió sus puertas a todos los niños y niñas de dicho entorno, con el convencimiento de que sólo así, podría avanzar en la construcción de una escuela infantil, realmente democrática e inclusiva.

Una escuela que acoge niños y niñas diversos, tiene que cuestionarse su papel, su lugar, su visión de la educación... y entender el proceso educativo, dentro de un concepto y una práctica educativa de *atención a la diversidad*. Haciendo realidad una escuela que no segrega las diferencias, sino que las acepta, las integra en su quehacer educativo, colocando a los niños y a las niñas en condiciones de igualdad para que puedan participar en la medida de sus posibilidades. Igualmente debe implicar un modelo de escuela normalizadora, socializadora, una escuela para la convivencia, pensada y organizada para *aprender a vivir en común* (comunidad educativa), una escuela que se integra en su entorno más cercano y que refleja en su seno la realidad diversa de dicho entorno social y cultural.

Este modelo de escuela infantil no puede plantearse sobre la base de la cantidad de conocimientos adquiridos, sino fundamentalmente en el grado de desarrollo de las capacidades de cada cual respecto a sus propias posibilidades. Sus valores básicos son la cooperación, la solidaridad, el respeto a las posibilidades y situaciones de cada niño, de cada niña,... frente a otros modelos donde la competitividad, el individualismo, la "hiper-eficacia" ocupan los lugares centrales.

Abrir la escuela a toda la infancia del entorno, exige *un modelo de escuela* socializadora, normalizadora y una forma de entender la infancia y la educación, estas premisas previas aunque fundamentales y decisivas para la inclusión, no son suficientes. Una escuela infantil que pretenda llevar a cabo, con suficientes garantías, un proceso educativo de atención a la diversidad debe cuestionarse, replantearse en su conjunto (su estructura, su organización, su dinámica de

funcionamiento y de trabajo,..) con el fin de llegar a ser una escuela inclusiva; ha de replantearse sus objetivos, formular y poner en practica nuevas estrategias y dotarse de los recursos humanos y materiales adecuados con el fin de dar respuesta a las necesidades cambiantes, tanto de niños y niñas, como de los adultos que conforman dicha escuela.

Nos obliga a cambiar de perspectiva *y pasar* de pensar en el niño que se integra a pensar en el contexto (escuela infantil) que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en ella, respondiendo de manera diferencial y eficaz a las distintas necesidades de sus alumnos y alumnas o en palabras de Andrea Canevaro “... *hacer realidad una escuela inclusiva, que utilice una pedagogía apta para la pluralidad de la infancia, y no para el niño ideal*”. Este cambio de perspectiva nos permite redescubrir y valorar más adecuadamente algunos aspectos, principios, dinámicas de nuestra experiencia de escuela, que hemos ido construyendo y que se han demostrado muy útiles para ir haciendo realidad este proyecto de escuela inclusiva: papel de las relaciones y de manera particular de las relaciones entre iguales, participación de las familias en la dinámica de la escuela, organización flexible de los agrupamientos y de las actividades, importancia de la vida cotidiana como recurso educativo básico, la presencia de dos adultos en algunos grupos, el respeto a la individualidad, la configuración de un ambiente acogedor, rico y estimulante,...

Nos vamos a centrar ahora en algunos aspectos de tipo metodológico, que nos parecen cruciales en nuestro modelo de educación infantil.

1. La vida cotidiana eje organizador del trabajo educativo



Entendemos por Vida cotidiana todo ese conjunto de experiencias, vivencias, relaciones,... que la escuela infantil pone en juego, todo aquello que los com-

ponentes de la comunidad educativa viven diariamente en la escuela. Toda la comunidad educativa participa de ella aprendiendo unos de otros, y unos con otros. En este entramado estable también propiciamos la sorpresa, la novedad se transforma en normalidad, lo extraordinario se convierte en ordinario,...

El modo en que propiciemos que niños y niñas cubran sus necesidades vitales (alimentación, actividad, reposo, juego,...); qué presencia, participación y capacidad de decisión van a tener las familias (canales de información, presencia en las aulas, encuentros,...); qué dinámica de trabajo y relación funciona entre los profesionales (encuentros, toma de decisiones, debates, puestas en común...); como éstas se distribuyen en el tiempo y la calidad que les otorguemos, a cada una de ellas, nos configura una forma de vivir, una manera de entender la vida cotidiana y por ende la escuela. Planificar de manera intencional qué condiciones de vida vamos a propiciar, son aspectos determinantes del trabajo educativo, dotar de intencionalidad educativa a todos y cada uno de esos momentos, situaciones, experiencias,... es nuestro gran reto.

Utilizamos la vida cotidiana como hilo conductor de la actividad en la escuela, como eje organizador del trabajo educativo, es la manera habitual y natural de recoger las propuestas e intereses de niños y niñas. Utilizar las distintas situaciones, momentos, contextos,.. del acontecer diario, como recursos educativos para aprender a vivir, viviendo, nos permite entender que la motivación e interés por aprender surge de situaciones cotidianas, cargadas de emociones, afectos,.. y significativas para su vida diaria y no de propuestas artificiosas, carentes de sentido y funcionalidad, alejadas de los intereses vivenciales de niños y niñas. Así "escribir" una carta a la familia con el material necesario para una salida; jugar y descubrir las características y posibilidades de las castañas, que ha traído una familia; oler y estrujar una naranja, que nos ha dado el cocinero; recoger las habas del huerto; ponernos los zapatos después de la siesta; lavarnos las manos antes de comer; hacer música con los instrumentos, que ha traído la mamá de Sofía; ordenar y recoger los espacios exteriores,.. son actividades que tienen sentido en sí mismas, que nos enseñan a vivir, nos ayudan a crecer.

Dentro de la vida cotidiana podemos marcar algunos momentos, algunos tiempos que se convierten en ejes organizadores, vertebradores de la jornada diaria: las entradas y despedidas, el momento de corro o asamblea, los tiempos de talleres y/o actividades estructuradas, los momentos relacionados con el cuidado e higiene del cuerpo, la alimentación y el reposo, los tiempos en los espacios exteriores,... El equipo de escuela ha de dar coherencia compartida e intencionalidad educativa, a todos y a cada uno de esos momentos: estableciendo criterios comunes, ordenando y secuenciando las actividades, buscando las prioridades,... sólo así lograremos que un clima de seguridad emocional y confianza presida las acciones de los niños y niñas.

En el caso que nos ocupa, atención a la diversidad, la vida cotidiana proporciona acciones que permiten la participación activa de cualquier criatura, independientemente de su nivel de desarrollo, de tal forma que aunque todavía no sean capaces de desarrollarlas en su totalidad por sí solos, los niños y las niñas pueden participar en función de sus posibilidades y capacidades, facilitando de esta manera que vayan alcanzando progresivos niveles de autonomía. Son además actividades que se repiten sistemáticamente a lo largo de la etapa, lo que permite volver sobre ellas, una y otra vez, cada niño y cada niña, independientemente de sus intereses, necesidades y capacidades, de sus distintos ritmos de crecimiento y desarrollo, siguen participando en las mismas y siguen obteniendo aprendizajes interesantes, aunque distintos para cada cual.

2. Entramado relacional base del quehacer educativo



Las relaciones personales constituyen el eje central de nuestro quehacer educativo. Cada escuela concebida como una gran casa, construye todo un sistema de relaciones, de representaciones simbólicas, de vivencias, de relaciones entre niños y adultos y de estos entre sí, que son las que construyen la esencia colectiva, la identificación como conjunto que arropa y da sentido a la suma de individualidades. Entendemos la escuela como un lugar que trata de favorecer las redes comunicativas, a través de un proceso constante de construcción colectiva, de un modo abierto y democrático. El diálogo, la participación, el conocimiento, el respeto mutuo, la calidez y familiaridad entre niños, profesionales de la escuela y familias, se convierten en algunos de los ejes cotidianos sobre los que se basa el complejo armazón de nuestra realidad educativa.

Damos una personalización intencionada a los distintos ambientes. Cada individuo, cada equipo, cada grupo-aula, debe sentirse incluido, con una vivencia

y sensación de pertenencia, potenciada con la ayuda de la simbolización de ciertos espacios y objetos. Cada niño y niña tiene representado a través de una imagen, de su fotografía, de un anagrama, de su nombre,... dependiendo de sus posibilidades de "lectura", diversos espacios y objetos personales (toalla, vaso, percha,..), que le permiten sentir su individualidad, dentro de una estructura y dinámica grupal. Igual ocurre con los equipos, en el ciclo de 3-6, y con todas y cada una de las aulas.

Configuramos subgrupos que se articulan de diversos modos según las edades, que buscan un mayor sentimiento de inclusión grupal y un ámbito de dimensión relacional más reducido, con el adulto y con sus iguales, que sea posible asumir y dominar en cada edad concreta. En las experiencias concretas que viven en estos primeros grupos relacionales, con sus acuerdos, imitaciones, ajustes, conflictos, cooperaciones y procesos en la búsqueda de salidas gratificantes, se están construyendo toda la complejidad de interacciones, de acomodaciones autorreguladoras, de juegos de reciprocidad, de aumento de puntos de vista y capacidades de diálogo,.. que son herramientas básicas de la socialización.

En los grupos de tres, cuatro y cinco años se incorpora la formación de "los equipos", grupos de 4 a 5 miembros, donde se trata de equilibrar las aportaciones de las distintas individualidades: mezclando sexos, edades, niveles de desarrollo, estilos de trabajo, intereses,... Este recurso se utiliza para llevar a cabo algunas actividades y para ciertas facetas de la organización de tareas en la vida cotidiana del grupo.

Los hitos básicos de la vida cotidiana, adquieren características propias, en cuanto al tipo de relaciones que propician, así como al tipo de agrupamientos que facilitan. En el momento de la entrada, siempre existe un periodo suficiente de tiempo organizado, treinta o cuarenta minutos, para facilitar el primer encuentro del día, donde niños y adultos puedan intercambiar sus novedades vividas, sus estados de ánimo y sus informaciones, por los variados canales de comunicación que se dan según las edades. Desde aquí se vuelven a configurar relaciones e intereses para continuar la dinámica de cada grupo, el proyecto de trabajo iniciado ayer,...se va preparando el terreno para las acciones y propuestas para el resto del día.

La reunión de todo el grupo-clase alrededor del corro-asamblea, reforzará el sentido de pertenencia e inclusión dentro de la estructura colectiva, recordando quien está y quien falta. Es un momento privilegiado para estimular los mecanismos de diálogo, de escucha y comprensión, de toma de decisiones democráticas. Dependiendo de la edad, podremos planificar conjuntamente las acciones que vamos a realizar y la estructura organizativa requerida, cuando esto ocurre, aumenta la implicación e interés de todos y todas, a la par que se facilita su autonomía.

Se propicia una gran variedad de acciones y actividades que se suceden a lo largo del día, procurando que se den agrupamientos distintos, en función de las distintas edades e intereses: posibilidad de estar tranquilamente absorto en su acción o proceso individual y que en ciertas edades ocupa gran parte del tiempo; de situaciones de juego entre dos, donde se inicia el intercambio y el diálogo entre iguales; de optar por el pequeño grupo de amigos y/o amigas, que empiezan a establecer sus normas y juegos de pertenencia. En determinados momentos el adulto propone momentos de encuentro del grupo clase.

Aunque no lo desarrollamos en esta ponencia, también se estructura toda una red de relaciones entre los adultos de la escuela: entre los profesionales, entre las familias y entre ambos sectores.

3. Ambientes para la experimentación, acción, comunicación,...



Entendemos el ambiente como ese entramado de tiempos, espacios, materiales,... pero también de normas, de relaciones entre los iguales y de estos con los adultos y con las familias,... son aspectos que interrelacionados configuran un determinado estilo de escuela. El ambiente, nos envía constantemente mensajes, favorece o dificulta determinadas acciones, actitudes, interacciones,... Una reflexión constante sobre el entorno físico, afectivo, relacional,.. que ofrecemos y si este es coherente con nuestro planteamiento educativo, es un cuestionamiento permanente de los equipos de escuela. La configuración del ambiente, es responsabilidad del equipo, pero implicamos y hacemos partícipes de ello a niños, niñas y familias. Pretendemos con ello favorecer la comunicación, la interrelación entre todos y la incorporación de las familias en la tarea educativa. A la hora de planificar el ambiente hemos de tener en cuenta que ha de dar respuesta a las necesidades de toda la comunidad educativa, por lo que tendremos que prever, espacios, tiempos, materiales,... para todos y cada uno de los sectores.

Un ambiente bien planificado potencia que los niños y las niñas busquen, exploren, investiguen, se relacionen, conozcan, expresen, se comuniquen,... a partir de su propia acción, niños y niñas van construyendo su propio conocimiento sobre si mismos y sobre el mundo que les rodea. En este proceso van a crear hábitos de investigación, recursos para resolver problemas, estrategias de aprendizaje,... van **aprendiendo a aprender**, objetivo central de nuestra tarea educativa.

Nuestra escuela infantil es un **espacio educativo planificado intencionalmente**, pretende ser acogedor, atractivo, estimulante, creativo, grato,... Se organizan espacios, materiales y actividades que apoyan y promueven las capacidades de experimentación, acción y comunicación en estas edades, desde una metodología educativa que favorece la autonomía y el aprendizaje activo.

Consideramos **espacios educativos** todos los lugares donde niños y niñas viven y crecen, tanto interiores como exteriores, desde la puerta de entrada hasta el último rincón de la escuela. El espacio será el escenario de acción-interacción-comunicación entre los niños y niñas sus familias y los profesionales. Los espacios no sólo están definidos por las dependencias arquitectónicas, sino también por, la luz, el ruido, el olor, la distribución del mobiliario, los materiales, los objetos,... ya que en función de su distribución favorece determinadas acciones, relaciones, actitudes, movimientos. Garantizamos la estabilidad espacial de manera que permita la construcción de una imagen ordenada del mundo que les rodea, junto con la flexibilidad y variedad necesaria para satisfacer las distintas y cambiantes necesidades que acontecen a lo largo del día. El ambiente de la escuela apoya el uso y disfrute de manera autónoma de los espacios y materiales, calibrando riesgos pero sin caer en la sobreprotección.

Pensamos que **material educativo** son todos los objetos que ponemos a disposición de los niños y las niñas. Dependerá de nuestras ofertas de material, las diferentes posibilidades de juego y de acción que puedan desarrollar con él. El valor del material no reside en sí mismo, sino en las posibilidades de acción que proporcione, de ahí la utilización de materiales naturales, reciclados, de uso común en la vida, polivalentes,... Es tarea de maestras y maestros, junto con el equipo de escuela, analizar, cuestionar y cuidar, que las propuestas de materiales y objetos que ofrecemos se adecuen al proyecto que queremos realizar, renovando e introduciendo las modificaciones que sean necesarias en cada momento. Respecto al uso del mismo, partimos de que la utilización por parte de los niños y niñas será desde su globalidad, pero los adultos hemos de garantizar una oferta significativamente amplia, que promueva todos los ámbitos del desarrollo (motor, sensorial, manipulativo, cognitivo, lógico, de

la expresión y comunicación en todos sus lenguajes, de la representación,... Que establezca un necesario equilibrio entre los diferentes materiales y objetos, así como una adecuada complementariedad entre los utilizados en espacios interiores y exteriores.

Organizamos el **tiempo** teniendo en cuenta que es un instrumento importante dentro de la acción educativa, por lo que su distribución ha de ser intencional. El proceso de desarrollo de las personas se construye en el tiempo, pero no todas lo hacen con igual ritmo. Desde esta creencia en la escuela damos cabida a la flexibilidad en los tiempos, dando un ritmo sosegado a la realización de acciones o adquisición de destrezas; ofreciendo momentos para estar juntos, solos, con un compañero o compañera, con el adulto; situaciones donde se cuente con el tiempo necesario para poder jugar, reír, conocer, explorar,... y junto con el adulto y otros compañeros poder sacar conclusiones; respetando el ritmo individual de cada niño y niña en su crecimiento y maduración. Al organizar la secuencia de tiempos diarios, tenemos en cuenta que aprendemos en cualquier momento y situación, equilibramos entre tiempos definidos por el adulto y tiempos donde niños y niñas puedan organizar libremente su actividad, permitiendo que puedan iniciar, desarrollar y finalizar su juego, de manera que maestras y maestros podamos observar y apoyar el crecimiento a partir de sus ritmos y necesidades personales. Esto nos facilitará el equilibrio entre tiempos grupales y tiempos de acción individual. Toda la estancia de los niños y niñas en la escuela es considerada como tiempo educativo, necesitando por tanto de la presencia, apoyo e intencionalidad educativa del equipo. Organizamos y planificamos para que existan tiempos para todos los componentes de la comunidad educativa, para las relaciones entre la persona de referencia y cada niño o niña, entre niños y niñas, con otros adultos de la escuela, así como para la relación con las familias, con el resto de profesionales, familias entre sí,...

4. Una ejemplificación: el taller de música 0-3



El taller de música 0-3, de la Escuela Infantil Municipal Luna se inició en la clase de cero a un año. Llevamos, por tanto, tres años desarrollando esta experiencia con el mismo grupo. La intención de este taller es contribuir al desarrollo de las capacidades musicales de los niños y niñas, a través de actividades estructuradas, desde una perspectiva cognitiva del aprendizaje musical. Esta propuesta integra el trabajo cooperativo y colaborativo de distintos profesionales de la educación, a saber, las dos maestras responsables del grupo de niños y niñas de 2 a 3 años de la Escuela Infantil Municipal Luna, una profesora de la Universidad de Granada especialista en Didáctica de la Música y el psicólogo del Equipo Psicopedagógico del Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada.

Como hemos explicado anteriormente, según el modelo educativo de estas escuelas infantiles, se hace imprescindible la participación de todos sus miembros en el proceso de toma de decisiones. Con este planteamiento, tratamos de compartir nuestra experiencia educativa para adaptar el trabajo musical del taller a la manera habitual de actuar característica de estas escuelas: la metodología basada en la *vida cotidiana* como eje vertebrador del quehacer educativo y el marco de *escuela inclusiva* que lo sustenta.

Las sesiones musicales con los niños y niñas las llevan a cabo conjuntamente la profesora especialista y las maestras responsables del grupo. Participamos en común de la experiencia del aprendizaje musical, redescubriendo el placer de percibir los sonidos, de cantar gestualizando, de bailar, de tocar los instrumentos y de disfrutar de las audiciones musicales. Las actividades grupales de escucha e interpretación musical, siguen el mismo modelo de respetar el turno de actuación, con el que los niños y niñas están tan familiarizados en la vida cotidiana de la escuela (al tomar la fruta, lavarse las manos,...).

Aprendemos "todos de todos y con todos", imitándonos en los gestos, desplazamientos en el espacio, percusiones corporales, onomatopeyas, o canturreos, por ejemplo. Las propuestas de mímica y de pequeñas coreografías para acompañar con gestos las canciones y las audiciones trabajadas parten de las acciones motrices que los propios bebés pueden realizar. Observamos, imitamos y repetimos las más habituales. A su vez los niños y niñas disfrutan aprendiendo los gestos de las canciones propuestos por las maestras. Escuchar, imitar e improvisar es el fundamento cognitivo de nuestra propuesta. Como el aprendizaje del lenguaje hablado, el aprendizaje musical parte de la imitación de los sonidos, ritmos y gestos, que vamos integrando hasta combinarlos de forma creativa. Improvisar en música tiene el mismo significado que hablar en el lenguaje cotidiano.

Todas las sesiones del taller las transcribimos para ponerlas a disposición tanto de las familias del grupo como de las profesionales de las cuatro escuelas

infantiles del Patronato. Las familias participan facilitando material (como las campanillas) y proponiendo canciones o audiciones propias de su entorno cultural.

A su vez, por parte del profesorado, estamos realizando un seminario de trabajo en el que participan maestras de las diferentes escuelas infantiles del Patronato. Con este seminario queremos planificar de forma estructurada, los talleres de música para la etapa 0-3 del conjunto de estas escuelas infantiles, analizando las propuestas musicales que se están llevando a cabo e incorporando los procedimientos específicos de la disciplina, aportados por la profesora especialista en educación musical.

En definitiva, queremos poner a disposición de todos los niños y niñas de la escuela infantil la experiencia de hacer música, como experiencia fundamental de aprendizaje, que en otras épocas, no tan lejanas, ha estado reservada a los niños criados en familias altamente instruidas. Como postula un proverbio chino, "Lo que oigo, lo olvido, lo que veo, lo recuerdo, lo que hago, lo aprendo".

Experiencias de atención a la diversidad

Visitación García Vílchez

Escuela Infantil "Arco Iris". Churriana de la Vega. Granada.

Resumen:

La atención a la diversidad, en la escuela de Educación Infantil Arco Iris, forma parte de la cultura del centro. Se realiza, salvo excepciones, en el aula de referencia del alumnado. Se han articulado, en los documentos que regulan la vida del centro y en la práctica docente, una serie de medidas destinadas a este fin. Entre ellas cabe destacar la inclusión en el currículo de programas estructurados de aprendizaje y de estrategias metodológicas orientadas al desarrollo de todas las capacidades del alumnado, respetando su ritmo de aprendizaje.



1. La atención a la diversidad en la escuela de educación infantil arco iris

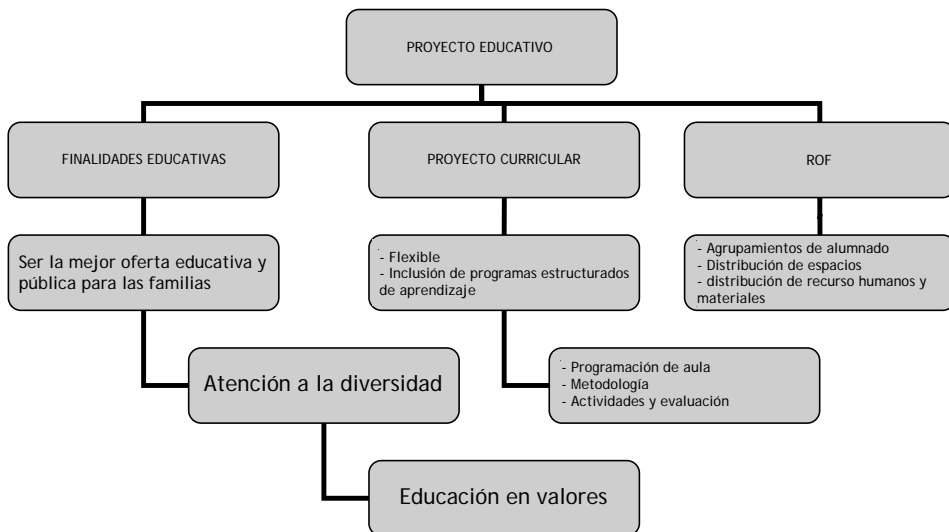
La E.E.I. Arco Iris, es un centro específico de Educación Infantil, acoge a una población de 350 alumnos/as del segundo ciclo de esta etapa educativa.

La atención a la diversidad forma parte de la cultura de nuestra escuela en la que se aplican medidas específicas para alcanzar el máximo desarrollo personal, social, intelectual, físico y emocional de nuestro alumnado.

Esta cultura integradora y de atención a la diversidad se observa tanto en los documentos que regulan la vida del centro en los que se recogen los criterios sobre agrupamientos del alumnado, distribución de espacios y de los recursos humanos y materiales, que van a incidir de manera directa en el modo en que se atienden las necesidades educativas especiales del alumnado; como en la práctica docente, donde se da una respuesta educativa adecuada a las necesidades de cada niño/a.

Podríamos decir que en nuestro centro consideramos diferentes a todos los alumnos/as, que en la Educación Infantil la atención a la diversidad forma parte del modo ordinario de enfocar el proceso de enseñanza aprendizaje y que, en general, el profesorado de esta etapa educativa tiene interiorizado y participa de esta cultura integradora en su práctica docente cotidiana.

Expongo a continuación un esquema en el que se puede apreciar cómo se articula la atención a la diversidad en el centro desde el Proyecto Educativo hasta la práctica docente en el aula.



2. Medidas, previas a la escolarización, adoptadas para atender a la diversidad

2.1. Programa de acogida

El programa de acogida en nuestro Centro comienza en marzo, con el proceso de escolarización del alumnado, en este periodo se realizan, siguiendo las orientaciones normativas vigentes, las siguientes actuaciones:

- Dictamen de escolarización por el Equipo de Orientación Educativa, en el que se establecerá la modalidad educativa pertinente para cada niño/a.
- Atención directa a las familias que en este periodo buscan centro para escolarizar a sus hijos/as. Cada vez es más frecuente que las familias, cuando se aproxima el periodo de escolarización, pidan cita en el Centro para informarse sobre las enseñanzas y servicios que se ofertan, antes de tomar una decisión sobre el colegio en dónde los van a escolarizar. Sobre todo es frecuente en familias con hijos/as con necesidades educativas especiales.
- Junto con los impresos de solicitud de plaza se entrega a las familias una encuesta con la que pretendemos recabar información sobre el alumnado,

con la intención de organizar grupos, programas y actividades en función de las características y necesidades del alumnado que vamos a escolarizar.

- Análisis de la información recogida anteriormente.
- Entrevistas personales con determinadas familias del alumnado con necesidades educativas especiales para recoger información sobre su comportamiento, modo de interacción con niños y adultos, juego, lenguaje, desarrollo motor, lengua materna, etc.
- Elaboración de una primera aproximación organizativa, grupos, espacios, recursos humanos y materiales, para el próximo curso, en función de los datos recogidos y del análisis realizado.
- En Junio, con la documentación oficial de formalización de matrícula, se entrega a las familias la convocatoria de una reunión general, realizada generalmente a finales de este mes, en la que se dan, a las familias, pautas de actuación específicas para preparar al alumnado para su ingreso en la escuela. Se orienta a las familias sobre control de esfínteres, alimentación, descanso, motivación hacia la escuela, figuras de apego y calidad en las relaciones afectivas entre niños/as y adultos.

2.2. Agrupamiento del alumnado

El modo de proceder está recogido en el ROF, en principio se agrupan por orden alfabético pero se han establecido elementos correctores para evitar un elevado número de alumnos/as con necesidades educativas especiales o del mismo género en los grupos.

En cuanto a la elección de grupos por los docentes, tenemos la norma de asignar los grupos de alumnos que tienen niños o niñas con necesidades educativas especiales, al profesorado definitivo en el centro, para evitar cambios de profesorado, a lo largo del ciclo, que podría perjudicar a estos niños/as.

2.3. Distribución de los recursos humanos

En nuestro centro contamos, para 15 unidades de Educación Infantil, con los recursos humanos siguientes:

- 15 tutores/as.

- 1 apoyo al Equipo Directivo.
- 1 apoyo de ciclo.
- 1 maestra de pedagogía terapéutica.
- 1 maestra de audición y lenguaje, compartida con 2 centros de Enseñanza Primaria.
- 1 Monitora de educación Especial, de zona, adscrita a nuestro centro.
- 1 Maestra especialista de inglés.
- 1 Auxiliar de conversación.

La ratio es de 25/26 por aula, la atención a la diversidad, con ratios semejantes es bastante difícil, por lo tanto en el ROF, hemos contemplado las siguientes prioridades en cuanto a la distribución de los recursos humanos:

- Todos los apoyos se distribuyen en función de las necesidades educativas del alumnado, para facilitar la atención a la diversidad, en el aula, por dos maestros/as el mayor número de horas posible.
- El alumnado de tres años, que por sus características evolutivas específicas, necesitan mayor atención.
- El resto del alumnado.
- Las tutoras de cada grupo, realizan apoyos, siguiendo los criterios establecidos anteriormente, en las sesiones de inglés.

Con esta distribución de recursos humanos, la mayoría de los grupos del centro gozan de siete sesiones semanales en las que trabajan dos maestras dentro del aula, lo que facilita, en esos tiempos, la atención a la diversidad intentando dar una respuesta educativa adecuada al alumnado. Cuando se producen bajas del profesorado, los apoyos han de hacer las sustituciones quedando mermada la atención a la diversidad.

Sería necesario incluir en los recursos humanos destinados a los centros de Educación Infantil personal de apoyo, aunque no sean docentes, que, al igual que en otros países europeos, ayudasen al profesorado durante toda la jornada escolar. De este modo la atención a la diversidad en el aula estaría garantizada.

3. Medidas específicas de atención a la diversidad

3.1. Organización y funcionamiento del periodo de adaptación

Cada curso se incorporan a nuestro centro aproximadamente 150 alumnos/as de 3 años. Para este alumnado se organiza el período de adaptación la segunda quincena de septiembre. En este período, se realizan fundamentalmente actividades de socialización y de adaptación paulatina y progresiva al sistema educativo, actividades que posibiliten la expresión de sus afectos y emociones, de relajación y conocimiento, utilización de los espacios y uso de los materiales. Se establece un horario flexible, agrupamientos diferentes del alumnado, que van permitiendo la interrelación y cohesión del grupo y algo fundamental: "La observación directa" la evaluación y detección de posibles necesidades educativas especiales.

3.2. Realización de entrevistas individuales a las familias

Se realizan a todas las familias del alumnado de nueva incorporación. Son entrevistas semi-estructuradas y a través de ellas, las tutoras recogen datos de interés sobre el alumnado, siendo un elemento clave junto a la evaluación y observación directa para la detección de necesidades educativas especiales en algunos alumnos/as.

3.3. Solicitud de evaluación psicopedagógica

Se dedica el primer trimestre para observar y evaluar al alumnado de tres años. Se evalúa su nivel de desarrollo, estilo de aprendizaje y competencia curricular. Pasado este trimestre se rellenará el protocolo para solicitar la evaluación psicopedagógica de aquellos/as alumnos/as de los que se sospeche que puedan necesitar una respuesta educativa específica.

Generalmente las adaptaciones que en nuestro centro hacemos para atender a estos niños/as son adaptaciones curriculares no significativas, en los elementos de acceso al currículo, es decir, en los tiempos, los recursos humanos y materiales, o adaptando la metodología y las actividades.

3.4. Modalidad de escolarización

Generalmente la modalidad de escolarización que se establece para nuestro alumnado es en grupo ordinario a tiempo completo. En este caso los alumnos son atendidos dentro del aula, por su tutor/a con ayuda de los apoyos que anteriormente he mencionado en el apartado de distribución de recursos humanos. En casos muy concretos la modalidad de escolarización es en grupo ordinario con apoyos en períodos variables. En este caso el alumnado será atendido también fuera del aula por la maestra de pedagogía terapéutica y/o audición y lenguaje.

En ambos casos el alumnado va a seguir el mismo currículo, existirá una exhaustiva coordinación entre los profesionales que intervienen con ellos y esta modalidad de escolarización se establece para desarrollar en el alumnado capacidades o habilidades como la atención, lenguaje, razonamiento lógico y numérico, reforzamiento de la lectura y escritura, percepción o desarrollo motor, que por las características particulares del alumnado requieren espacios, tiempos y personal diferente al del aula.

3.5. Currículo

Es flexible, se adapta al alumnado y no a la inversa, completamos y enriquecemos el currículo con la inclusión de programas estructurados, para desarrollar en el alumnado todas sus capacidades:

- **Programa de desarrollo de habilidades lingüísticas**

Pretendemos con programas como este desarrollar en el alumnado habilidades cognitivas de reflexión sobre las partes fundamentales del lenguaje: palabras, sílabas y fonemas. Mediante el juego se realizan diferentes actividades o tareas en las que el alumnado compara, amplía, clasifica, suprime o cambia el orden a palabras, sílabas o fonemas.

Se trabaja paralelamente a la lectura y escritura y como favorecedor de su aprendizaje.

- **Programa de desarrollo de la inteligencia emocional y de educación en valores:**

Pretendemos desarrollar en nuestro alumnado una actitud positiva ante la vida, ayudarles a reconocer emociones y sentimientos en ellos y en los otros, desarrollar su autonomía, facilitar el autoconocimiento, fomentar la autoestima, el desarrollo de habilidades sociales, la comunicación, el respeto a los otros y la resolución pacífica de conflictos.

- **De desarrollo lógico matemático**

Los objetivos prioritarios de este programa están en relación con el aprendizaje de conceptos, la capacidad de ordenar el pensamiento, establecer relaciones y favorecer el razonamiento.

- **Lectura y escritura**

Se aborda la lectura desde el primer curso de Educación Infantil, 3 años, con una metodología global o semiglobal para pasar posteriormente a una metodología analítica.

La escritura se aborda también muy pronto, presentando tareas que desarrollen la motricidad fina, estimulando en el alumnado el gusto por el dibujo, el modelado y posteriormente se aborda desde un punto de vista formal, sin olvidar que, en el aprendizaje de la lectura como en el de la escritura, inciden tanto en el éxito de estos aprendizajes los aspectos informales -actividades lúdicas, la interacción entre maestros/as con alumnado y el clima afectivo- como los aspectos formales del método elegido.

- **Estimulación del lenguaje**

Se pretende ejercitar al alumnado en el uso eficaz del lenguaje en la descripción de objetos, de hechos y situaciones, en el establecimiento de semejanzas y diferencias entre los objetos, el aumento del vocabulario, el conocimiento y uso de los conceptos básicos y su utilización en frases correctamente estructuradas.

¿Por qué utilizar programas estructurados de aprendizaje?

Los programas estructurados ofrecen muchas ventajas al alumnado en general y al alumnado con necesidades educativas en especial, entre otras podemos citar, siguiendo a Parda1 Rivas (1991) las siguientes:

- Facilitan la programación.
- Evitan dar saltos en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Secuencian muy bien los contenidos, aumentando gradualmente la dificultad. Esto facilita el aprendizaje, la consecución de los objetivos, la evaluación y la adecuación al ritmo de aprendizaje de cada niño/a.
- Se aplican como medida preventiva del fracaso escolar y para paliar carencias o dificultades de partida.
- Mantienen una intervención sistemática, muy estructurada y continuada.
- La transferencia de las competencias se realizan poco a poco, con un ajuste muy fino, a través del establecimiento de relaciones personales afectivas y estables.
- Andamian el aprendizaje, guían desde fuera y son sensibles al nivel de desarrollo previo del niño.
- Crean áreas de desarrollo próximo por medio de la interacción del niño con el adulto y con sus iguales.
- Respetan los estadios naturales del desarrollo y los estimulan.
- Entrenan el lenguaje en sus aspectos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos.
- Enseñan conceptos a una tasa superior a la normal.
- Proporcionan un entrenamiento cognitivo de base amplia y diversa.
- Ofrecen una gran variedad de estímulos dirigidos a favorecer las funciones cognitivas elementales y superiores.
- Facilitan el desarrollo cognitivo, la adquisición de las operaciones lógicas.
- Deben aplicarse en las primeras horas de la mañana, con todos los alumnos, procurando que las sesiones sean cortas y eminentemente manipulativas. Más adelante se especifican las estrategias metodológicas y los recursos materiales que se pueden utilizar.

3.6. Metodología: estrategias de aprendizaje

Deben tenerse en cuenta para su aplicación las siguientes estrategias metodológicas:

- Partir de los conocimientos que ya posee el niño e ir construyendo los aprendizajes sobre esta base.
- Trabajar a diferentes niveles de dificultad para adecuar los aprendizajes a las diferentes capacidades del alumnado.
- Las sesiones deben ser eminentemente manipulativas utilizando materiales adecuados y diversos.
- Ofrecer muchos ejemplos de los conceptos que se quiere enseñar.
- Partir de lo concreto, de lo inmediato, de lo próximo y llevar al niño a niveles cada vez más abstractos y alejados del aula.
- Hacer preguntas continuas para mantener la atención de los alumnos sobre el proceso que se está enseñando.
- Pedir que los alumnos respondan en grupo o individualmente, esforzándose en la utilización correcta del lenguaje.
- Dar explicaciones muy breves y presentar muchos ejemplos del concepto.
- Procurar anticiparse a las respuestas incorrectas, contribuyendo de este modo a que los niños superen rápidamente esquemas erróneos de pensamiento.
- Reforzar todas las respuestas correctas utilizando reforzadores sociales, poner en práctica una pedagogía del éxito guiando al alumnado hacia la consecución de los objetivos, respetando sus ritmos de aprendizaje, felicitándoles por los logros alcanzados.
- Subrayar la importancia del aprendizaje, se enseñará al alumnado a valorar la adquisición de determinados conocimientos.
- Mantener expectativas altas con respecto a las posibilidades de aprendizaje del alumnado y a sus capacidades.
- El docente sirve de modelo lingüístico para los niños y niñas, realizando expansiones sintácticas y extensiones semánticas a las respuestas dadas por los alumnos.

Los objetivos, contenidos y actividades del currículo se trabajan con todo el alumnado, el trabajo manipulativo se realiza en la alfombra y preferentemente la primera hora de la jornada escolar, teniendo siempre en cuenta trabajar con cada alumno/a al nivel de dificultad requerido en función de sus capacidades.

3.7. Actividades

Las actividades deben ser:

- Motivadoras, se usa el juego como motivación y base del aprendizaje.
- Como requisitos básicos de un aprendizaje significativo, las tareas deben tener:
 - Significación lógica, respetando el orden interno que cada aprendizaje tiene en sí mismo, de crecimiento en complejidad y abstracción.
 - Significación psicológica, respeto al ritmo madurativo del alumnado, su nivel de desarrollo y su capacidad para abordar el aprendizaje propuesto.
- Variadas y que requieran tiempos cortos de ejecución.
- Deben ajustarse al estilo de aprendizaje del alumnado: rápido/lento, modo de adquirir u organizar la información, percepción, memoria visual, auditiva....

3.8. El aula de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje

En ellas son atendidos los niños y niñas, cuya modalidad de escolarización es "en grupo ordinario con apoyos en períodos variables". El Equipo de Orientación educativa estipula los tiempos de apoyo que cada niño/a necesita. Este apoyo se realiza, generalmente, fuera del aula y los agrupamientos son variables. La asistencia a estas aulas puede ser temporal, en función de las necesidades que presenten los/as niños/as.

La incorporación a estas aulas no tiene ninguna connotación negativa, es un privilegio, así lo viven nuestros alumnos/as que en ocasiones van acompañados por sus amigos/as fomentando de este modo el aprendizaje entre iguales y el trabajo cooperativo.

3.8. Evaluación

La evaluación se realiza conjuntamente por todas las personas que trabajan con el alumnado y en ella se tienen en cuenta, los aprendizajes adquiridos, el desarrollo de las tareas, el esfuerzo realizado, y el éxito obtenido con respecto a la situación de partida de cada alumno/a.

Instrumentos de evaluación: Ejecución de la tarea, observación directa, autoevaluación...

Registros: Diario de aula, informe trimestral a las familias, documentos y registros oficiales del centro.

3.9. Promoción del alumnado

El Equipo docente, el servicio de Orientación Educativa, con el consentimiento de las familias del alumnado con necesidades educativas especiales toman la decisión de la promoción o no de estos niños/as. En nuestro centro una vez analizado cada caso de manera particular, es frecuente que optemos por solicitar la permanencia en el centro de algunos de nuestros alumnos/as un curso académico más.

4. Cooperación y coordinación con las familias

La colaboración y coordinación con las familias es fundamental en cualquier etapa educativa pero en la Educación Infantil, en general y con las familias del alumnado con necesidades educativas en especial, es imprescindible.

Hemos de reconocer que esta colaboración es más fácil en esta etapa educativa que en las siguientes. Creo que esto es debido, entre otros, a los siguientes factores:

- Las escuelas de Educación Infantil suelen tener las puertas abiertas a las familias, permitiendo y fomentando su participación en la vida del centro.
- Las familias parecen estar más interesadas en la vida escolar de sus hijos/as en esta etapa educativa que en las siguientes.

¿Cómo se establecen, en nuestra escuela, las relaciones con las familias?

- TUTORIAS: A través de ellas se establece un contacto semanal y continuo entre las familias y profesionales que trabajan con el alumnado, informando a estas sobre la evolución y desarrollo del alumnado y estableciendo

pautas de actuación conjuntas para la consecución de determinados objetivos. Aunque existe un horario específico de tutorías, los/as tutores/as ajustan las horas de tutoría a las necesidades de las familias.

- **DIARIO DEL ALUMNO/A:** Se establece con algunos niños/as, un sistema de información diaria a las familias sobre el trabajo del alumnado, su comportamiento, sus relaciones con los demás, sus logros. Buscando la complicidad de las familias y la cooperación con el profesorado en el reforzamiento positivo de conductas adecuadas en el ámbito escolar. En este diario se anota todo lo positivo que el niño/a, en cuestión haya realizado ese día. El diario no va a casa cuando no hay nada positivo que anotar, esto ocurre en muy pocas ocasiones. Este sistema ofrece excelentes resultados si se establece la adecuada complicidad entre familia y escuela.
- **CUPONES:** Siguiendo las orientaciones de Carmen Ibáñez Sandín, " El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula" ponemos en práctica "Los cupones de la escuela y el hogar", a través de ellos se intenta que los niños/as consigan determinadas habilidades con la ayuda de las familias, estas habilidades son reforzadas positivamente cuando se consiguen y se produce la generalización. Es un modo muy práctico y operativo de trabajar conjuntamente en el desarrollo de habilidades - vestido, higiene, alimentación, autonomía...-.

¿Cómo participan las familias en la vida del centro?

- En las actividades complementarias.
- Salidas escolares.
- Realización de talleres: Modelado, Carnaval, Animación a la lectura, Decoración del centro.
- Colaborando en la realización de libros cooperativos y viajeros.
- Celebración de cumpleaños.

Cada vez son menos las familias que pueden participar en las actividades que se realizan en el centro debido sus compromisos laborales.

Bibliografía

PARDAL RIVAS, CARMEN (1991) Juegos de lenguaje (Ediciones Nueva Escuela).

GLENN DOMAN (1991) Cómo enseñar a leer a su bebé (Diana).

IBÁÑEZ SANDÍN CARMEN (1992) El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula (La Muralla, S.A.).

MIGUEL A. ZABALZA (1996) Calidad en la educación infantil (Nancea).

FEDERACIÓN ANDALUZA DE ASOCIACIONES SINDROME DE DOWN (2000). Los alumnos y alumnas con Síndrome de Down aprenden en la escuela de la diversidad.

ANA MORENO y OTROS (2001) Sentir y Pensar: Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años (SM).

CLEMENTE LINUESA, MARÍA (2001) Enseñar a leer (Pirámide).

GUNILLA DAHLBERG, PETER MOSS y ALAN PENCE. Más allá de la calidad en educación Infantil (2005).

ANGELICA SÁTIRO (2004) Enseñar a pensar con niños de 3 a 4 años. (Octaedro).

LAURA MÉNDEZ ZABALLOS, RUIZ LLORENTE, RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, de la REBAQUE GEIJO (2002) La tutoría en Educación Infantil. (Praxis).

BÁRBARA PORRO. Resolución de conflictos en el aula: Hablar hasta entenderse. (Editorial Paidós).

Experiencias de Atención Temprana de Granadown

M^a José Macías Domínguez y José Antonio Caballero Blanco
Dpto. de Atención Temprana de Granadown.

Introducción

Según el Libro Blanco de la Atención Temprana, “Se entiende como atención temprana al conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlo. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de interdisciplinar o transdisciplinar” ..

Estos nos lleva a conceptualizarla como acciones que se organizan entorno al niño, su familia y el medio en que se desenvuelve, en el cual estamos incluidos todos aquellos que interactuamos con el niño o la niña con una cierta frecuencia.

Es importante por tanto apoyarnos unos a otros coordinando esfuerzos, para conseguir propiciar al máximo el desarrollo de esa persona, favoreciendo una integración adecuada en nuestra sociedad que le lleve a desarrollar un buen nivel de calidad de vida.

Con un objetivo tan amplio, es un elemento importante el desarrollar canales de coordinación entre los diferentes miembros que inciden en el desarrollo de los niños y niñas con síndrome de Down y por supuesto con uno de los ambientes donde se van a desarrollar una gran mayoría de interacciones estos primeros años, como son las escuelas infantiles.

Para nosotros es importante, que los centros educativos, conozcan nuestro trabajo, nuestros objetivos, metodología de enseñanza, etc, así también consideramos importante conocer que hacen ellos, como lo hacen, se adapta su metodología a la nuestra, creen en sus posibilidades....Pensamos que esto ayuda a saber cuales son las ventajas y limitaciones de cada ámbito, complementándonos de una forma efectiva con el fin de desarrollar al máximo las habilidades del niño fomentando la creación de estrategias. Hemos de intentar potenciar su entorno más próximo, *su familia*, los cuales consideramos como uno de los principales agentes propulsores de este desarrollo.

Vamos a pasar a presentar el modelo de trabajo que seguimos en nuestra asociación.

1. El equipo multidisciplinar en atención temprana

Debido a que estamos trabajando con niños/as que pueden presentar déficit en diferentes áreas del desarrollo es necesario un conjunto de especialistas actuando en estrecha colaboración. Lo normal, es que el niño o la niña precise de un programa que incluya las aportaciones de todas las disciplinas relacionadas con su déficit, por tanto resulta inconcebible pensar que un profesional puede por sí solo evaluar y estructurar un plan de acción obviando una gran cantidad de áreas, que han de perjudicar posteriormente el desarrollo global del niño.

Se hace preciso pues, la creación de equipos multidisciplinarios que incluya, además de psicólogos, médicos y educadores, a diversas personas especializadas en las áreas de terapia física, rehabilitación del lenguaje y asistencia social. De este modo cada plan de actuación incluirá las recomendaciones de todos y cada uno de los componentes del equipo.

Los diferentes profesionales actuarán coordinadamente aportando cada uno su propio enfoque y soluciones. Con ello se logra una visión globalizada del niño, muy importante en el diagnóstico y elaboración de los objetivos del programa. Programas que han de contemplar los puntos fuertes y débiles de la familia, así como los recursos existentes a los cuales la familia puede acceder con facilidad.

2. Programa de intervención

2.1. La primera entrevista

En la Asociación síndrome de Down de Granada (Granadown) actuamos en primer lugar, manteniendo (psicólogo y fisioterapeuta) una entrevista inicial con los padres basada en las orientaciones que proponen autores C. y Gram. JM. (1991). En ella tratamos de identificar las demandas que presentan los padres para poderles dar una respuesta positiva, haciéndoles ver que los mejores terapeutas del niño, en esos momentos iniciales, son ellos mismos, con lo cual el terapeuta puede estar ejerciendo un papel simplemente de orientador.

2.2 El Papel de la familia dentro de nuestro programa

¿Cuál es entonces el papel de la familia dentro del modelo que nosotros presentamos?

1. Tras un periodo de adaptación a esta nueva situación, los padres-hermanos pueden llegar a ser nuestros mejores aliados en la terapia, ejerciendo un papel fundamental de coterapeutas. Esta variable familiar ha sido puesta de manifiesto por autores como Cunningham (1991), Troncoso (1994), etc... que incluso llegan a considerar, sobre todo a los padres, los principales "terapeutas" o "educadores" de sus hijos/as durante los primeros años de la vida.
2. El trasvase de información ente la familia y el terapeuta es continua beneficiándose de ello la terapia del niño o la niña , puesto que poco a poco el profesional entra en cierto sentido a formar parte de la dinámica de la familia, convirtiéndose en un apoyo continuo de esta, sí es necesario, no sólo del niño o la niña.
3. En relación con el punto anterior, nosotros valoramos muy positivamente el vínculo que se establece entre los terapeutas y los padres, siendo posible cuando se vea necesario, el trabajar con los padres al mismo tiempo que con su hijo o hija sin que ellos "se sientan tratados". Esto da la posibilidad al terapeuta de dar soluciones a cuestiones que si no se abordan con una cierta rapidez "pueden producir alteraciones mayores" en el momento presente o futuro. Por ej. muchas tienen otros hijos o hijas a los que también deben atender, y a veces la labor del terapeuta es recordárselo.

Por ello, nuestro modelo de trabajo incide en la implicación de la familia para lo cual necesitamos:

- a) Que estén a nuestro lado durante las sesiones.
- b) Contar con aulas de observación para los casos en que el niño presente problemas de adaptación, teniendo en cuenta que se trata de una situación transitoria pues el fin último es trabajar conjuntamente .

Esto tendrá repercusiones positivas a todo los niveles:

- Ayudará a la familia a bajar su nivel de ansiedad.
- Los padres tienen derecho a saber que se hace con sus hijos (conocen de primera mano, sin intermediarios, lo que se hace con ellos).
- La familia ha de aprender a trabajar con ellos (puesto que con ellos pasan la mayor parte de su tiempo).
- Les puede ayudar a aclarar dudas, al poder preguntar cuando se están desarrollando las estrategias de aprendizaje.
- Suele ser un elemento reforzante para los niños/as.

2.3. Las escuelas de padres

Hemos de tender a conseguir en las familias actitudes maduras e intentar eliminar actitudes como las de *sobre exigencia* (exigir mucho al niño o la niña, imponiéndole metas poco realistas e inadecuadas a su momento evolutivo, ocultando una negación de la realidad de la discapacidad de su hijo o falta de aceptación del problema), *actitud de abandono* (contraria a la anterior), *actitud de sobreprotección* (una actitud ansiosa que se transmite en todo su comportamiento con madres y padres que temen la autonomía de sus hijos sobretodo en actividades que entrañan peligro), *actitud de sobrevaloración* (el niño ocupa un lugar de privilegio en la familia donde el único tema es el niño/a y sus logros), *actitud sacrificada* (la madre abandona el papel de esposa y madre del resto de los hijos y renuncia a su propia vida).

Por ello consideramos importante que esté presente un profesional del equipo de Atención Temprana, así como un padre responsable.

2.3.1. Objetivos de estas escuelas:

- a) Intercambio de experiencias.
- b) Implicar a los padres/madres en la asociación.
- c) Informar y formar a las familias.

2.3.2. Organización

Se establece un calendario de las sesiones que se van a llevar a cabo cada trimestre y los temas a tratar en cada una de ellas (2-3 sesiones al trimestre):

- a) Temas que proponen los padres.
- b) Temas generales:
 - Protocolo médico.
 - Movimiento asociativo.
 - Servicios sociales, ayudas, becas... derechos y obligaciones.
 - Escolarización: tipos, ¿escuela infantil, cases, colegios?
 - Proyectos novedosos.
 - Como favorecer el lenguaje.

2.3.3. Metodología

- Corta, clara y concisa sobre el tema.
- Debate y aporte por parte de los asistentes de sus necesidades y demandas.

2.4. EVALUACIÓN

2.4.1. Evaluación del niño/a

Como en todo proceso educativo, el primer paso es la evaluación. Entendiendo la evaluación como una valoración del niño o la niña y de su contexto, la cual nos permita conocer sus necesidades y las características de su entorno, de forma que la administración de los apoyos o del tratamiento sea la más adecuada. Las principales funciones que cumple la evaluación en un programa de atención temprana son:

- Desarrollar unos objetivos individuales y familiares adecuados con el fin de dirigir el desarrollo de la programación individual.
- Proporcionar información a los padres y a los profesionales acerca de los progresos del niño/a.
- Facilitar información, para determinar el valor de un sistema de intervención.
- La motivación es otro punto importante, para lo cual hemos de demostrar desde un principio una actitud positiva hacia el niño/a y creer en sus posibilidades, así como un refuerzo constante de las tareas que ejecuta, tanto correctamente como incorrectamente, puesto que lo que debemos reforzar es un esfuerzo y no el resultado.

Otros factores a tener en cuenta, para evaluar a un niño con síndrome de Down:

- El nivel de motivación del niño.
- Potenciar su autoestima.
- El lenguaje, ha de ser simple y claro.

2.4.2. Evaluación del ambiente familiar

Se realiza a través de una entrevista dirigida en la que se intenta analizar las necesidades inmediatas de esa familia, así como el ambiente en el que se va

a desenvolver su hijo o hija, ya que es una información básica a la hora de programar e intervenir. No es lo mismo una familia en la que ambos cónyuges trabajen, que solo lo haga uno, que su domicilio esté cerca o lejos del centro de tratamiento, su lugar de residencia (pueblo, ciudad...) etc.

A través de los datos que recogemos, podemos sugerir a los padres y madres si se considera necesario algún tipo de terapia específica para algún miembro de la familia. No hemos de olvidar que la familia puede necesitar un apoyo más directo o inmediato en momentos muy diversos. Aunque la familia tienda hacia una actitud madura, eso no significa que esta se mantenga durante todo el proceso de desarrollo de su hijo o hija. A veces se plantean crisis y la familia no es capaz de poner en funcionamiento las estrategias adecuadas para resolverlas, aunque las posean, debido a causas muy diversas, por lo cual pensamos que debemos estar atentos y no relajarnos aunque la familia presente un equilibrio adecuado.

2.5. INTERVENCIÓN

2.5.1. ¿Hacia dónde va dirigida nuestra intervención?

- **Desde el punto de vista motor:** nuestra intervención va por un lado dirigida a conseguir el mejor desarrollo motor del niño/a, que conozca su propio cuerpo, su manera de funcionar, cómo se puede relacionar con el medio, que conozca la secuencia motora que realiza y cómo pensar en relación al movimiento (delante-detrás, arriba-abajo, rápido-lento...), y por otro lado a prevenir algunas de las lesiones del aparato locomotor que se asocian al síndrome de Down, las cuales tienen como base común la hipotonía muscular generalizada que presentan y la hiperlaxitud ligamentosa.
- **Desde el punto de vista cognitivo:** entendemos el desarrollo cognitivo (siguiendo al profesor López Melero) como aquel proceso que permite o hace posible el crecimiento de aquellas funciones que intervienen en el conocimiento y la comprensión de las personas y las cosas que se encuentran en su entorno; así como aquellas otras que tienen un significado concreto para el propio niño o niña. Desarrollando las habilidades básicas de atención, precisión, memoria, coordinación, para provocar una interacción positiva con el medio que lo rodea. Intentando que desarrollen habilidades para que sean capaces de elaborar sus propias estrategias de aprendizaje.

- **Desde el punto de vista social:** tendríamos en cuenta el desarrollo psicosocial del niño o niña su autonomía y comunicación, que por supuesto esta muy ligado a lo anterior. Por ejemplo el contacto visual es importante en los primeros meses de vida no solo desde el punto de vista cognitivo sino también afectivo-social. Siendo muy importante ir concienciando a los padres en que debemos trabajar para conseguir una persona lo menos dependiente posible.
- **Desde el punto de vista del lenguaje:** los niños/as con síndrome de Down presentan cierta especificidad que afecta al desarrollo del lenguaje, como la incidencia de hipoacusia, su disposición para escuchar, la atención y la memoria auditiva y su desarrollo fonológico. Así mismo presentan ciertas características físicas determinadas que se han de tener presentes cuando se está trabajando en Atención Temprana. Es pues importante estimular la audición para concienciar al niño de la existencia del mundo sonoro, intentando que la producción vocal espontánea del bebé se conserve mediante la estimulación, y por último lo órganos que intervienen en la fonación y articulación deben empezar a moverse a voluntad del niño o la niña con la mayor prontitud . Para un mejor desarrollo de esta área nos pareció adecuado tener presente la filosofía de la metodología verbo tonal ya que esta nos ofrece la posibilidad de estimular el lenguaje asumiéndolo dentro de nuestro trabajo diario y transmitiéndolo a los padres.

Además de las cuatro áreas principales del desarrollo, durante las sesiones individuales es importante tener presente una serie de aspectos que se han de trabajar continuamente por todos los profesionales, trasmitiéndoles a los padres la importancia de los mismos.

A continuación vamos a indicar cuales son estos aspectos y algunos ejemplos de cómo intentamos fomentarlos y desarrollarlos en nuestro trabajo diario.

Atención-Motivación

La atención y la motivación como todos sabemos están al base del aprendizaje por lo cual hemos de intentar fomentarlas y desarrollarlas en nuestro trabajo diario.

Por ejemplo podemos mostrar el material con el que vamos a trabajar con expresión de sorpresa y acompañándolo de juegos en los que aparezca el material a modo de sorpresa y que están ocultos bajo un pañuelo o bajo la mesa.

También podemos dar golpecitos en la mesa, o tamborilear con los dedos para que mire y centre su atención. Así mismo podemos coger su mano para que señale lo que le hemos presentado y así se involucre más en la tarea a realizar.

Otro recurso para motivarlos es utilizar las canciones o la música y a través de ellas realizar las actividades planteadas.

A veces incluso algo tan simple como un soplo hace reaccionar al niño o la niña y dirigimos su atención.

Otra cosa que los motiva mucho es el decirles que son mayores y capaces de hacer las cosas por sí solos o solas (motivación intrínseca).

La elección de la tarea a realizar o el material con el que la vamos a realizar también son elementos motivadores.

Conducta

Hay que dar siempre patrones correctos, ya que deshacer los incorrectos para crear nuevos correctos es una tarea mucho más ardua y con mayor dificultad. Dificultad que como podemos imaginar está presente en cualquier niño o niña, pero muy especialmente es nuestros niños o niñas con síndrome de Down, debido a las dificultades cognitivas que presentan ante el afianzamiento de los aprendizajes.

Hemos elaborado una serie de “normas” dentro de una sesión que hay que seguir, como por ejemplo no tirar las cosas al suelo, esperar su turno, terminar la tarea, recoger el material cuando se ha terminado una actividad, etc....

Estereotipias: hay que intentar que si aparecen no se afiancen, para ello podemos hacerla funcional o buscar una conducta alternativa. Por ejemplo cuando están moviendo las manos sin finalidad alguna; plantear actividades en las que tenga las manos ocupadas, o decirle que te “choque”.

Comunicación

Hay que adecuar el lenguaje al desarrollo evolutivo del niño/a, de forma que en un primer momento usaremos un lenguaje sencillo y directo y posteriormente iremos dando instrucciones encadenadas.

A fin de enriquecer el balbuceo utilizaremos un adecuado tono de voz, entonación y ritmo en nuestro habla.

Hemos de dar siempre modelos correctos de vocalización para que el niño o niña reconozca el patrón correcto aunque no le exijamos en los primeros momentos que repita ese modelo exacto.

En ocasiones nos apoyamos con el lenguaje corporal con el fin de mejorar la comprensión de los que queremos transmitir al niño o la niña.

Autonomía

Cuando el niño/a está en un proceso de aprendizaje, es necesario que el adulto lo acompañe para darle seguridad y posibilidad de éxito, pero poco a poco deberá ir retirando esa ayuda para que el niño/a vaya desarrollando su independencia y autonomía.

- Para favorecer la autonomía es muy útil el aprendizaje por imitación y repetición.
- Para lograr autonomía es importante planificar y secuenciar las tareas que vamos a hacer y por esto desde pequeños lo enseñaremos a organizar la sesión.
- Por ejemplo:
 - Saludo.
 - Entrada a clase.
 - Desvestido o subirse a la silla y sentarse.
 - Durante la sesión: para cada actividad se saca el material necesario y luego se guarda antes de iniciar la siguiente.
 - Vestirse o bajarse de la silla.
 - Despedida.

Este esquema nos ayuda a fomentar su autonomía durante la sesión y a contribuir al desarrollo de habilidades que le serán necesarias con posterioridad (orden, anticipación, ...).

2.5.2. Objetivos de la intervención

A continuación vamos a exponer de forma generalizada los objetivos que son la base de nuestra intervención en función, de las dos etapas de educación infantil.

Objetivos de cero a tres años

- Informar, orientar y apoyar a la familia de forma que el niño/a crezca en un ambiente lo mas positivo posible.
- Favorecer el balbuceo y sobre todo crear la necesidad de comunicarse, ya sea verbalmente o no, con el medio que le rodea.
- Desarrollar la imitación como medio de aprendizaje.
- Adquirir un medio de desplazamiento autónomo y bien coordinado. Así mismo mantener posturas adecuadas tanto en sedestación como en bipe-destación para evitar deformidades.
- Atención, contacto ocular, memoria, orientación espacial y esquema corporal.
- Destreza manual y psicomotricidad fina: conseguir una buena coordinación bimanual (prensión y precisión manual).
- Conceptos básicos (formas, colores, texturas).
- Autonomía: adquirir los primeros hábitos en cuanto a desvestido, saludo y despedida, orden del material, mantener la atención en la actividad, etc,....

Objetivos de tres a seis años

- Desarrollar las destrezas y habilidades motoras (equilibrio, salto, coordinación óculo-podal y óculo-manual,....) a través de juegos que luego puedan realizar con otros niños. Por ejemplo: jugar a los bolos, fútbol, saltar una cuerda, trepar, etc....
- Iniciar la lecto-escritura con el método global "Me gusta leer" con el objetivo de que entren en primero de primaria leyendo.
- Iniciar el cálculo.
- Identificar y discriminar vocales.
- Reforzar los aprendizajes de la escuela (colores, formas geométricas, las estaciones,....) y apoyar a la escuela en sus necesidades más inmediatas con ese niño (por ejemplo si para ir al patio ha de bajar algún escalón este será nuestro primer objetivo y que así sea autónomo).
- Crear situaciones en las que el niño se tenga que expresar verbalmente aunque sea con pocas palabras o sonidos.

- Desarrollar una adecuada prensión del lápiz.
- Mejorar su autonomía en cuanto a hábitos de alimentación, vestido/desvestido, seguir las reglas, juego individual y en grupo, etc,....
- Desarrollar su autonomía en el trabajo.

3. Coordinación con el medio escolar

Como ya hemos reflejado a lo largo del documento el niño/a está inmerso en un entorno más amplio que la familia, en el cual creemos que tiene un papel relevante la escuela infantil, puesto que la cantidad de interacciones para desarrollar, adquirir estrategias y poner en práctica las aprendidas es infinita. Todo esto indica la perentoria necesidad de coordinación, la cual creemos es importante para todos y creemos debe considerar los siguientes objetivos:

Conocimiento mutuo de los profesionales que intervienen con la persona con síndrome de Down.

- Poner en común objetivos y metodologías.
- Valorar la generalización de aprendizajes.
- Valorar la autonomía personal.
- Informar/asesorar/apoyar al profesorado y viceversa, realizando transmisión de información y conocimientos.
- Recibir informe de su actitud, progresos, avances en el centro.

Para llevar a cabo toda esta coordinación se han de establecer unos pasos:

1. Contacto con los centro educativos:

El primer contacto con el Centro socioeducativo (C.A.S.E.S) y/o centro de Educación Infantil se puede producir a demanda de los padres, la propia escuela o de los profesionales que intervenimos con el niño/a. Las vías de contacto pueden ser dos: a través de un grupo de trabajo de formación del profesorado que todos los años se realiza a través del CEP con la colaboración de profesionales y colaboradores con formación específica en personas

con síndrome de Down de Granada, o a través de la vía telefónica, siendo importante en muchos casos poner en funcionamiento una agenda en la que vamos anotando los avances, dificultades, necesidades, estrategias etc. del niño o la niña.

2. Registro de la reunión:

Después de cada visita se registran los diferentes datos en un formulario (ver anexo), siendo importante que se anoten no solamente los datos cuantitativos sino también los de tipo cualitativo.

3. Plan de actuación:

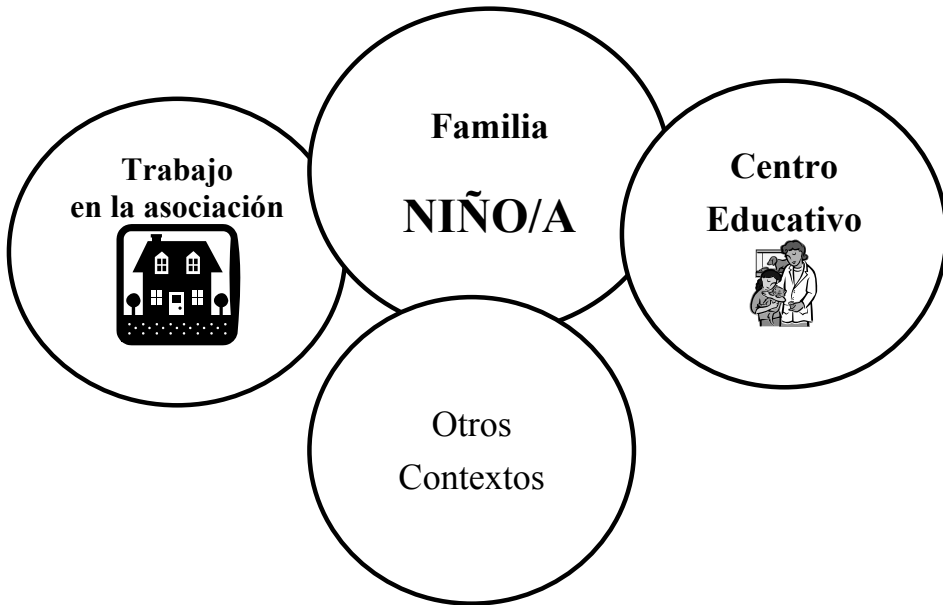
Por ambas partes, centros educativos y nosotros hemos consensuado un tipo de intervención conjunta o de apoyo que se ha de llevar a cabo en nuestros distintos ámbitos.

4. Nueva toma de contacto:

Volvemos a tomar contacto entre ambas partes después de un cierto tiempo para reevaluar el proceso educativo según el plan de actuación acordado.

En resumen, somos conscientes de que sería necesaria aún un mayor grado de coordinación, pero las dificultades que encontramos respecto a horario limita estas posibilidades, por lo que hemos tenido que buscar estrategias como el diario, las reuniones del grupo de trabajo, las consultas telefónicas, y por supuesto las visitas de los profesionales de la asociación al centro educativo y viceversa.

No nos gustaría cerrar nuestra intervención sin recordar los principios fundamentales de nuestro modelo. El niño nace dentro de un sistema familiar el cual tiene unos intereses, preocupaciones y prioridades determinadas, realmente nuestra labor es utilizar los puntos fuertes de esa familia para desarrollar estrategias que le ayuden a obtener los recursos y apoyos necesarios para cubrir esas prioridades y preocupaciones, sin olvidar que nuestro objetivo y centro de atención es el niño o niña con síndrome de Down. A veces los intereses y prioridades que desde los diferentes ámbitos se establecen no son los mismos que la familia ha establecido, es labor de los profesionales intentar desarrollar estrategias para intentar que ambas se cubran. Es imprescindible y necesaria una buena coordinación entre todos los profesionales, teniendo siempre presente que el niño o la niña está inmerso en una familia la cual tiene su propia identidad y dinámica que hemos de respetar.



Por último nos gustaría mostrar nuestro agradecimiento a todos los profesionales que han colaborado para hacer realidad esta coordinación y por supuesto a las familias de todos nuestro niños y niñas con síndrome de Down que han apoyado nuestro trabajo, familias a las que no debemos olvidar nunca ya que ellas son el centro de nuestras intervenciones.



Perete, 36
18014 Granada

Telno: 958•15 16 16
Fax: 958•15 66 59
email: asociacion@downgranada.org
www.downgranada.org

COMUNICACIÓN CON LA GUARDERÍA/ESCUELA INFANTIL

CURSO: 2007 / 2008

VISITA N^o:

FECHA:

HORA

APELLIDOS Y NOMBRE:

EDAD:

CENTRO:

DIRECCIÓN:

TLF:

TUTOR:

APOYO:

MONITOR:

OTROS:

PETICIÓN REALIZADA POR: ASOCIACIÓN PADRES CENTRO

MOTIVO/OBJETIVO:

¿ESTÁ CON NIÑOS DE SU RANGO DE EDAD? SI NO ¿CON CUAL?

DESARROLLO DE LA VISITA:

- Actitud del profesorado ante la visita: (positiva, negativa, neutra). Por que.....
- Opinión personal ante la observación del niño en su clase
- El niño sigue la misma dinámica de la clase (Si, no, Problemas)
- Autonomía: seguimiento de órdenes, comida, higiene, desplazamiento, realización de actividades
- Integración en el aula: actitud de los compañeros hacia el niño y vice-versa
- Metodología de aprendizaje y modificación de conducta (¿igual que a los otros niños?)

ACUERDOS DE COLABORACIÓN (poner en marcha un diario, artículos, próximas visitas, demandas del centro, etc....)

OBSERVACIONES:

VISITA REALIZADA POR:



Bibliografía

BAYLEY (1989) "Escala Bayley del desarrollo infantil". Madrid Tea.

BEEGHLY, M. (2000). El temperamento en los niños con síndrome de Down. En J. Rondal, J. Perera y L. Nadel (eds.), Síndrome de Down. Revisión de los últimos conocimientos (pp. 167-183). Madrid: Espasa Calpe.

BRINKWORTH, R. (1985). Los primeros años de vida. Métodos de tratamiento. Resultados y perspectivas. Jornadas sobre Avances Psicopedagógicos en el síndrome de Down. Barcelona, marzo.

BUCKLEY, S. (Jun.1992) "La Intervención Temprana: Estado Actual". Rev. Síndrome de Down (Cantabria). Vol.9, nº2.

BUCKLEY, S. (1997): La importancia práctica y teórica de enseñar a leer y escribir a los niños con síndrome de Down. En Rondal J., Perera, J., Nade, L y Conblain A. (Eds): Síndrome de Down: perspectiva psicobiológica y socioeducacional. Pp 165-176. Madrid: INSERSO.

BYRNE, E.-, CUNNINGHAM, C.C. y SIOPER, P. (1988). Families and their children with Down's syndrome: One feature in common. Rothiedge.

CANDEL, I.; PELEGRÍN, I, y MOTOS, J. (1986). Efectos de la estimulación temprana en el desarrollo motor y cognitivo de niños con síndrome de Down. Siglo Cero, 107, 52-58.

CANDEL I. y OTROS (1991). Resultados de la aplicación de un programa de intervención temprana en niños con síndrome de Down, Revista de Psicología de la Educación, 3 (8), 49-77.

CANDEL, I. (1993). Atención temprana, Situación actual y perspectivas de futuro. En I. Candel (dir.), Programa de atención temprana. Intervención en niños con síndrome de Down y otros problemas del desarrollo (pp. 17-52). Madrid: CEPE.

CANDEL, I. y CARRANZA, J.A. (1993). Características evolutivas de los niños con síndrome de Down en la infancia. En I. Candel (dr.). Programa de atención temprana. Intervención en niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo (pp. 55-87). Madrid: CEPE.

CANDEL, I. y OTROS (1993). Análisis de la relación de variables familiares en el desarrollo de niños con síndrome de Down que reciben un programa de Intervención temprana. Fadem, abril, 9-13.

CANDEL, I. (2002). "Resultados de la aplicación de un programa de lenguaje-lectura para niños con síndrome de Down". Comunicación presentada al Congreso Nacional de Educación para personas con síndrome de Down". Córdoba, 7-9 Noviembre.

CANDEL, I. y OTROS (2003). "*Atención Temprana: niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo*". Madrid FEISD.

CASTAÑO, J. (2002) "*Plasticidad neuronal y base científica de la neurohabilitación*". Suplemento de Revista de Neurología, Vol. 34, Suplemento 1, Febrero 130-135.

CHAMPION, P. (1987). An investigation of the sensorimotor development of Down's syndrome infants involved in an ecologically based early intervention programme,. A longitudinal study. The Britisti Journal of Mental Subnormality, 33, part 2 (65), 88-99.

COOLEY C. GRAHAM JM. (1991) "El síndrome de Down: Actualización y revisión para el pediatra extrahospitalario. MTA Pediatría; 12:517/53.

CONNOLLY, J,A. y OTROS (1978). Early intervention with Down síndrome children. Follow-up report. Phisical Therapy, 60, 1405-1408.

CUNNINGHAM C. (1988). Intervención temprana: algunos resultados del estudio del grupo síndrome de Down en Manchester. En J. Flórez y M.V. Troncoso (eds.), Síndrome de Down: Avances en Acción Familiar (pp. 111-147). Santander: Fundación síndrome de Down de Cantabria.

CUNNINGHAM C. y DAVIS H. (1988) "Trabajar con los padres: Marcos de colaboración". Ed. Siglo XXI.

CUNNINGHAM C. (1991): El síndrome de Down: Una introducción para padres. Barcelona. Paidós.

CUNNINGHAM C. (1993) "El recién nacido con síndrome de Down y su crecimiento personal". Ponencia presentada en la V jornadas sobre síndrome de Down. Barcelona 26-29 octubre.

DAMIÁN MILAGROS (2005). "Estimulación temprana para niños con síndrome de Down". Trillas. S.A.

DIMITRIEV, V. (1988). Cognition and the acceleration and maitenance of developmental gas among children with Down syndrome Longittidinal data. Down's syndrome, 11 (7), 6-11.

DUNST, C.J. (1986): Caregiver styles of interaction scales family, infant and preschool program. Mergarton: Western California Center.

FEUERSTEIN, R. y COLS. (1980). Instrumental enrichment: An Intervention program for cognitive modificability. Baltimore: Uriiversity Park Press.

FEERNÁNDEZ REGO F.J. (2003). "Desarrollo Motriz. Aportaciones de la fisioterapia a la Atención Temprana". IMSERSO. Marzo Minusval .9-15.

FLÓREZ, J. (1995). Trastornos neurológicos. En "Síndrome de Down. Problemática biomédica". Pueschel SM y Pueschel JK eds. Massón. Barcelona.

FREIXA, M. (2000). Intervención familiar. Conferencia en "Master en atención multidisciplinar en el síndrome de Down. Granada.

GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. (2002) "Atención temprana: Elementos para el desarrollo de un modelo integral de intervención" Bordón 54 (1) 39-52.

GRACIA, M. y DEL RÍO, M.J. (2000). Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños pequeños con síndrome de Down. Revista síndrome de Down, 64, 17 (1), 2-14.

GONZÁLEZ PADRÓN, A. y ZULUETA, M.I. (1997): "Estudio preliminar sobre una base de datos del desarrollo de niños con Síndrome de Down entre 0-6 años " en Florez,J. Troncoso,MV. Dierssen,M (eds) Síndrome de Down: biología, desarrollo y educacion. Nuevas perspectivas. Massón. Barcelona.

GURALNICK, MJ (2000)"Relaciones entre desarrollo y sistemas de intervención temprana en los niños con síndrome de Down.

IVONNE BURNS y PAT GUNN. (1995). "El síndrome de Down, Estimulación y actividad motora." Editorial Herder Colección Resortes.

JORDI SANSALVADOR (1998): "Estimulación Precoz en los primeros años de vida" Ediciones CEAC.

LIBRO BLANCO DE LA ATENCIÓN TEMPRANA 2000. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Documentos 55/2000. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid.

LÓPEZ MELERO M. (1995) "Estudio neuropsicopedagógico sobre los procesos educativos en un grupo de personas con síndrome de Down: dificultades de la enseñanza y aprendizaje " Proyecto Roma.

LIBBY KUMIN (1997) "Cómo favorecer las habilidades comunicativas de los niños con síndrome de Down. Una guía para padres" Paidós.

M. J. COMELLAS y A. PERPINYÀ (2000). "Psicomotricidad en la educación infantil" Ediciones CEAC.

MIÑAN, A. (1997) "*La educación de las personas con síndrome de Down*" en LOU, Mª A. Bases psicopedagógicas de la educación especial. Madrid pirámide.

MOLINA, S. (dr). (2002) "Psicopedagogía del niño con síndrome de Down" ARIAL, Granada.

NARBONA, J. y OTROS (1984). Desarrollo de las primeras conductas sociales y motoras en niños con síndrome de Down- Efectos de la estimulación precoz. Siglo Cero, 92, 38-44.

PATRICIA C. WINDERS, P.T. 1997 "Gross motor skills in children with Down Syndrome: A guide for parents and professionals". Bethesda, M.D. USA: Woddbine House.

PATRICIA C. WINDERS (2002). "Objetivos y oportunidades de la fisioterapia para los niño/as con síndrome de Down." Revista Síndrome de Down 19: 2-7.

PETER E.M. "Children with Down´s Síndrome. Motor Development and Intervention." Lauteslager, Phd. ´s Heeren Loo. 2000.

PERERA, J. (1994) "Síndrome de Down: Programa de Acción Educativa". Madrid CEPE.

PERERA, J. (Dir) (1995) "Síndrome de Down. Aspectos Específicos". Barcelona-Masson.

PERERA J y RONDAL J. (1995): Cómo hacer hablar al niño con síndrome de Down y mejorar su lenguaje. Madrid. CEPE.

PERERA J. (2000). "*Conferencia inaugural I Master de Atención Multidisciplinar a personas con Síndrome de Down*". Granada.

PUESCHEL SM y PIESCHEL JK (1994). Síndrome de Down. Problemática biomédica. Masson. Barcelona.

SORIANO BOZALONGO JUANA (2004). Cap IV. "Desarrollo de la psicomotricidad". Diseño curricular para alumnos con s. Down. Grupo investigación Edi. .Prensa universitaria de Zaragoza.

STEDMAN D.J. "Programas de intervención en la primera infancia" B.H Caldwell y D.J. Stedman editores, "Educación de niños discapacitados". Guía para los 3 primeros años de vida. México Trilla.

TRONCOSO M.V. (1994) "Programas de estimulación temprana". En MOLINA, S. Bases Psicopedagógicas de la educación especial. Alcoy-Marfil.

VIDAL LUCENA, M. Y DIAZ CUIREL, J. (1990) "Atención Temprana: Guía práctica para la Estimulación del niño de 0-3 años". Ed. CEPE.

VILLANUEVA, S. (1991) " Atención Temprana" en FLOREZ, J. y TRONCOSO, M.V. "Síndrome de Down y Educación". Ed. SALVAT.

VOJTA V. y PETERS A. (1995) "El principio Vojta. Juegos musculares en la locomoción refleja y en la ontogénesis motora". Barcelona.

WISHART, J. (1.997). Aprendizaje en niños pequeños con síndrome de Down: tendencias evolutivas. En J,A. Rondal,J.Perera, L. Nadel y A. Comblain (dres.), Síndrome de Down: Perspectivas psicológica, psicobiológica y socio-educacional (pp. 1 19-137). Madrid: IMSERSO.

WISHART, J. (2002). " *Learning in young children with Down syndrome: public perceptions empirical evidence*" en M. Cuskelly y otros (EDS) Down syndrome across the life span (pp 18-27) London Whurr Publishers.

WISNIEWSKI KE. BEAULIEU I. BOBINSKI M. LEE MH y CASTELLS S. (1993): Microcephaly and Neuropathological Abnormalities in Down's syndrome. En Castell S. y Wisniewski KE. Growth hormone treatment in Down's syndrome. Ed Wiley. England.

ZULUETA I. y OTROS (1991) " *El Síndrome de Down hoy. Perspectivas para el futuro*". Asociación para el síndrome de Down de Madrid.

Comunicaciones

Atención a la Diversidad Cognitiva mediante Materiales Multimedia

Susana Ramírez Mazzilli

Resumen:

En la presente comunicación se analizan las posibilidades del material multimedia como respuesta a los alumnos de Diversidad Cognitiva en el Área de Conocimiento y Experiencia.

Más concretamente, se analizan las características de los programas del grupo Cibal Multimedia correspondientes a la colección Juega y Aprende con Pipo.

1. Introducción

La Escuela de hoy, no debe ignorar el fenómeno tecnológico en el que se encuentra inmerso si quiere asumir el futuro y desarrollar sus competencias como institución destinada a facilitar la integración de los alumnos en la sociedad del siglo XXI. Hoy día el medio ambiente en el que se mueven los niños, y en general, toda la vida social, conlleva una carga informatizada grande, llamada a extenderse cada día más. La introducción de Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la escuela infantil es necesaria si no queremos dejar a ésta desligada de lo que el entorno ofrece al niño/a.

Ya no podemos hablar de una incorporación lenta de Las TIC en el contexto escolar, ya que cada vez la Junta de Andalucía destina más presupuesto a la instauración de éstos en la educación, y los docentes nos vamos formando en este

amplio e interesante campo. Así queda recogido en el Decreto 72/2003 de 18 de Marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía (BOJA nº 55 de 21/Mar/2003). El presente Decreto tiene por objeto establecer medidas para contribuir a que Andalucía se incorpore plenamente a la sociedad del conocimiento, para lograr una mayor calidad de vida del conjunto de los ciudadanos, un mayor equilibrio social y territorial y para ampliar el tejido productivo andaluz y mejorar su competitividad. Además dicha idea también se expone en el texto del RD 1630/2006 del 29 de Diciembre (BOE 04/01/07) por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.

Aún así, somos conscientes de las posibilidades y limitaciones de las tecnologías, así como de la necesidad de un uso racional de las mismas dentro del aula. Además, conocemos cada día mejor el amplio abanico de opciones que se nos abre cuando hablamos del uso de las tecnologías aplicadas a la atención a la diversidad. De esta manera, en el ámbito de la educación especial se incrementan las actuaciones que ponen de manifiesto los buenos resultados que se dan con el uso de TIC en el aula.

No obstante, a pesar de las bondades de las TIC, somos conscientes de que no existe un recurso tan completo que pueda responder a las necesidades de todos los alumnos, ya que, en el aula nos encontramos con una heterogeneidad a la que no es posible dar respuesta con una única herramienta globalizada, puesto que no todos los alumnos aprenden de igual forma, ni están igualmente motivados, ni tienen las mismas capacidades. Sin embargo, cada día nos vamos acercando más a la posibilidad de tener medios que ofrezcan un alto grado de satisfacción y adaptabilidad a las necesidades de los usuarios. Para llegar a conseguir esto, se necesitarían medios dotados de una gran flexibilidad capaces de moldearse y, prácticamente, individualizarse para cada persona. De este modo, utilizaríamos las nuevas tecnologías como herramienta marco, capaz de integrar diferentes sistemas simbólicos que favorezcan y estimulen a los alumnos para que desarrollen sus capacidades de forma más eficientes.

La realidad actual que nos encontramos en nuestras aulas, nos hace ver que cada alumno es diferente y que como tal se debe dar una respuesta única, facilitadora de su aprendizaje y basado en las capacidades y potencialidades que cada uno posee. En esta realidad, están inmersas también las personas con necesidades educativas especiales, de manera, que las nuevas tecnologías tendrían que dar respuesta a todas ellas. Pero, ¿de qué manera pueden las TIC favorecer el desarrollo de las capacidades de las personas con n.e.e.? Y lo que es más, ante la diversidad de material que puede ser incluido dentro de la taxonomía de nuevas tecnologías ¿qué características debe poseer tal material para que nos ayude en nuestra labor educativa? Todo ello lo intentaremos ver en los siguientes apartados.

2. Las TIC en la atención a la diversidad cognitiva

Cuando hablamos de necesidades educativas especiales, englobamos a un gran número de personas que suelen tener en común una discapacidad psíquica. Esta clasificación ha servido para que se equipare en muchas ocasiones retraso mental con síndrome de Down, hecho inadecuado, ya que sería más correcto hablar de diversidad cognitiva. Hoy entendemos por diversidad cognitiva el resultado de las diferencias que el alumnado presenta en cuanto a los procesos cognitivos básicos que subyacen al aprendizaje. (Ortega-Tudela, 2007). Por tanto, cuando utilizamos este término, estamos haciendo referencia a personas que poseen unas características especiales debido a las dificultades que presentan en los procesos cognitivos básicos, de los que destacaremos:

- **Percepción:** Entendemos por percepción, la capacidad por la cual recibimos los estímulos del exterior a través de los sentidos y los transferimos al cerebro para posteriormente dotarlos de significado procesándolos. Dentro de la taxonomía de diversidad cognitiva, nos encontramos con alumnos que, o bien tienen dificultades para extraer información visual y auditiva de su entorno, o bien tienen dificultades para dotar de significado y procesar esa información que les llegan a través de los órganos receptores. Estas dificultades, en la mayoría de los casos, pueden solventarse mediante ayudas como audífonos o correctores de visión. Sin embargo, en otras ocasiones nos encontramos alumnos que aún recibiendo la información del exterior de forma adecuada, no son capaces de dotarla de significado por dificultades en el procesamiento posterior de la información.
- **Atención:** La atención puede ser entendida como un sistema complejo encargado de dirigir, optimizar y controlar el procesamiento de la información. Los alumnos que presentan dificultades en este proceso, suelen tener problemas a la hora de focalizar la atención, pierden la concentración rápidamente. De igual manera, suelen fallar a la hora de cambiar el foco de atención en un determinado momento, y también se han encontrado una alta tasa en fatigabilidad y distraibilidad.
- **Memoria:** Uno de los factores que dan lugar a diversidad cognitiva atañe específicamente a las diferencias derivadas de los procesos de memoria. Más concretamente a las dificultades en la memoria de trabajo (MT), que la definiremos como un sistema de capacidad limitada, encargado tanto del almacenamiento temporal de la información como de su procesamiento. En muchas ocasiones los sujetos con necesidades especiales derivadas de la diversidad cognitiva presentan una mayor dificultad en la utilización de estrategias de memoria. Estas estrategias de memoria son procesos mentales que las personas ponen en marcha voluntariamente, y de forma controlada, con el objeto de mejorar su ejecución en una tarea de aprendizaje. Algunas de estas estrategias de memoria serían el

repaso, la organización de material en función de categorías, la elaboración de información extra alrededor de un concepto o un contenido concreto, etc.

Estas diferencias que nos encontramos en cada alumno y en su forma de elaborar, recibir y procesar la información, es la razón principal por la que como maestros debemos mediatizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, planificando nuestra metodología de trabajo en función de las características de nuestros alumnos. Para ello, debemos elaborar una serie de recursos significativos que nos ayuden en nuestra labor educativa, teniendo en cuenta precisamente la diversidad cognitiva con la que nos encontramos.

Tras este breve análisis sobre la diversidad cognitiva, nos centraremos a continuación en el uso de las TIC aplicadas a la educación, más concretamente, en el uso de material multimedia útil en el aula.

3. Las TICs y las áreas globalizadas de la educación infantil

Consideraremos TIC a toda tecnología que pueda ser un refuerzo a la hora de conseguir los aprendizajes marcados por el currículo. Hoy en día, los paquetes de software a los que tenemos acceso incluyen las posibilidades de usos de otros medios tales como videocámaras, redes de telecomunicación como el correo electrónico, multimedia interactivos, software en general, y muchas más herramientas (Navarro, 2006). Todas estas tecnologías facilitan el trabajo con el alumnado ofreciendo múltiples alternativas al proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje.

Precisamente, el potencial educativo de las TIC ha sido subrayado por muchos autores, cubriendo las siguientes funciones:

- Instrumento didáctico, bien de programas propios o usando recursos existentes.
- Instrumento de evaluación al permitir grabar estadios iniciales, finales y reconstruir el proceso.
- Instrumento de expresión individual o grupal, en dramatización, esquema corporal, etc.
- Instrumento de juego.
- Instrumento de aprendizaje del propio medio.
- Instrumento de la realidad, de procesos difícilmente asequibles que se consideran fundamentales para el conocimiento de los pequeños (ej. La vida de otras culturas, de animales...).

Si partimos del concepto de diversidad, la escuela ha de ofrecer estrategias de enseñanza heterogéneas que posibiliten que todos los alumnos accedan al aprendizaje. Para favorecer esta amplitud de experiencias educativas es necesario ofrecer itinerarios formativos diversos, capaces de solventar las necesidades de cada uno de los alumnos. (Ortega-Tudela, 2007). Desde esta perspectiva, el ordenador será un recurso útil a la hora de crear un espacio interactivo, multisensorial que favorezca el desarrollo de todas las capacidades de los alumnos. De este modo, en la medida en que vayamos conociendo el funcionamiento del mismo, iremos incluyendo nuevas posibilidades de uso, y lo que es más, nos ayudará a la hora de incluir material multimedia adaptable a las diferencias individuales de nuestros alumnos.

Concretamente, uno de los materiales más flexibles y que mayores posibilidades tienen a la hora de adaptarse a las diferencias individuales es el material multimedia. Este tipo de material hace referencia a recursos informáticos que unen en un mismo programa elementos como textos (secuenciales e hipertextuales), gráficos, imágenes, vídeos, sonidos y música entre otros elementos. (Ortega-Tudela, 2007). Estos paquetes informáticos nos serán útiles en la medida en que ejemplifican de modo más concreto los objetivos marcados en cada uno de los ámbitos correspondientes a la Educación Infantil.

Bien es cierto, que actualmente nos encontramos con una gran variedad de material multimedia relacionada con las áreas instrumentales básicas, como es el caso de la Expresión Matemática y del Uso y Conocimiento de la Lengua. (La colección Trampolín de Anaya Interactiva, Zeta Multimedia, Cibal Multimedia, son un buen ejemplo de ello). Pero no ocurre lo mismo con el Área de Conocimiento y Experiencia. De hecho son muchos los maestros que optan por otra serie de recursos a la hora de profundizar en este ámbito (dramatizaciones, talleres, juegos simbólicos...) pues los paquetes informáticos se encuentran aún muy limitado. No obstante, destacaremos la colección de Cibal Multimedia que en su colección de juegos sobre PIPO, abarca títulos que van desde el Zoo, pasando por el Sistema Solar, la Playa, los distintos Continentes, los accidentes geográficos, los Animales domésticos, etc.

Teniendo en cuenta esta realidad, a continuación analizaremos tal paquete informático en función de sus ventajas, sus posibilidades educativas y su relación con el currículo de Educación Infantil.

Partiendo de la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación definiremos al área de Conocimiento y Experiencia como aquella cuyo fin es favorecer el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa. Este fin último que perseguimos se hace realidad a partir de una serie de objetivos, de los cuales destacaremos:

- Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.
- Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.

Teniendo en cuenta estos dos objetivos como representativos del Área, analizaremos el material multimedia con el que contamos (colección *Juega y aprende con Pipo*) en función de las ventajas que conlleva y los factores técnicos que debe poseer para ser considerado un buen material educativo.

Marquès (1997) señala una serie de ventajas del material multimedia sobre el material impreso de las cuales la colección *Juega y Aprende con Pipo* reúne las siguientes:

- Posibilita una mayor adaptación a las características, actitudes y aptitudes de los usuarios, además de a las características del contenido en sí, ofreciendo un mismo hecho desde diferentes sistemas simbólico.
- Posibilita la interconexión de información de diferente índole y naturaleza.
- Facilita el acceso a la información con gran rapidez.
- Despierta actitudes positivas en el estudiante, motivación, carácter lúdico.
- Desarrolla la aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje, no basadas en el aprendizaje superficial.
- Facilita el dinamismo en el aula.

Estas ventajas deben verse reflejadas en el material, para ello destacaremos una serie de características definitorias que nos ayudaran a dirimir si los programas informáticos de los que hablamos son o no adecuados para la consecución de los objetivos de la Educación Infantil (Marquès, 2001). Y lo que es más, si éstos son un recurso útil en el caso de diversidad cognitiva.

- Material fácil de usar y de instalar: en nuestro caso, todos los CD de la colección de Pipo son fáciles de usar y autoexplicativos.
- Versatilidad: supone que el programa debe permitir ser programado y/o modificado en función de las capacidades del alumno. Debe contar también con un sistema de evaluación y seguimiento de todas las actividades por las que pasa el alumno. Concretamente, el material que hemos destacado posee una

función oculta en la que se puede entrar y nos permite pequeños cambios en el programa, cambios basados sobre todo en el nivel de dificultad.

- **Calidad del entorno audiovisual:** El atractivo de un programa depende en gran manera de su entorno comunicativo. Algunos de los aspectos que han de tenerse en cuenta son: que posea un diseño general claro y atractivo de las pantallas, sin exceso de texto y que resalte a simple vista los hechos notables. Calidad técnica y estética en sus elementos (títulos, menús, ventanas, iconos, botones, espacios de texto-imagen, formularios, barras de navegación, barras de estado, elementos hipertextuales, fondo...). Estas características también son resaltables en nuestro material multimedia.
- **Calidad en los contenidos:** han de ser adecuados al nivel educativo en el que nos encontramos, aportando información correcta sobre los conceptos. Así, por ejemplo, en el caso del CD sobre Europa, es importante que el nombre y la pronunciación de cada uno de los países sea clara, del mismo modo, el mapa en el que está representado Europa debe estar actualizado, teniendo en cuenta los nuevos países que han surgido.
- **Originalidad y uso de tecnología avanzada:** Los programas deben presentar entornos originales, bien diferenciados de otros materiales didácticos y que utilicen las crecientes potencialidades del ordenador y de las tecnologías multimedia e hipertexto.
- **Capacidad de motivación.** Para que el aprendizaje se produzca adecuadamente es necesario que el contenido sea potencialmente significativo para el estudiante. Las actividades de los programas deben despertar y mantener la curiosidad y el interés de los usuarios hacia la temática de su contenido, sin provocar ansiedad y evitando que los elementos lúdicos interfieran negativamente en los aprendizajes. Adecuación a los usuarios y a su ritmo de trabajo.
- **Fomento de la iniciativa y el autoaprendizaje.** Las actividades de los programas deben potenciar el desarrollo de la iniciativa y el aprendizaje autónomo de los usuarios, para ello es útil que los programas, como ocurre en nuestro caso, proporcionen tanto información sobre los errores como refuerzos y ayudas en caso de necesitarlos. Frases como: "Lo has hecho muy bien" o "No, no, inténtalo de nuevo" son habituales en nuestro material multimedia.
- **Enfoque pedagógico actual.** El material debe estar basado en las tendencias pedagógicas actuales, destacando en nuestro caso la diferenciación en centros de interés (la playa, los animales, los continentes...) de los que hablaba Decroly.
- **Documentación adecuada explicativa sobre el uso y posibilidades didácticas del material.**

- Esfuerzo cognitivo: Las actividades de los programas, contextualizadas a partir de los conocimientos previos e intereses de los alumnos, deben facilitar aprendizajes significativos y transferibles a otras situaciones mediante una continua actividad mental en consonancia con la naturaleza de los aprendizajes que se pretenden.

Una vez analizadas las características de nuestro material multimedia, no debemos olvidar que a todo ello hay que unirle aspectos atractivos, de forma que el ordenador y sus recursos no sean para el niño una tarea aburrida. Cuando se trata de niños y más aún, cuando son alumnos de diversidad cognitiva, el impulso motivador es sumamente importante y los aprendizajes dependerán en gran medida de tal hecho. De aquí, que casi todos los materiales multimedia presenten carátulas atractivas que llamen la atención a nuestros alumnos.

Sin embargo, este aspecto lúdico no se da en el mismo grado en todo el software educativo. En ocasiones ocurre que el carácter lúdico prima sobre el educativo, convirtiéndose el recurso en un mero pasatiempo. En otras ocasiones, por el contrario, el contenido educativo se muestra de forma atenuada y divertida consiguiendo de este modo, que el niño tenga la sensación de estar jugando.

También debemos destacar ciertas limitaciones que presenta todo software educativo, ya que sería algo pretencioso pensar que es la solución adecuada y única ante la diversidad educativa. Señalaremos:

- Necesidad de unos conocimientos mínimos de informática, no tanto para su manejo como para la construcción colaborativa del conocimiento.
- Se pueden presentar problemas de desorientación y desbordamiento cognitivo.
- El diseño de los programas puede dificultar la localización de la información específica.
- Necesidad de hardware especializado.
- Dificultad de encontrar programas que se adecuen al currículo establecido por la administración.

4. Conclusiones finales

La visión actual de nuestra sociedad, nos hace recordar que las TIC son una realidad patente en todos los ámbitos de la vida. Como docentes, debemos empezar a reflexionar y a desarrollar estrategias para integrar en cada una de las áreas del currículo tal realidad. De este modo, estaremos dando respuestas creativas e in-

novadoras a la heterogeneidad de nuestros alumnos. En nuestro caso hemos dado unas breves pinceladas sobre la realidad que se vive en el área de Conocimiento y Experiencia, pero es necesaria una mayor reflexión sobre el tema y sobre los materiales multimedia con los que contamos. Nuestra propuesta parte de la necesidad de que los educadores seamos creativos, originales e innovadores. Por lo que no nos deberíamos limitar al diseño de documentos y uso de programas de carácter didáctico, sino que deberíamos empezar a adaptar productos de calidad, que despiertan el interés tanto en los alumnos como en nosotros mismos.

La verdadera importancia de Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) reside en el hecho de que crean un entorno rico y variado, a partir del cual todos los alumnos pueden hacer su propio aprendizaje. Aprendizaje personal, es decir, uno de los principales objetivos que se pretenden conseguir mediante la enseñanza y la educación.

5. Bibliografía

BARTOLOMÉ, A.R. (1999) Nuevas Tecnologías en el aula. Guía de supervivencia. Barcelona. ICE/GRAO.

SARRAMONA, J. (1990) Tecnología educativa. Una valoración crítica. CEAC. Barcelona.

ORTEGA TUDELA, J. (2007). Las Tic y la diversidad cognitiva en CABRERO, J. CÓRDOBA, M. y FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (Coords.) Las TIC para la Igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad, Sevilla. Mad:131-154

ORTEGA TUDELA, J.M. Y SUÁREZ CARRASCO, A (2003) Calidad del material multimedia para personas con Síndrome de Down, en Actas del I Congreso Nacional de educación para personas con Síndrome de Down (CajaSur) 443-447

JJAA (1992): Decreto 107/92 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. (BOJA nº 56 de 20 de Junio de 1.992).

LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación.

RD 1630/2006 del 29 de Diciembre (BOE 04/01/07) por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

DECRETO 72/2003, de 18 de Marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento de Andalucía.

Empujando los logros en Educación Infantil. Control del área de autonomía desde un programa de Atención Temprana

M^a Auxiliadora Robles Bello

Resumen:

Conseguir de manera adecuada diferentes hitos dentro de un área muy concreta de un programa de Atención Temprana como es la autonomía resulta muy importante, por ello después de varios años trabajando con niños con discapacidad intelectual y otros trastornos sin diagnóstico claro hemos llegado a un acuerdo sobre la metodología de trabajo que menos problemas ocasiona a la hora de lograr el control de una autonomía básica.

En la Asociación Síndrome de Down de Jaén y Provincia se lleva a cabo un Programa de Atención Temprana donde se trata al niño/a con discapacidad intelectual y su familia en su globalidad, y de manera interdisciplinar siguiendo las pautas del Libro Blanco de la Atención Temprana (2000) y el Proceso Asistencial Integrado de Atención Temprana de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (2006).

En nuestra asociación intentamos “empujar” el desarrollo del niño/a a través del tratamiento directo con el niño/ en sesiones de fisioterapia, logopedia, etc. las cuales por definición se realizan con la familia dentro del aula, y por otra parte se trabaja en grupo realizando reuniones a través de las cuales se pretende un doble objetivo, por una parte formar e informar a las familias sobre la discapacidad que presentan sus hijos y por otra apoyarse emocionalmente.

Este doble trabajo tiene en la mayoría de las ocasiones un tema de conversación común: la autonomía.

En primer lugar recordemos que el niño/a se encuentra en un programa en el que desde diferentes áreas se le está preparando para fomentar esta área, por ejemplo, el buen desarrollo del área motora va a hacer que el control de la espalda, etc. esté asociado a un objetivo final relacionado con la autonomía que será sentarse sólo en su sillita. Por ello es un área que se trabaja de manera transversal y en la mayoría de las ocasiones no directamente, es decir, es la familia la que informa de lo que el niño/a va consiguiendo, lo cual a veces supone una manera muy subjetiva de ver a su propio hijo/a, surgiendo en ocasiones conflictos a la hora de medir determinadas conductas de autonomía por lo que debemos tener muy claro lo que se pregunta, se debe ser muy concreto.

En segundo lugar, en este trabajo individual con la familia y el niño/a surge muy frecuentemente el problema de la falta de tiempo para poder practicar en casa muchos de los objetivos que se marcan, la situación se agrava si ambos padres trabajan, lo cual en ocasiones provoca muchos conflictos de culpabilidad.

En tercer lugar, en el trabajo en grupo que se realiza con las familias son constantes las alusiones a cómo lo hacen las demás familias, pero sin dar mucha información sobre ellos mismos, a sobreestimar su actuación con sus hijos, y a aliarse entre sí aquellas familias que tienen los mismos problemas y que prefieren seguir sin solucionarlos apoyándose en que el otro tampoco lo hace.

Nosotros justificamos nuestra actuación desde la necesidad de poner límites a la conducta del niño/a aún cuando presente discapacidad para que no aprenda a que puede aprovecharse de ella, la necesidad de instaurar hábitos de autonomía y aprendizajes necesarios para la etapa preescolar y prepararse para la entrada al colegio, siendo el aprendizaje objeto de actuación el mismo que en la población general:

- Poner límites en la conducta.
- Enseñar a obedecer normas y pedir o protestar de modo adaptativo.
- Conseguir bastante autonomía en vestido, higiene y aspecto físico, comida, alimentación.

La metodología de trabajo que se utiliza se basa en la comunicación (Candel, 2004; Manolson, 1994), es decir, debemos facilitar el hecho de disfrutar de los placeres y beneficios de la comunicación, aún cuando no se disponga de tiempo

siempre se realizan interacciones con los niños que hay que mejorar o en ocasiones instaurar de manera adecuada, por ello se enseña a las familias a aceptar que su hijo/a tome la iniciativa, compartir momentos, demostrarle que se sabe escuchar, etc.

En las sesiones individuales se pretenden conseguir una serie de objetivos que se refieren a intentar formarles alrededor de las siguientes ideas:

- La adquisición de habilidades en autonomía personal es un aspecto evolutivo trascendental en el futuro del niño/a, que puede empezarse a trabajar ya desde los primeros meses.
- Es especialmente importante la actitud de los padres que suelen ser sobreprotectores; a veces esta tendencia puede ser la consecuencia de una infravaloración de las capacidades de los niños.
- No existe relación entre la adquisición de una buena autonomía personal y el nivel cognitivo, por tanto no pongamos trabas, sino demos oportunidades para que el niño/a pueda experimentar.
- Para llegar a conseguir el mayor grado de autonomía posible, hay que ofrecer al hijo/a con discapacidad muchísimas más oportunidades que al resto de los hijos.
- La escolarización temprana en escuela infantil se ha revelado como muy eficaz, al permitir a los niños un aprendizaje por imitación y modelado, y la adquisición de una serie de rutinas que van a posibilitar la aparición de estrategias para enfrentarse a situaciones conflictivas en distintos ámbitos.
- De manera concreta en el trabajo con las familias con hijos con Síndrome de Down, y en lo que se refiere a su patrón de conducta, se sabe que las rutinas les proporcionan seguridad para manejarse en su vida, es decir, una vez que aprenden a realizar una tarea la hacen tal cual se les ha enseñado, por ello es importante enseñarles bien desde el principio. Cambiar hábitos mal aprendidos resulta muy complicado.

Los objetivos de las sesiones grupales se refieren a: Compartir experiencias. Sentir apoyo emocional, no sentirse solos. Reforzar ideas positivas. Rechazar, por consenso, ideas negativas. Aprender a resolver situaciones desde la experiencia de los otros padres.

Los objetivos concretos que se trabajan para potenciar la Autonomía básica desde el nacimiento hasta los 3 años se refieren a:

VESTIDO:

- Colaboración en el vestirse y desvestirse.
- Postura en el vestido y desvestido, primero tumbado y luego sentado buscando un punto de apoyo.
- Seguimiento de instrucciones: mete la mano, dame la mano, saca la cabeza.
- A la vez trabajas esquema corporal y área motora: cambio de pañal en posición de recostado, tocarse, tocarle, que sientas diferentes partes del cuerpo que normalmente están tapadas. Ello está relacionado con el control de esfínteres.
- Desvestirse partes fáciles como calcetines, primero con ayuda hasta el talón y que tire.
- Que te ayude a la hora de ir ofreciéndote prendas, con lo que se le puede trabajar vocabulario (nombre de las prendas), y secuencia temporal (orden de las mismas).
- A la vez fortalecemos sus puntos débiles, como es la inseguridad, creándole una rutina. Es decir, simplemente dándole la instrucción de vamos a vestirnos el niño/a sabe qué le estás pidiendo.
- Conforme va creciendo se va ampliando la dificultad de la tarea de quitar la ropa, de meter.
- Aprovechar la iniciativa del niño/a: cuando dice "yo solo" aunque lo haga mal, recuerda no lo castigues ni regañes porque está aprendiendo.
- Se está intentando instaurar buenos hábitos del vestido, requiere tiempo y paciencia ya que están aprendiendo.
- Problema: no tengo tiempo, es muy lento, no quiero.
- Solución: paciencia, constancia, al final conseguirás cambiar sus hábitos si tú cambias los tuyos.

HIGIENE Y ASPECTO FÍSICO:

- Desde que se mantiene de pie puede lavarse las manos, apoyado en el bidé, puede mantener las manos debajo del chorro de agua. Incluso antes sosteniéndole en brazos utilizando el lavabo.
- Se lava y seca las manos, al menos te ofrece las manos para que se las seques, que haga el intento de apretar la toalla o deslizar las manos en ella.
- Se lava y seca la cara: que haga el intento de llevarse las manos mojadas a la cara.
- Imita movimientos de peinarse.

- Echarse colonia.
- Brillo labial para los labios cortados.
- Buenos cortes de pelo, cambiar según la moda.
- Que se echen crema hidratante, si son muy pequeños que al menos te den el bote de la cremita y que sepan en la secuencia de hechos en qué momento toca echar la cremita. Si lo haces después de cada cambio de pañal, después del baño, etc.
- Mirarse en el espejo. Crearle la motivación para tener una buena presencia.
- Combinar la ropa, coger la ropa, echar la ropa sucia o mojada a su sitio.
- Higiene bucal: al menos a partir de los dos años (sólo con cepillo), se empieza imitando, para lo que te debe acompañar al servicio cuando tú te los laves. Si no se los tendréis que lavar vosotros.
- Control de esfínteres.
- Con todo ello se crean buenos hábitos de higiene, pero además hay que mantenerlos en el tiempo (no basta con hacerlo una vez). Igual que tratamos de que vayan al colegio a una determinada edad, los objetivos de autonomía hay que conseguirlos a su edad oportuna.

COMIDA / ALIMENTACIÓN:

- Tenemos que seguir un proceso a la hora de ir variando hábitos alimenticios, así primero empezamos con el biberón, se pasa a la cuchara y al uso del vaso, se continúa con el inicio de la masticación (existen en el mercado por ejemplo productos como galletas de la marca Milupa, HeroBaby, para empezar la masticación, además de una redcillas en las que se introduce la fruta y se pueden masticar sin miedo atragantamientos). Todo ello se produce en un periodo corto de tiempo de alrededor de 9 meses.
- Conforme el niño/a va aumentando en edad, los padres van añadiendo pasos en su autonomía que implican dejar otros atrás. Ya comenzamos a instaurar hábitos alimenticios relacionados con los utensilios que se utilizan para comer y el lugar donde se come (cuchara, trona, etc).
- Es importante que el acto de comer se haga en familia, siempre que se pueda, al menos que no coma el niño solo, con el objeto de animarle a probar nuevos sabores, etc, además de que aprenda por imitación cómo se come.
- Para aprender a utilizar la cuchara el niño debe estar correctamente sentado en una silla adecuada. El plato debe ser lo suficientemente profundo para

permitir que el niño llene fácilmente la cuchara. Suele ser al principio necesario ayudarlo dirigiendo sus movimientos (llevar la cuchara hasta el plato y llenarla, meter la cuchara en la boca). Es preferible que los alimentos sean sólidos mejor que semisólidos para estimular la masticación y que no se desarrollen conductas de succión inmaduras.

- La utilización del vaso para beber, es importante comenzar hacia el año. A los 18 meses es recomendable que no se utilice el biberón, especialmente si cuando se utiliza la cuchara tiende a lamerla y la lengua no se retrae ante la cuchara. Para ayudar al niño, a veces es necesario comenzar con líquidos un poco más espesos y después volver gradualmente a su consistencia original. Es importante que el niño mantenga la lengua dentro de la boca y no dentro ni debajo del vaso. Para ello colocamos el vaso sobre el labio inferior ejerciendo una pequeña presión y, si es necesario, se coloca un dedo de la persona que ayuda al niño a beber bajo el borde del vaso y del labio inferior para que haga tope a la lengua evitando su salida o protusión. En cuanto sea posible el niño pasará a beber sólo cogiendo el vaso con ambas manos y evitando el uso de vasos con tetinas y con asas.
- Al final se trata de que consiga comer lo mismo que comen sus padres con el consiguiente ahorro de tiempo y dinero, y la consecución de un logro que aporta autonomía al niño y a los padres, además de una gran satisfacción.

Todos estos aspectos que se trabajan y se diseñan individualmente para cada niño/a y familia no son todos los posibles, sí los que desde nuestra experiencia consideramos los más relevantes siendo lo interesante adaptarse a cada situación.

Bibliografía

CANDEL, I. (2004). La importancia de la familia en los nuevos programas de atención temprana. V Encuentro Nacional de Familias Jerez de la Frontera (Cádiz) 3-7 diciembre.

CONSEJERÍA DE SALUD, JUNTA DE ANDALUCÍA (2006). *Proceso Asistencial Integrado de Atención Temprana*. Sevilla: Consejería de Salud.

GRUPO ATENCIÓN TEMPRANA (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

VYGOTSKY, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Requisitos previos para iniciar el entrenamiento en control de esfínteres en niños con síndrome de down dentro de un programa de Atención Temprana

M^a Auxiliadora Robles Bello y Rosalía Basso Abad

Resumen:

Uno de los aspectos a tener en cuenta para conseguir una satisfactoria entrada a la Educación Infantil de un niño con Síndrome de Down de un programa de Atención Temprana es la consecución adecuada del control de esfínteres. Por ello después de varios años trabajando con niños de estas características, hemos llegado a un acuerdo sobre los requisitos que consideramos necesarios para proponer posteriormente una metodología de trabajo que menos problemas ocasiona a la hora de lograr este control.

El principal objetivo de la Atención Temprana es favorecer el desarrollo y el bienestar del niño/a y su familia, posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal (Candel 2005), es por ello que se trabajan áreas como son la cognitiva, autonomía, lenguaje o comunicación, y motora, además de asesorar, orientar e intervenir de manera individual y/o grupalmente con las familias que tienen un hijo/a con Síndrome de Down y cualquier otra discapacidad intelectual o riesgo de padecerla según los diferentes diagnósticos recogidos en la ODAT (Organización Diagnóstica para la Atención Temprana, 2004).

En el Centro de Atención Temprana de la Asociación Síndrome de Down Jaén y Provincia se trata al niño/a con discapacidad intelectual y su familia en su globalidad, y de manera interdisciplinar siguiendo las pautas del Libro Blanco de la Atención Temprana (2000) y el Proceso Asistencial Integrado de Atención

Temprana de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (2006). Siguiendo estas pautas consideramos muy importante la implicación de los padres en el programa de Atención Temprana por lo que tratamos que estén presentes en las sesiones individuales con el niño/a hasta que lo consideremos necesario (Basso y Robles, 2000; Candel 2005).

Concedemos mucha importancia al área de Autonomía, por lo que vamos a centrarnos en uno de los grandes logros en la vida de cualquier persona, sobre todo si presenta discapacidad intelectual: el control de esfínteres, que supone una conquista que debe realizar el propio niño, orientado por las indicaciones de los adultos, los padres normalmente, u otros cuidadores.

Para Vigotsky (1978) el aprendizaje estimula el desarrollo, y si le seguimos en su discurso llegamos a la conclusión de que no debemos esperar a que el niño/a con discapacidad intelectual muestre señales inequívocas de que está preparado para iniciar este control, sino que serán los adultos (padres, profesionales, etc) quienes tengan la obligación de empujar el hecho de intentar la adquisición del control de esfínteres a una edad considerada "normal", alrededor de los dos años de edad cronológica (Serrano, Rodríguez y Peláez, 2002). Hay que recordar que el niño/a se encuentra en un programa en el que desde diferente áreas se le está preparando para que a esa edad pueda iniciarse el aprendizaje del control de esfínteres.

1) Agentes que realizan el entrenamiento: El programa de entrenamiento se diseña desde el Centro de Atención Temprana, y se necesita la implicación de todos los agentes educativos afectados por este entrenamiento, como son fundamentalmente los padres u otros familiares implicados, así como el centro socioeducativo o el Centro de Educación Infantil, si ya tiene edad para ello. Los participantes deben conocer exactamente el procedimiento de enseñanza que se utiliza para saber cómo actuar en cada momento.

2) Requisitos previos del niño/a:

Comentábamos que desde diferentes áreas de trabajo del programa de Atención Temprana se va preparando al niño/a en una serie de elementos para que alcance un cierto nivel madurativo y podamos pensar en iniciar el entrenamiento, estos factores que se trabajan y que hay que tener presente para llegar a pensar que se está preparado son:

- El niño/a presta atención durante más tiempo a actividades tranquilas, puede estar sentado, atento a lo que le diga o se le esté contando, esperar a realizar una actividad, como por ejemplo: está sentado esperando a que llegue la comida, etc.

- Se le sigue trabajando el esquema corporal, no solo en sesión sino en cada cambio de pañal se le recuerda que hay determinadas partes del cuerpo íntimas que existen y sirven para hacer pipí y caca.
 - Permanece en el cuarto de baño para realizar determinadas actividades, como por ejemplo desde que se mantiene de pie puede lavarse las manos, apoyado en el bidé, puede mantener las manos debajo del chorro de agua, incluso sosteniéndole en brazos utilizando el lavabo.
 - Es capaz de imitar conductas como por ejemplo sentarse en el vater o el orinal igual que el hermano/a.
 - Se le va cambiando de postura de tumbado, para el cambio de pañal, a de pie con el uso del bragapañal, con lo que nos vamos olvidando de posturas relacionadas con los bebés y va a permanecer en posición vertical la mayor parte del tiempo.
 - Se le va orientando en el seguimiento de determinadas instrucciones sencillas siéntate, dame, toma, llévale esto a papá, etc.
 - Le haremos consciente de cuando está aprendiendo para hacer caca de que está haciendo caca ¿qué haces? caca....
 - Empezar a comprender la ubicación espacial como por ejemplo indicándole "siéntate aquí", que él o ella te diga "dónde" y/o te señale dónde hay que hacer la actividad que le indicas.
 - Que sea capaz de expresar verbalmente o con gestos su deseo de hacer pipí o que indique lo que está haciendo, o que busque al adulto y le avise de alguna manera. Si todavía no es capaz, no nos preocupemos precisamente lo que pretendemos es enseñarle a expresarse.
 - Le molestan los pañales, ha aprendido a quitárselos o hace el intento.
 - El signo inequívoco se refiere a que cuando se está empezando por edad a entrenar y se le lleva repetidamente al váter y se le observa que en varios ensayos no se ha orinado, por lo que indica que ha aguantado algo.
- 3) Uso de reforzadores: En este proceso de entrenamiento es importante que a los agentes implicados se les forme sobre el condicionamiento operante o más concretamente, deben entender que las conductas a las que sigue una recompensa tiene una mayor probabilidad de ocurrir en el futuro.
- 4) Cuando el profesional estima que el niño/a está preparado para empezar el entrenamiento en sí, se plantea manteniendo una serie de reuniones con los padres para explicar pormenorizadamente cómo se ha de realizar

el entrenamiento para hacer entender dos aspectos que consideramos muy importantes.

1. El hecho de que tenga discapacidad intelectual o en concreto Síndrome de Down no significa que no pueda iniciar el entrenamiento. Hay que dejar muy claro que no tiene por qué conseguirlo a la primera por lo que el objetivo principal no es adquirir el control de esfínteres de esta manera se elimina la ansiedad que ello conlleva a la familia. Lo interesante es adquirir una serie de rutinas bien establecidas desde un principio relacionadas con el hábito de ir al baño.
2. Se avisa a la familia de que hay niños que tardan más y de que en el caso de niños con discapacidad intelectual y Síndrome de Down en particular hay que ir sin prisa pero sin pausa en la intervención. Existen, además, casos de niños con Síndrome de Down que presentan mayores problemas motores y de hipotonía muscular (Flórez, 2002) en cuya situación se hace todavía más importante seguir las indicaciones del entrenamiento ya que tenemos la experiencia de que si el control voluntario se aleja en el tiempo el niño/a estará aprendiendo todo lo contrario de lo que pretendemos, es más, en estos casos la colaboración del pediatra es fundamental, más aún si el niño/a presenta problemas físicos.

Además se realiza una reunión de grupo, es decir, dentro del programa de atención temprana se mantienen reuniones de autoayuda en grupo. Una de las reuniones al año va dedicada al entrenamiento en el control de esfínteres, y en estas reuniones, padres con niños que ya tienen este control establecido, aportan sus opiniones sobre el tema fortaleciendo actitudes positivas y apoyándose mutuamente.

Todas estas son las acciones previas que llevamos a cabo para tratar de que el niño/a y la familia se prepare para lograr una adquisición muy importante dentro de la Autonomía de un Programa de Atención Temprana, como es el control de esfínteres. El hecho de que en algunos casos no se consiga no significa que no se pueda intentar siempre con el objetivo de beneficiar la integración en su Centro de Educación Infantil.

Bibliografía

BASSO, R. y ROBLES M.A. (2000). *Grupos de autoayuda para los padres en la asociación síndrome de Down ciudad de Jaén*. III Congreso Andaluz de Síndrome de Down. Asociación Síndrome de Down de Málaga.

CANDEL, I. (2005). Elaboración de un programa de Atención Temprana. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa vol 3 (3)*, pp 151-192.

CONSEJERÍA DE SALUD, JUNTA DE ANDALUCÍA (2006). *Proceso Asistencial Integrado de Atención Temprana*. Sevilla: Consejería de Salud.Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2004). *Organización Diagnóstica para la Atención Temprana. Manual de Instrucciones*. Edita Real Patronato sobre Discapacidad.

FLÓREZ, J. (2002). X Reunión Internacional sobre la Biología Molecular del Cromosoma 21 y el Síndrome de Down. Progreso Científico en el conocimiento del Síndrome de Down. Descargado el 19 de diciembre de 2006 de http://www.down21.oreg/noticias_portada2/artic.../X_reunion.htm. Grupo Atención Temprana (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

SERRANO, R., RODRÍGUEZ, J., PELÁEZ, G. (2002). Enuresis nocturna Primaria. Seguimiento en una consulta de pediatría. *Centro de Salud 10 (8)*, pp 469-473.

Vygotsky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Apoyo a la Educación Infantil desde los programas de Atención Temprana para niños y niñas con síndrome de Down

Juana Barbero Olvera, José Antonio Caballero Blanco
y M^a José Macías Domínguez

Resumen:

Desde el equipo de atención temprana de Granadown consideramos importante apoyar a nuestros niño/as en el contexto escolar. Es por ello por lo que consideramos importante que desde nuestras programaciones y trabajo diario, se recojan los objetivos curriculares de tanto, de primer ciclo como del segundo de educación infantil y con ello contribuimos a potenciar los conocimientos y actitudes de nuestros niño/as en esta etapa tan importante y receptiva en la vida de un niño/a.

1. Introducción

Uno de los objetivos que persigue Granadown, es conseguir la mayor autonomía tanto escolar como social y afectiva de nuestro alumnado. Desde el contexto escolar lo que pretendemos es apoyar a nuestros alumnos en este medio, puesto que es importante tener presente que la Atención Temprana abarca el periodo de edad entre los cero y los seis años, periodo que coincide con la duración de la Etapa de Educación Infantil en sus dos ciclos, de cero a tres y de tres a seis. Por eso los distintos profesionales que trabajan en el equipo de atención temprana, tenemos en cuenta los objetivos curriculares de cada etapa (0-3 años y 3-6 años) marcada por la legislación educativa en Andalucía teniéndolos presente cuando elaboramos la programación de nuestro niños y niñas con síndrome de Down.

La escolarización supone un desafío tanto para el niño/a como para sus padres /madres y profesionales. Es esta una etapa en la que todos la vivimos con especial entusiasmo e incertidumbre por ver como el niño o niña se adapta a esta nueva situación. Es una labor de todos, profesionales, padres y profesores ayudar y trabajar para que ese entorno educativo potencie y desarrolle al máximo su socialización, la adquisición de habilidades básicas, hábitos de autonomía, el desarrollo psicomotor, el desarrollo del lenguaje, la comunicación y de su propia identidad. Es labor de todos nosotros, poner nuestro granito de arena para que esto sea posible y desde los distintos profesionales y ámbitos se potencie (como con cualquier niño o niña) los mínimos requisitos de formación que nuestro sistema educativo nos propone.

Vamos a proponer una serie de áreas y señalar como existen muchos objetivos comunes que se desarrollarán con menor dificultad si existe una buena coordinación entre los profesiones que interactúan con el niño o niña.

2. Desarrollo cognitivo

En la Asociación Síndrome de Down de Granada, Granadown, empezamos a trabajar con niños y niñas de muy corta edad por lo que muchos de los objetivos que proponemos está dirigidos a fomentar el desarrollo de aspectos básicos de la **visión** (como fijar la mirada en objetos pequeños, seguir el balanceo vertical y horizontal de un objeto así como movimientos rápidos de personas u objetos, mirar los objetos que sostiene o sostener un objeto mientras mira otro), la **audición** (localizar sonidos en cualquier dirección o producir sonidos con un objeto) o el **control de las extremidades superiores** (llevarse las manos y objetos a la boca, coger objetos y pasárselos de una mano a otra, retener dos objetos a la vez, golpear vertical y horizontalmente, oponer el pulgar, señalar con el dedo índice, etc). A medida que su nivel evolutivo y de desarrollo es mayor los objetivos que se proponen van dirigidos a favorecer el desarrollo de otras habilidades como la precisión, la coordinación oculo-manual o la coordinación bimanual. Para lograr alcanzar estos objetivos proponemos un continuo de actividades en las que cada vez se exigirán un mayor dominio de las habilidades mencionadas (sacar y meter aros de una pagoda, sacar y meter clavijas en un tablero, meter monedas en una hucha, hacer construcciones con cubos, encajar figuras con su silueta correspondiente, ensartar cuentas en un soporte, garabatear, rasgar papel, pegar y despegar gomets, entre otras).

También desde la educación infantil se llevan a la práctica y se proponen objetivos para favorecer el control de los miembros superiores como "La adaptación del tono muscular y la postura a las características de los objetos y de la actividad; la coordinación de habilidades oculo-manuales de carácter fino; precisión,

seguridad, rapidez, en la manipulación de objetos; exploración de cualidades de distintos materiales”¹.

La **imitación** es otro de los objetivos que nos marcamos para trabajar con los niños y niñas y al que otorgamos una gran importancia ya que a través de la imitación van a aprender a realizar y controlar movimientos cada vez más complejos, movimientos tanto visibles como invisibles respecto a su propio cuerpo y va a favorecer el desarrollo de la comunicación y la expresión corporal y musical.²

Otro aspecto que trabajamos es la **expresión plástica**, desde coger adecuadamente el lápiz, controlar la presión y presión ejercida sobre el mismo, realizar líneas curvas y rectas hasta dibujar figuras sencillas combinando diferentes trazos, por ejemplo: dibujar un triángulo y un cuadrado usando puntos de referencia y combinarlos para formar una casa. Para realizar este tipo de actividades utilizamos diferentes materiales: ceras, lápices gruesos de colores, rotuladores, etc, intentando ajustar dicho material a las necesidades de cada niño y niña. De modo que aquellos niños/as que ejerzan poca presión con el lápiz en un principio se le ofrecerá un rotulador. A demás proponemos actividades que implican el uso de otros materiales como el punzón o las tijeras a través de los cuales pretendemos favorecer el desarrollo de la coordinación óculo-manual y bimanual, precisión y fuerza.

A lo largo de la etapa de educación infantil también se plantean objetivos relacionados con la expresión plástica como:

- La utilización correcta de pequeños aparatos y objetos: tijeras, punzones, pinceles, lápices...
- Control del gesto y del instrumento gráfico en las producciones plásticas...³.

En cuanto a la **expresión matemática** los objetivos que proponemos y desarrollamos están relacionados con conocer conceptos (largo/corto, ancho/estrecho, grande/pequeño...), realizar series de dos elementos, ordenar objetos atendiendo al grado de posesión de una determinada cualidad, realizar cuanti-

1 Borrador del Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía: Primer ciclo: Identidad y autonomía personal: el cuerpo y el movimiento; los objetos y la actividad sobre ellos.

2 Borrador del Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía: Primer ciclo: Comunicación y representación: imitación de gestos y expresiones a partir de un modelo propuesto para representar distintos sentimientos y emociones; imitación de sonidos y ruidos habituales en su entorno.

3 Borrador del Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía: Primer ciclo: Identidad y autonomía personal: el cuerpo y el movimiento; expresión plástica

ficaciones (todo-nada, poco-mucho), identificar y discriminar algunos números, entre otros. Algunos de éstos objetivos sino la mayoría coinciden con los que se desarrollan día a día en los centros de educación infantil⁴.

La representación del **esquema corporal** y la imagen de si mismo es también un objetivo que se trabaja desde la atención temprana en la asociación Grnadown y desde los centros de educación infantil. Así como la adquisición de conceptos básicos como el concepto de tamaño, los colores, las formas geométricas, la noción de tiempo, etc.

Normalmente la **lectura** en los niños y niñas con Síndrome de Down se inicia en el departamento de atención temprana. Para ello utilizamos un método de lectura global que se llama "Me gusta leer". Utilizamos este método porque los niños y niñas perciben la información de forma global por lo que es necesario presentarles una imagen real y próxima a ellos como es la palabra, para ir poco a poco pasando a los elementos que la componen, las sílabas. Se desarrolla a través de una metodología lúdica y motivante. El material que se usa es básicamente visual ya que las personas con Síndrome de Down tienen mejor percepción y memoria visual que auditiva. Se comienza asociando el dibujo a la palabra escrita, posteriormente se trabajarán la asociación de palabras iguales, a continuación se propondrán actividades para discriminar el artículo y la lectura de frases sencillas y por último se iniciará la lectura silábica. El proceso de aprendizaje se realizará siempre de lo conocido a lo desconocido.

Cada vez son más las escuelas y colegios que durante la etapa de educación infantil comienza a familiarizar a los niños y niñas con el proceso de aprendizaje de la lectura, llegando incluso a iniciarse en algunos de ellos, contribuyendo de este modo al desarrollo de las competencias básicas, concretamente al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

Respecto al desarrollo del **lenguaje** y la **comunicación** cabe señalar que los niños y niñas con Síndrome de Down suelen presentar dificultades en el desarrollo de esta área. Si además tenemos en cuenta que suelen tener problemas auditivos debido a que su conducto auditivo es más estrecho de lo normal y a la acumulación de mucosidad y cerumen, que duda cabe que el desarrollo del lenguaje y la comunicación se verán afectados y serán por tanto aspectos a tener muy presentes en su desarrollo. Trabajamos el desarrollo tanto del lenguaje comprensivo como del lenguaje expresivo, pues aunque los niños y niñas con Síndrome de Down poseen mejor capacidad de comprensión que de expresión creemos que ambas áreas han de trabajarse simultáneamente.

⁴ Borrador del Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía: Primer y segundo ciclo: Expresión matemática

El uso y conocimiento de la lengua abarca también en educación infantil una amplia gama de objetivos a trabajar donde se desarrollan actividades para favorecer tanto el desarrollo del lenguaje comprensivo como expresivo.⁵

Un aspecto básico a desarrollar en estas edades es la adquisición de **habilidades básicas y hábitos de autonomía** donde la coordinación, colaboración e implicación por parte de todas las personas que trabajan con el niño o niña así como de la familia es básica y fundamental. Aquellos aspectos que solemos trabajar durante las sesiones de trabajo en la asociación Granadown estás más relacionadas con el vestido (ponerse y quitarse la chaqueta), el aseo personal (limpiarse la nariz) y del entorno (recoger y guardar el materias, uso de la papelería) o el respeto de normas y reglas. Normalmente la labor que desempeñamos en esta área está más orientada al asesoramiento de los padres y madres sobre el desarrollo de hábitos de autonomía relacionados con la alimentación, aseo, vestido...

3. Actividad Motora

El trabajo que llevamos a cabo consiste en ayudar al niño o niña a que sea lo más autónomo/a posible en su vida cotidiana. Como uno de los entornos en los cuales se desenvuelve es el escolar creemos de vital importancia para su inclusión en el que su desarrollo motor sea, el óptimo, en cada momento evolutivo para poder formar parte como uno/a más en las actividades que realizan con sus compañeros y compañeras. Siempre podemos trabajar de una forma transversal, dentro de nuestras sesiones: conceptos, orden, normas básicas de educación recogidas en su currículo de etapa, pues se enriquecerá aún más el proceso de aprendizaje de este niño o niña.

Respecto al área motora en Granadown tenemos dos grandes objetivos fundamentales en nuestra intervención:

- a) Por un lado dirigida a estimular el desarrollo motor del niño o niña con síndrome de Down, ya que este síndrome viene determinado por algunos rasgos característicos inherentes a él, que explican las dificultades que experimentan y que nombro como más significativas, la hipotonía que afecta a la coordinación dinámica y viso manual y percepción espacio temporal, la laxitud articular determinante en el equilibrio, el control postural y la coordinación y la morfología del pie que influye en la coordinación y el equilibrio.

⁵ Borrador del Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía: Primer y segundo ciclo: Uso y conocimiento de la lengua.

b) Por otro lado intentamos prevenir y tratar algunas de las lesiones del aparato locomotor que se asocian con mayor frecuencia al síndrome de Down como son la inestabilidad rotuliana, inestabilidad Atlanta-axial, pie plano-valgo, genu valgo, escoliosis las cuales tienen como base común la hipotonía muscular generalizada que presentan, la hiperlaxitud ligamentosa.

Objetivos-Currículo

De una manera práctica nosotros podemos intervenir en su currículo de esta forma:

En este primer ciclo vamos a explicar de forma detallada como nosotros apoyamos estos contenidos y en el segundo ciclo se pasará simplemente a nombrar los que trabajamos con el fin de no realizar demasiada extensa la exposición.

3.1. PRIMER CICLO. Identidad y Autonomía Personal

3.1.1. El cuerpo y el movimiento

- Adaptación del tono muscular y la postura a las características de los objetos y de la actividad.

Es un aspecto que a nuestros, niños y niñas les resulta difícil por ejemplo ante algunas situaciones como botar una pelota, hay niños que golpean con demasiada fuerza o con casi ninguna no teniendo por tanto control sobre el golpeo. También se demuestra esto cuando en juegos como saltar dentro de aros colocados a distintas distancias debiendo modular la fuerza en cada salto. También jugamos a “ser” como perros, gatos, ranas patos etc.

- Exploración de las posibilidades motrices del propio cuerpo.

Desde muy pequeños, es conveniente que realicen juegos de disociación de las distintas partes, del cuerpo, expresar gestos diversos, imitar movimientos de cualquier parte del cuerpo, imitación en el espejo movilizandobrazos, manos, cuello, pies tronco etc. Desplazarse por el suelo de distintas maneras, volteos consecutivos, arrastrándonos hacia atrás, hacia delante de lado etc.

- Control del movimiento en situaciones habituales y cotidianas.
- Percepción del movimiento y la inmovilidad.

Este objetivo lo utilizamos en muchas ocasiones tanto para activar al niño o niña como para relajarlos en aquellos que son muy nerviosos. A algunos les tenemos que incitar al movimiento constantemente y a otros debemos pararlos unos minutos durante el desarrollo de la sesión en la colchoneta y tumbados a modo de relajación, para que sientan e interioricen que también se puede permanecer inmóvil unos minutos y que esto relaja y mejora la atención para continuar trabajando los siguientes ejercicios.

- Coordinación dinámica general en actividades que implican movimientos: desplazamientos, subir, bajar...

En nuestras programaciones incluimos ejercicios como subir y bajar escaleras, trepar y descender por espalderas, realizar volteretas, la carretilla, saltar en colchonetas, saltar hacia delante hacia arriba etc

- Coordinación de habilidades óculo-manuales de carácter fino:

En este aspecto apoyamos generalmente mejorando la fuerza y coordinación manual con ejercicios como colocar pinzas de ropa, tirar de una cuerda con alternancia de manos y con objeto pesado en su extremo, amasar pelotas de silicona etc.

- Utilización de objetos, juguetes aparatos que favorezcan el dominio de sí mismo y sobre los objetos.

Para ello empleamos desde pequeños objetos para la exploración simple (anillas, sonajeros, muñecas de trapo, cubos, pelotas, cuerdas) con los que se pueda, atrapar, soltar, girar, sacar, llenar, separar, chocar, traer, cerrar abrir etc.

- Situación y desplazamiento en el espacio real.

Lo llevamos a la práctica en varias situaciones. Dentro de la sala de tratamiento muchas veces montamos circuitos que ocupan gran parte de la sala y les pedimos cada vez comenzar por un lugar distinto, otras veces salimos fuera de la sala y nos desplazamos por el centro y se les pide que se dirijan a las escaleras para subir las o saltarlas o se desplacen con el correpasillos etc. También siguen laberintos dibujados con cinta adhesiva para caminar con los pies juntos o sobre una línea siguiendo una dirección.

- Actitud de pedir ayuda ajustada al adulto cuando se encuentra en dificultades.

Esto ocurre con frecuencia y lo que en numerosas veces hacemos es no ofrecer la ayuda de inmediato para forzarles su petición de ayuda, ya sea gestual o verbal según sus posibilidades.

- Progresiva confianza en las propias posibilidades para resolver situaciones de la vida cotidiana.

Debemos mejorar su autestima y motivarlos constantemente, ya que nuestras expectativas van a influir mucho en el desarrollo de las suyas, con frecuencia se hacen demasiados dependientes del adulto.

3.1.2. Conocimiento e imagen de sí mismo

- Identificación de las sensaciones y percepciones que se obtiene del propio cuerpo: hambre, sed, pis, caca, frío calor.

En nuestro trabajo en sesión con frecuencia durante la actividad física se producen la sensación por parte del niño o niña de tener sed debemos preguntarles cuando observamos signos de fatiga ¿tienes sed "X"? ya que muchas veces no sienten la necesidad de pedir agua, al igual que cuando están inquietos, cierran las piernas etc., notamos que se están haciendo pis o caca. También con frecuencia trabajamos con los niños o niñas descalzos y le preguntamos: ¿Tienes los pies calientes o fríos?. Para que vayan adquiriendo la percepción de estas sensaciones.

- Descubrimiento de algunas propiedades expresivas del cuerpo en actividades cotidianas.

En numerosas ocasiones los colocamos delante del espejo para que vean la diferencia (posición del cuerpo y actitud), manera de caminar o permanecer de pie cuando están cansados o enfadados o cuando están motivados y alegres.

- Actitud positiva ante las manifestaciones de afecto de los adultos.
- Progresiva confianza en las propias capacidades en situaciones de relación y comunicación y a la hora de resolver alguna tarea sencilla.
- Manifestación y regulación progresiva de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses.

Nosotros comenzamos el trabajo con niños y niñas desde edad muy temprana y ya desde entonces debemos ir educándolos para que no resuelvan todo llorando o

con rabietas. Deben aprender a comunicarnos, cuando están cansados, o enfermos, o una tarea les gusta más de una forma que otra y expresarla en la medida de sus posibilidades.

3.1.3. La salud y el cuidado de uno mismo

- Desarrollo de los hábitos elementales de higiene corporal.

Nosotros insistimos mucho en sonarse la nariz y en algunas ocasiones limpiarse los pies y manos con toallitas cuando se han manchado.

La vida en sociedad

- Regulación progresiva del comportamiento en situaciones de juego, rutinas diarias, respecto a los adultos y a los otros niño/as.

En numerosas ocasiones se organizan alguna mini competición, relevos etc y deben aprender a guardar su turno, respetar las normas a saber perder etc.

- Requerimiento del adulto con confianza, pidiéndole la ayuda necesaria.
- Actitud favorable y colaboradora en la resolución de conflictos.

Los objetos y la actividad sobre ellos:

Por nuestra filosofía de trabajo empleando el juego como método para trabajar con el niño o niña empleamos mucho los juguetes como instrumento motivador para conseguir que realice ciertas actividades.

- Exploración de objetos a través de acciones como chupar, coger, tocar, apretar, tirar, arrastrar.
- Reconocimiento de las sensaciones (agradables, desagradables) que producen algunos objetos.
- Producción de cambios en los objetos actuando sobre ellos.
- Identificación de los objetos preferidos.

Ya desde muy pequeños cuando comienzan a desplazarse (gatear, culear, arrastrarse), les colocamos varios juguetes a cierta distancia sabiendo nosotros o sus padres los que les gusta y les instamos a dirigirse hacia su juguete preferido.

- Uso apropiado de objetos y juguetes con intencionalidad predeterminada.
- Interés por explorar los objetos y juguetes habituales.

3.2. Comunicación y representación

3.2.1. Expresión corporal

- Expresión de sentimientos y emociones a través del cuerpo: tristeza, enfado, alegría.
- Interpretación de nociones de direccionalidad con el propio cuerpo: arriba-abajo.
- Representación con el cuerpo de animales conocidos.

Les pedimos que caminen como un caballo, mono, salten como un canguro, rana, que mantengan el cuello erguido como una jirafa etc.

- Utilización del cuerpo como apoyo del lenguaje verbal: saludar con la mano, señalar.

3.2.2. Expresión plástica

- Percepción de colores primarios.

Les pedimos cuando saltamos sobre los aros que nos vayan diciendo los colores o los recogemos según el color que les pedimos. Señalamos sobre los juguetes los colores.

3.2.3. Expresión musical

- Interpretación de canciones sencillas con apoyos gestuales.
- Diferenciación de sonido y silencio, ruido y música.

En numerosas ocasiones trabajamos con música y el equipo no sirve de recurso (refuerzo) y les pedimos a nuestros niños o niñas que lo enciendan y lo apaguen, trabajaremos conjuntamente la emisión del sonido y el silencio.

Uso y conocimiento de la lengua

- Utilización espontánea del lenguaje familiar con adultos y con otros niño/as.

- Comprensión de algunas intenciones comunicativas de los adultos y niñ@s en situaciones de juego, de rutinas.
- Utilización progresiva de las formas sociales de saludo y despedida para relacionarse.

Cuando se entra y sale de clase se saluda, se despide con la mano, se dice adiós, hola, buenos días etc

- Actitud comunicativa con adultos y deseos de producir mensajes orales para hacerse entender por los otros.

Expresión matemática

- Cuantificaciones todo-nada, poco-mucho.
- Situación de objetos en el espacio inmediato en relación al propio cuerpo: arriba-abajo.
- Aplicaciones de las nociones de direccionalidad que nacen del propio cuerpo: hacia delante-hacia atrás, arriba-abajo, aun lado y a otro.
- Aproximación a alguna noción básica relacionada con la topografía: dentro-fuera.

3.3. SEGUNDO CICLO. Identidad y Autonomía Personal.

El cuerpo y el movimiento

- *Control activo y adaptación del tono muscular y la postura a las características de los objetos, de los otros, de la acción y la situación.*
- *Experimentación de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo y control progresivo en situaciones, tareas, actividades, juegos de su vida cotidiana.*
- Adaptación del propio ritmo a las necesidades de acción, de juego, de movimiento de otros niños y adulto.
- Coordinación y control del movimiento del cuerpo y de cada una de sus partes de forma armónica y precisa.
- Adquisición de habilidades motrices nuevas: montar en bicicleta, patinar, jugar al balón.
- Afianzamiento progresivo de la propia lateralidad ejercitándola libremente en variadas situaciones.

- Situación y desplazamiento en el espacio real del cuerpo con respecto a los objetos.
- Desarrollar una actitud de interés por la actividad física y por la precisión de movimientos.
- Iniciativa por aprender habilidades nuevas.
- Aceptación de las reglas que rigen los juegos y ajuste a ciertas normas.

Conocimiento e imagen de sí mismo.

- Identificación de las sensaciones que se obtienen del propio cuerpo.
- Identificación y diferenciación de las distintas partes del cuerpo y segmentos corporales.
- Utilización de los sentidos para la exploración de objetos y materiales diversos.
- Percepción de los cambios físicos propios (aumento de peso, talla) y su relación con el paso del tiempo.
- Valoración positiva de uno mismo, de las propias capacidades y posibilidades.
- Aceptación de las propias limitaciones.
- Aceptación de las diferencias y características de los demás.

La salud y el cuidado de uno mismo

- Conservación y cuidado del entorno en el que se desenvuelven las actividades de la vida cotidiana.

La vida en sociedad

- Regulación del propio comportamiento respecto al adulto y otros niños en situaciones habituales y cotidianas, y en otras situaciones no habituales.
- Actitud de compartir, escuchar, esperar, atender.
- Respeto hacia otras opiniones. Defensa, intentando convencer de las propias opiniones. Cambio de opinión en base a otros argumentos con otros niños.

Medio Físico y Social

- Exploración de objetos a través de acciones: rodar, apretar, dejar caer, calentar, soplar, volcar, mover, enfriar, enroscar, desenroscar, encajar, desencajar,...
- Identificación de sensaciones y emociones que producen los objetos.
- Anticipación de los efectos de las acciones propias y ajenas sobre los objetos.
- Precisión, seguridad, rapidez, en la manipulación de objetos.
- Interés por la exploración de objetos cotidianos o novedosos.
- Respeto, cuidado, orden de los objetos propios y ajenos.

3.3.1. Comunicación y Representación

Expresión corporal

- Experimentación de las posibilidades expresivas del propio cuerpo: gestos, movimientos, expresiones faciales, para comunicar sentimientos, emociones y necesidades.
- Expresión de sentimientos y emociones a través del gesto y del movimiento.
- Desplazamientos por el espacio con movimientos amplios y restringidos, precisos e imprecisos, continuos y discontinuos.
- Interpretación de nociones de direccionalidad con el propio cuerpo: hacia adelante, hacia atrás, a un lado, a otro, arriba, abajo, hacia adentro, hacia afuera.
- Mantenimiento del equilibrio en diversas situaciones de actividad.
- Adecuación del propio movimiento al espacio y al movimiento de los otros.

3.3.2. Uso y conocimiento de la lengua.

- Utilización del lenguaje oral, como medio de comunicación con los otros: con diferentes interlocutores, con diferente contextos, con distinto contenido e intenciones.
- Evocación y relato de hecho, situaciones, acontecimientos, cuentos, historias, debidamente.
- Ordenados en el tiempo.

- Utilización de las normas que rigen el intercambio lingüístico. Uso del diálogo participación en conversaciones colectivas como forma de interactuar con los otros.
- Utilización adecuada de las formas socialmente establecidas para saludar, despedirse, solicitar.
- Aplicación de las nociones de direccionalidad que nacen del propio cuerpo: hacia un lado - hacia otro, arriba-abajo, hacia adelante - hacia atrás.
- Situación de los objetos en el espacio en relación con el propio cuerpo, de uno mismo con los objetos. de un objeto con otro.
- Dominio de las nociones básicas relacionadas con la topología: dentro-fuera, abierto-cerrado.

4. Bibliografía

CANDEL, I. y CARRANZA, J A. (1993). Características evolutivas de los niños con síndrome de Down en la infancia. En I. Candel (dr.). Programa de atención temprana. Intervención en niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo (pp. 55-87). Madrid: CEPE.

CANDEL, I. y OTROS (2003). *"Atención Temprana: niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo"*. Madrid FEISD.

DAMIÁN MILAGROS (2005). "Estimulación temprana para niños con síndrome de Down". Trillas. S.A.

FERNÁNDEZ REGÓ F.J. (2003). "Desarrollo Motriz. Aportaciones de la fisioterapia a la Atención Temprana". IMSERSO. Marzo Minusval .9-15.

GARCÍA MILLÁ, M. (coordinadora) (2005): Atención temprana. Desarrollo infantil, diagnóstico, trastornos e intervención. Promolibro. Valencia.

GONZÁLEZ PADRÓN A. (2001)"El niño/a con síndrome de Down en la escuela infantil". Síndrome de Down y educación: una mirada hacia el futuro. II Jornadas Educativas de síndrome de Down.

IVONNE BURNS y PAT GUNN. (1995). "El síndrome de Down, Estimulación y actividad motora." Editorial Herder Colección Resortes.

M. J. COMELLAS y A. PERPINYÀ. (2000). "Psicomotricidad en la educación infantil" Ediciones CEAC.

LIBRO BLANCO DE LA ATENCIÓN TEMPRANA 2000. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Documentos 55/2000. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid

SORIANO BOZALONGO J. (2004). Desarrollo de la psicomotricidad cap IV. Diseño curricular para alumnos con síndrome de Down. Ed. Prensas universitarias de Zaragoza.

PERERA, J. (1994) "Síndrome de Down: Programa de Acción Educativa". Madrid CEPE.

TRONCOSO M.V. (1994) "Programas de estimulación temprana". En MOLINA, S. Bases Psicopedagógicas de la educación especial. Alcoy-Marfil.

VIDAL LUCENA, M. (1995): Estimulación temprana de 0 a 6 años. Desarrollo de capacidades, valoración y programas de intervención. Editorial Cepe. Madrid.

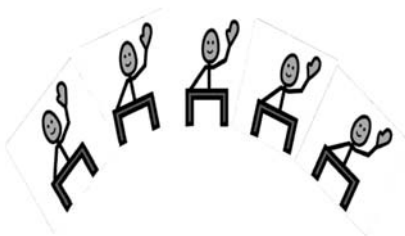
El aula de Educación Infantil en un Centro Específico

M^a Ángeles Manzanares Plaza

Resumen:

Determinados alumnos y alumnas requieren Adaptaciones Curriculares Individuales muy Significativas en todas sus áreas así como muestran un nivel integración social mínimo. Todo ello se refleja en la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización del alumnado escolarizado en el centro específico de educación especial donde trabajo.

En este sentido, el centro específico de educación especial es un recurso para poder atender, excepcionalmente, a las necesidades del alumnado de segundo ciclo de educación infantil que requieren de un fuerte componente de individualización. La programación de aula que presento a continuación trata de satisfacer las necesidades de los alumnos más pequeños de este centro.



CLASE

1. Presentación del caso

El grupo aula está formado por 5 alumnos de edades correspondientes al 2º Ciclo de Educación Infantil.

2. Diagnóstico y Necesidades Educativas (ACNEAE) que presenta

El diagnóstico de cada uno de los alumnos y alumnas es el siguiente:

Alumno diagnosticado de TGD. Retraso madurativo severo. Discapacidad cognitiva grave. Ausencia de lenguaje y de autonomía personal. Hiperactividad y déficit de atención. Celiacía.

Alumna que presenta retraso madurativo muy significativo. Discapacidad intelectual grave. Ausencia de lenguaje y de autonomía personal.

Alumno con Trastorno del Desarrollo. Rasgos autistas. Ausencia de comunicación y de autonomía personal. Retraso madurativo muy significativo. Discapacidad Intelectual Severa.

Alumna que presenta retraso madurativo muy significativo. Discapacidad intelectual grave. Ausencia de lenguaje y de autonomía personal. Parece sufrir leve epilepsia con cortas ausencias.

Síndrome de West. Retraso Madurativo muy significativo. Ausencia del Lenguaje. Ausencia de Autonomía Personal. Presenta rasgos de T.G.D.

3. Necesidades Educativas Especiales:

De modo global las necesidades educativas que presentan este alumnado son:

- Prerrequisitos para el aprendizaje.
- Desarrollo de la comunicación.
- Desarrollo de la autonomía personal.
- Corrección de las conductas inadaptadas.

4. Objetivos:

Será necesario de modo global trabajar:

- Prerrequisitos para el aprendizaje:
 - Permanecer sentado.
 - Prestar atención.
 - Manipular Objetos sin tirarlos.
 - Comprensión y seguimiento de algunas instrucciones básicas.
- Desarrollo de la comunicación.
- Desarrollo de la autonomía personal.
- Corrección de las conductas inadaptadas.

5. Contenidos

Los contenidos son los propios de nuestro proyecto curricular que han tenido como referente curricular el Decreto 107 correspondiente a las enseñanzas de Educación Infantil.

6. Metodología

Principios metodológicos en los que me baso:

Perspectiva globalizadora. Aprendizaje significativo. Metodología activa. Metodología lúdica. Aprovechamiento de la vida cotidiana.

Estrategias Metodológicas

Aprendizaje sin error. Técnicas de clasificación. Técnicas de emparejamiento. Técnicas de moldeamiento y modelamiento. Rutinas. Facilitar la interacción con el adulto. Aprendizaje significativo y funcional. Parto de algo conocido y aprendido antes por el alumno. Favorecer la actividad del alumno. Participación y colaboración con la familia.

Adaptación Metodológica

- Se ha instalado indicadores sencillos en el aula y en el centro para facilitar la localización de los espacios y la orientación de los alumnos, con el fin de potenciar la movilidad y la autonomía.



Indicadores del contenido de un armario

- Organización de los materiales del aula a las características de los alumnos.
- Se ha organizado el ambiente educativo de forma estructurada.

6.1. Técnicas de modificación de conductas

Las técnicas que recojo están basadas en el Proyecto Curricular del centro y son:

Refuerzo positivo. Moldeamiento por aproximaciones sucesivas. Reforzamiento de conductas alternativas y / o incompatibles. Control de estímulos externos. Extinción. Ignorar una rabietta que procura atención. Aislamiento y tiempo fuera del reforzamiento. Excluir al alumno o alumna de la situación en la que ocurre la conducta inadecuada. Castigo. Sobrecorrección. Los intereses obsesivos los mitigo con formulas como "se acabó, se terminó" o canciones muy significativas que les hagan cambiar la temática.



Indicador de Tiempo Fuera

6.2. Organización del espacio

Otro elemento importante es contar en el aula con un **ambiente estructurado** pero flexible y afectuoso; con un trabajo sistemático, con abundantes claves que marquen las distintas rutinas y momentos de la jornada (canciones, símbolos personales, etc.). Estas claves ayudan también a la comprensión de situaciones sociales, a prever y anticipar las actividades y dan seguridad al alumnado.

He diseñado diferentes espacios, basándome en la metodología del Proyecto P.E.A.N.A.



Indicadores del gimnasio y de un aula

6.3. Estructuración del tiempo

Con el objetivo de favorecer la anticipación y la previsión de situaciones introduzco paulatinamente la utilización de objetos reales y el uso de agendas visuales.

Cada mañana, al comienzo de la jornada, se van colocando por orden cronológico las tablillas con las diferentes miniaturas correspondientes a las actividades que se van a hacer ese día.

Se ven con el niño o niña y con el grupo y se van nombrando, siguiendo el orden en que se van a realizar, las distintas actividades. De esta manera le damos información previa de los acontecimientos del día, con la ayuda de claves visuales. Y también favorezco la estructuración temporal y la ordenación de acontecimientos o secuencias.

Se ha diseñado en la clase un Panel de Comunicación con elementos en miniatura y dibujos. Los elementos que se presentan son:



Ejemplo de agenda con pictogramas

Días de la semana. Se le ha asignado a cada día como actividad más representativa del día el desarrollo de la estimulación de un sentido. Lunes, percepción visual, martes percepción auditiva,...Estaciones. Panel del tiempo y ropa adecuada para ello. Cumpleaños. Pasar Lista. Niños y niñas de la clase. Menú del día. Agenda diaria.

Rutinas, estrategias para su desarrollo:

Quitar el abrigo

Llevamos al alumno o alumna a la zona de la percha, mostrándole la foto/pictograma de abrigo, acompañándola del signo "quitar el abrigo" y verbalizando el orden. Una vez que se ha quitado el abrigo, se señala la percha con su foto guiando su mano y / o provocando un contacto ocular con dichos objetos, para así colocar el abrigo.

Saludo

Tras esta actividad se señala el pictograma de hola; los niños y niñas, con ayuda, se sientan en sus sillas marcadas con sus fotos para sentarse y comenzar con la rutina del SALUDO, como actividad propiamente dicha. Este saludo se realiza con la canción "Buenos Días" y se pedirá a cada niño y niña la respuesta seleccionada cuando se les saluda con el signo de "hola", pudiendo ser esta respuesta contacto ocular con el adulto, contacto físico y / o imitación del signo de saludar.

A continuación, se le pedirá a cada niño o niña que salude a sus compañeros (acompañado con la foto) con las mismas respuestas que antes.

Pasar lista

Se usa el panel asignado con la imagen de la escuela y con el correspondiente a la casa. Con las fotos de cada alumno y alumna de la clase se irá preguntando: ¿Ha venido... al colegio? Y se van colocando en el lugar que corresponde.

Tiempo atmosférico

Nos ayudamos de imágenes: nublado, lluvia y sol. Completamos esta información acompañados del gesto (el gesto de frío juntando las manos y de calor llevando la mano a la frente).

Regar plantas

Se dispone de un pictograma de "regar" tamaño folio, al lado de las plantas del aula. En la parte inferior se colocará la fotografía del niño responsable del cuidado de las plantas semanalmente.

Lavado de manos

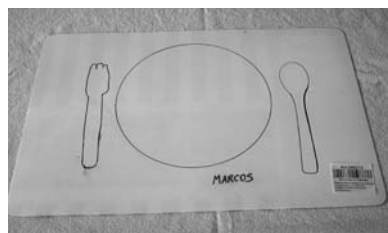
Antes del desayuno se muestra la fotografía / pictograma de lavado de manos, más el signo de "lavar las manos". Una vez en el servicio, se va señalando con el alumno los pasos a seguir de la secuencia dándoles las ayudas físicas, verbales y gestuales necesarias y adecuadas a cada uno. Se marca la actividad con el signo "se acabó".



Desayuno

Se les enseña el mantel individual con su foto, más el signo de "comer".

Al terminar la actividad se recoge o limpia. Se marca el final de la actividad con el signo "se acabó".



Recreo

Se muestra a los alumnos y alumnas la fotografía del recreo acompañado del signo de "jugar".

Menú escolar

A modo de ejemplo específico como trabajo con el panel del Menú.

Este material se compone de una caja de fotografías con todas las comidas del comedor escolar, distribuidas en primeros platos, segundos platos y postre.

Las fotos van acompañadas de un panel grande en el que cada día se colocará en la primera fila, el pictograma de poner la mesa. En la segunda fila hay dos símbolos el número 1 y plato, en la celda siguiente la maestra coloca el plato correspondiente a ese día. El mismo proceso se sigue con la tercera y cuarta fila, que corresponden al segundo plato y el postre.



“Leeremos”: hoy vamos a comer de primer plato..., de segundo plato..., y de postre...

Esta actividad se trabaja en la asamblea.

7. Actividades tipo:

Las actividades que propongo están basadas en

7.1. Entrada

Saludos:

- Saludar a la entrada, saludarse con los otros niños y niñas.
- Saludarle de forma personalizada.
- Pedir que salude.
- Facilitar el llegar a saludar de forma espontánea.
- Utilizar el gesto bimodal que indica saludo.

Hábitos:

- De vestido, orden en los materiales del aula, ... ,
- Reconocer su foto en el colgador, en la carpeta, mesa, etc.
- Señalar o nombrar su nombre,...
- Ofrecerle indicaciones verbales que puedan ser entendidas por el alumnado.
- Indicaciones de gestos sencillos que pueden acompañar al lenguaje verbal.

7.2. Alimentación

El fin último no es exclusivamente el de alimentarse, sino el favorecer a través de esta actividad la relación social con los demás, la adquisición de hábitos básicos y aprendizajes sociales y funcionales. Son actividades en las que se dan aprendizajes múltiples y variados:

1. Hábitos motrices; manipulación de utensilios diferentes: vaso, cuchara;
2. Se aprenden conceptos: partir, repartir, hay más, menos,...; se adquieren hábitos de espera, de toma de turnos así como nociones temporales; se colabora con los demás, se comparten cosas y se adquiere satisfacción corporal y psicológica con el hecho de alimentarse y hacerlo con los demás en una situación lúdica.

7.3. Baño

Esta actividad se relaciona con el aprendizaje y adquisición de hábitos básicos de autonomía, higiene e independencia personal.

¿Qué trabajo con el alumno o alumna?

- Enseñarle a identificar las situaciones del baño con una fotografía o dibujo, e incluso utilizando objetos reales como el orinal, un muñeco, ..., que sean indicativos de la situación.
- Enseñarle a pedir de forma verbal, o utilizando un gesto que ya tenga incorporado.
- La orientación en el espacio de forma que sepa cual es el recorrido del aula al baño, (hacemos una fila con el dedo en la pared durante su recorrido).
- Hábitos de vestido y aseo.

7.4. Trabajo gran grupo

- Es un momento de encuentro, de acogida y de inicio del día
- Se cantan canciones y se realizan juegos circulares.
 - Se desarrollan las actividades correspondientes a la percepción sensorial de ese día.
- Se organiza el día y lo que se va a hacer en el aula.

7.5. Rincón de artística

El rincón de artística es un espacio que tiene como objetivo desarrollar la creatividad, la expresión artística y la imaginación. Los niños y niñas se ponen en contacto además con diferentes tipos de elementos y materiales.

¿Que trabajo con el alumno o alumna?

- Utilizar de forma funcional diferentes materiales y objetos (barro, pinturas, plastilina, tijeras, papel, construcciones, ...)
- Habilidades de coordinación visomanual y motricidad fina que le permitan manejar diferentes elementos y materiales.
- Adquisición de contenidos conceptuales: colores, tamaños, objetos, formas, clasificación de materiales, etc.
- Tener una sensación de disfrute y satisfacción personal con las obras que va realizando.

7.6. Rincón de lecto-escritura

Trato de motivarles hacia el uso de estos códigos de una forma lúdica, valorando la expresión gráfica y escrita como algo importante para comunicarse.

¿Qué trabajo con el alumno o alumna?

- Descubrimiento del uso y valor de códigos gráficos: imágenes, letras, colores, fotos, símbolos, palabras... etc.
- Reconocer e identificar símbolos e imágenes relacionándolas con situaciones o acciones determinadas.
- Manejar libros y cuentos, y reconocer e interpretar las imágenes y dibujos de los mismos.

¿Qué ayudas necesita?

- Utilizar un pictograma fijo para cada rincón de forma que identifique el mismo.
- Secuenciar las actividades, haciéndolas más sencillas y pueda centrarse en las mismas.
- Formatos de atención conjunta: mirar y señalar las láminas con el alumno o alumna, señalar los dibujos que se le van nombrando,...
- Láminas con fotografías o dibujos referidos a alimentos, vestidos, juegos, compañeros del aula, su familia, su casa, ... etc.
- Agenda o libro personalizado en el que se va añadiendo el dibujo o fotografía de las cosas que para él son significativas, pudiendo utilizarlo como "libro de lectura".

7.7. Rincón de juego simbólico

¿Que hay que trabajar con el alumno o alumna?

- Imitar acciones de juego muy sencillas que puede ver en otros niños y niñas.
- Familiarizarse con los juguetes y objetos que hay en ese rincón.
- Ponerle en situaciones en que tenga que pedir determinados objetos y desarrollar estrategias de comunicación para ello.

7.8. Rincón de cognición

Habitualmente se realizan actividades de:

- Manipulación de distintos objetos y materiales.
- Adquisición de conceptos básicos.

- Clasificación según tamaños, color, cantidad, uso de los objetos.
- Ampliación de vocabulario y el lenguaje e iniciación al pensamiento lógico
- Desarrollo de hábitos de atención.

7.9. Sistema aumentativo de comunicación

Trabajo con el sistema aumentativo de comunicación Bimodal. Consiste en la utilización de signos del lenguaje de signos junto con la palabra correspondiente. La idea es que conforme el niño y la niña vaya accediendo al lenguaje oral se desvanezca la utilización del signo y quede solo la palabra. Comienzo seleccionando signos sencillos de realizar y que corresponden a intereses del niño. Como ayuda visual empleo el S.P.C (Sistema Pictográfico de Comunicación) y las fotografías tomadas del método Schearffer.



Ejemplo de material elaborado para trabajar el signo comer.

7.10. Recursos

Mobiliario: Mesas individuales rectangulares que puedan combinarse. Sillas. Estanterías que permitan mantener tanto material al alcance como material fuera del alcance de los niños (en altura, cerradas...). Colchoneta. Espejo que se pueda tapar o quitar.

Material didáctico: Máquina de fotos digital (Comunicación) Base de pictogramas. Ordenador Programas didácticos: Diccionario Bimodal, fotografías de método de comunicación Sheaffert. Cassette. Miniaturas (animales, coches...). Juguetes causa-efecto, sonoros, centros de actividad. Cuentos troquelados sencillos. Plastificadora

Material de atención:

- Títeres, instrumentos musicales (maracas, tambor, pandereta), pompero, juguetes con sonidos, libros de imágenes y lotos de imágenes: expresiones faciales, animales, alimentos.
- Material de interacción: muñecos, pelotas...
- Material de comprensión y uso de la comunicación: Álbumes, revistas, dibujos, recipientes con golosinas, objetos favoritos fuera del alcance.
- Material de construcción: cubos para hacer torres, juegos de ensartar, encajar o empacar, rompecabezas, apilables.
- Material de imitación y juego simbólico: muñecos, coches, trenes, casa de muñecas, animales, vajilla, ollas, alimentos de juguetes, juegos de oficio y disfraces.
- Material sensorial: láminas, dibujos, pictogramas, fotos, juegos de desarrollo sensorial (formas, texturas y colores), frascos de aromas, alimentos (dulce, salado...) frascos de agua con diferentes temperaturas, juegos de discriminación de sonidos, objetos reales con miniatura.
- Material de desarrollo motriz: Colchonetas, pelotas de diferentes tamaños y colores, formas blandas, juegos de bolos.

Materiales elaborados: Para mantener una enseñanza estructurada ha sido necesario elaborar: agendas, paneles de comunicación,...Así como materiales para sistemas de trabajo: elaboración de material para clasificar, seriar, asociar.

8. Bibliografía

VENTOSO, R. Y OSORIO, I. "El empleo de materiales analógicos como organizadores del sentido en personas autistas" en RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. "El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas". Ministerio de trabajo y Asuntos sociales. Madrid, 1997.

TAMARIT, J., de DIOS, J., DOMINGUEZ, S., ESCRIBANO, L. (1990) PEANA: Proyecto de Estructuración ambiental en el aula de niños autistas. Memoria final del proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC.

ALONSO, P. y OTROS. "Introducción a la comunicación Bimodal". Ministerio de educación y ciencia. Centro Nacional de recursos para la educación especial. Madrid, 1989.

L. WATSON, C. LORD, B. SCHAFFER y E. SCHOPLER. "La enseñanza de la comunicación espontánea a niños autistas y a otros alumnos con alteraciones o retraso en el desarrollo". (1989). New York. (Traducido al Español)

La diversidad cultural en Educación Infantil: una experiencia de aula

Alejandro D. Fernández Fernández e Inmaculada Bustos Montoro

Resumen:

Se trata de una experiencia de integración cultural del alumnado inmigrante que se está llevando a cabo en el C.E.I.P "Las Gaviotas", es una experiencia práctica que está dando muy buenos resultados en la integración de esta alumnado inmigrante y de sus familias tanto en la vida del centro como en la sociedad de la Herradura. En el centro los conflictos excluyentes están erradicados. Para ello en el centro se vienen realizando desde años anteriores diversas acciones encaminadas a tal respecto.

Este año concretamente se están llevando a cabo diversas estrategias metodológicas tanto a nivel de aula como de centro entre las que tengo que destacar: organización del aula en rincones flexibles, protagonista de la semana, libro viajero con cuentos de los diversos países y la elaboración de un libro de juegos multicultural. Todo ello no son acciones aisladas sino que están enmarcadas en un proyecto más amplio como es el de escuela espacio de paz.

Todas estas acciones no se podrían realizar si no fuese por la inestimable colaboración de las familias, tanto las inmigrantes como las autóctonas, y a esa cultura de ayuda, integración, acogida y respeto que se respira nada más entrar en el centro. Es un centro que cuenta con 22 nacionalidades distintas, con un porcentaje de un 33% de inmigrantes.

Por ello, creo que esta más que justificada esta experiencia, en donde la multiculturalidad es una forma más de atención a la diversidad, o más bien una suma de la diversidad que nos encontramos en un aula ordinaria donde no hay inmigrantes. Es una forma más de aprender para todos y aunque no sea trasladable a otras situaciones si que puede ser un punto de inflexión y reflexión sobre la atención a la diversidad desde Educación Infantil.

1. Situación general del centro

Los movimientos de población no sólo dentro de sus países, sino también entre continentes obliga a los docentes del presente y del futuro, como pilares de la educación a conocer una serie de datos, informaciones y referencias fuera del programa educativo considerado como obligatorio. Estos movimientos de población crean en los países de llegada cambios en la configuración de su población y por supuesto dibuja en los centros escolares un mapa multinacional y multicultural. Este nuevo colegio exige otra nueva forma de acceso a toda la comunidad educativa, entendiendo por acceso el cambio en las relaciones que hasta el momento se venían manteniendo como inalterables y símbolo de modernidad de los países desarrollados.

El maestro/a del futuro es parte de la maquinaria que se pone en funcionamiento para obtener un producto y ese producto final de la educación es una persona formada y con un adecuado nivel de habilidades físicas, intelectuales y educativas. Debe conocer una serie de datos necesarios para su futuro profesional, además de ser una persona sociable y hábil en su adaptación a las distintas circunstancias que se le plantean fruto de los movimientos de población y de la supresión de las fronteras. Debemos ser formar ciudadanos/as del futuro que se desplacen de uno a otro país sin traumatizarse y que sean capaces de adaptarse al nuevo sistema.

Las familias son otro elemento importante que influye en dicho proceso, por esto la colaboración entre los docentes y las familias es considerada como una necesidad imprescindible. El colegio Las Gaviotas de la Herradura en la provincia de Granada es un ejemplo de lo que estamos describiendo con alumnos/as de 24 países diferentes. La convivencia esta conseguida, aunque sigue siendo un objetivo de todos los sectores que componen la comunidad educativa celebrándose días internacionales y multiculturales organizados para el fin de curso del año 2005-2006, presentando en el evento cultura, costumbres, arquitectura, música, baile y comida de los diferentes países de procedencia del alumnado del colegio, siendo todo un éxito.

¿De que país proceden los alumnos/as?

Alemania:12	Japón:1
Argentina:6	Jordania:1
Austria:2	Lituania:1
Bélgica:2	Marruecos:8
Chile:1	Nueva Zelanda:1
China:1	Portugal:1
Colombia:1	Reino Unido:40
Ecuador:1	República Dominicana:1
Francia:3	Suecia:2
Holanda:3	Uruguay:3
Hungría:3	Venezuela:1

2. Breve descripción del aula

Es mi primer año en el centro, y como ya es sabido el último que llega se queda con lo que queda, ello lo digo ya que mi aula es la más pequeña de todas, en donde después de organizar el aula por rincones y organizar las mesas de forma que permitan su movilidad para adecuarlas rápidamente para desarrollar el trabajo ya sea de manera individual o colectiva dependiendo de la actividad y con ello poder adquirir una mayor cohesión del grupo clase y poder integrar de manera más adecuada a los nuevos alumnos/as.

El aula la tengo organizada por rincones de tal forma que los niños/as puedan desarrollar de manera autónoma su trabajo sin ser demasiado dependientes del maestro.

En clase hay siete alumnos/as de otras nacionalidades que no es la española, hay un argentino, una chilena, dos inglesas, dos alemanas y una serbia, representando un 33% del alumnado del aula, además de irse incorporando de manera esporádica nuevos alumnos/as de otras nacionalidades por cortos periodos de tiempo a lo largo del curso escolar.

Los juguetes son nos discriminatorios por razón de sexo, país, grupo cultural, etc... quedando abierta para su ampliación dicha colección con la aportación de las familias con juguetes que no utilicen ya en casa de otros hijos/as o de nueva adquisición, tal es así que hay muchos niños/as que traen sus juguetes para compartirlos durante sólo un día con sus compañeros/as y otros los dejan durante una semana o todo el curso escolar, encontrando sobre todo una gran variedad de muñecos/as, coches, puzzles, etc... dependiendo del país de origen.

La decoración es neutra destacando sobre el fondo de la pared y resaltando no sólo palabras o acontecimientos en español, sino palabras sencillas, números, colores, formas, etc... escritas en otros idiomas y aportados por las familias, potenciando esa relación familia-escuela que tan buenos resultados está dando en este centro con las familias inmigrantes y como trampolín para su integración en la sociedad.

3. Dificultades encontradas

A pesar de llevar ya ocho años en la docencia no podía evitar esos nervios iniciales, tal vez producidos por el desconocimiento de la nueva situación y los rumores de compañeros /as al respecto. Para describir la situación de partida lo voy a realizar en forma de cuento aunque para nada es ficticia, es tan real como la vida misma. Algunas de las dificultades encontradas al principio de curso fueron las siguientes:

- Debía ganarme la confianza de sus alumnos/as.
- Debía ganarme la confianza de las familias.
- Organizar una reunión de presentación con los padres/madres de los alumnos/as.
- Programar tras una evaluación inicial.
- Adaptar la programación al alumnado inmigrante.

No eran pocas las dificultades a las que debía enfrentarme, pero pensaba, si no faltan ilusiones, tampoco faltarán soluciones y efectivamente poco a poco todo se iría solucionando.

Desde el primer día emprendí maravillosos viajes hacia el país de la confianza montado en un gran avión junto a sus príncipes y princesas, lo maravilloso de estos viajes es que conseguí lo que pretendía y es que poco a poco alumnos/as y maestro se fueron adaptando los unos a los otros, pues en este avión además de viajar a la selva, al bosque o a las montañas, también se organizaban y se siguen organizando auténticas asambleas, en donde se exponen problemas, curiosidades, se aprenden normas y muy juntitos sentados en círculo se discuten infinidad de temas actuales que son muy importantes, como paz, violencia, alimentación, fiestas tradicionales, sueños nocturnos, como se llamará nuestra mascota y muchas cosas más.

Por otro lado, después de la primera reunión del maestro y las familias en donde estas, después de la presentación del maestro se convirtió en un interrogatorio hacía este pero mientras transcurría la misma, se fueron desvaneciendo algunos de los miedos que las familias presentaban y que ya habían manifestado en diversas ocasiones a las otras maestras, pues algunas de estas reticencias estaban en que el resto de compañeras de infantil llevaban ya bastantes años en el colegio y eran conocidas, además eran todo mujeres, pues un maestro en infantil era algo "extraño" con el paso del tiempo esto ha ido cambiando y la reticencia se ha convertido en una estrecha colaboración y aceptación.

Las principales dificultades encontradas se iban solucionando a pasos agigantados en un corto periodo de tiempo, el maestro no dejaba de trabajar en la elaboración de la programación para aquellos príncipes y princesas y como podría adaptarla a los alumnos/as inmigrantes que aún no habían llegado de sus países de origen. Pues, aunque no los conocía adecuadamente, si le había servido ese periodo de preparación, juegos y conocimiento mutuo para ir conociendo sus intereses, sus necesidades básicas, sus motivaciones y emociones, y ya estaba llevando a cabo una serie de trabajos y propuestas que había plasmado en sus papeles, aunque cada día se veía alterada debido a una nueva necesidad o algún problema que surgiera en todo caso, era una programación flexible y adaptable a las necesidades de estos alumnos/as, con unos niveles básicos, que

este grupo-clase debía adquirir en unos casos y afianzar en otros: conocer su propio cuerpo, coordinar movimientos, realizar desplazamientos, aprender a desayunar sentados y en silencio, recoger y ordenar el material, mantener la atención, terminar las tareas a tiempo, hablar sin gritar, pedir la palabra en la asamblea, conocer y explorar su entorno cercano, participar con gusto en las actividades, situarse en el espacio, comprender el paso del tiempo, compartir las cosas y ayudar a los demás, cuidar del material, trabajar y jugar en grupo e individualmente, hablar con claridad y despacio para que se les entienda, aprender conceptos (formas, números, letras, etc...), conocer los colores y colorear, modelar plastilina y arcilla, rasgar, recortar y pegar, picar figuras, dibujar formas, personas, animales y cosas, participar en actividades rítmicas, aprender canciones y poesías, agrupar cosas que son iguales, hacer series de dos, tres e incluso cuatro elementos, Etc...

Respecto al alumnado inmigrante los miedos infundados que tenía el maestro sobre todo del desconocimiento del idioma se fueron disipando a medida que estos se fueron incorporando al centro, pues dos de estas alumnas que le comunicaron que eran alemanas lo eran sus familias pues ellas habían nacido en España; otros dos eran Latinoamericanos una chilena y otro argentino por lo que la barrera del idioma estaba superada; tenía otra alumna de origen serbio pero llevaba ya dos años en España; otra alumna de origen inglés que llevaba en España un año y aun no manejaba bien el idioma pero si entendía ordenes sencillas y las expresaba todo parecía a pedir de boca, pero a mediados del mes de octubre se informo al maestro que se incorporaba una nueva alumna de origen inglés y esta si que no sabia nada de español, la programación había que adaptarla ¿o no?, el maestro empezó a recordar algún vocabulario de inglés y preparar algunas actividades, hasta que llegó el día y se incorporó su nueva alumna y este observó que era muy amiga de la otra alumna inglesa, por lo que el maestro pensó vamos a realizar todos/as las mismas actividades con lo que se de inglés y esta alumna que ya sabe algo de español va a ser la intermediaria entre su amiga y el maestro explicándole las actividades y en otras muchas ocasiones enseñándole algunas palabras de español. El resultado ha sido magífico pues ya expresa algunas ideas sencillas y palabras sueltas en español y comprende bastantes órdenes.

4. Estrategias metodológicas utilizadas

De entre todas las estrategias metodológicas llevadas a cabo en el aula principalmente tengo que destacar las siguientes, por su gran repercusión y buenos resultados obtenidos en el centro en lo que a la atención a la diversidad del alumnado de los diferentes países está dando en lo que referente a la integración no traumática de los mismos y sus familias tanto en el centro como en la sociedad:

Rincones:

El aula está organizada en rincones concretamente seis, cinco fijos a lo largo del curso escolar y uno que es variable en su contenido todos los niños/as tienen que pasar por todos los rincones mediante un cuadro de doble entrada que hay en una cartulina y ellos consultan. Cada quince días los grupos del cuadro van variando para que todos los alumnos/as compartan grupo con todos y se puedan conocer mejor, no sólo cuando juegan en el recreo, sino también cuando están trabajando.

Los rincones en los que está dividida la clase son: Rincón de biblioteca y lectura, rincón de nuevas tecnologías, rincón lógico-matemático, rincón de juego simbólico y el rincón de expresión plástica, además de tener un rincón variables en su contenido dependiendo del centro de interés que estemos trabajando.

Lo que pretendo con ello es que todos los alumnos/as pasen por todos los rincones y que todos los alumnos compartan actividades con todos sus compañeros, para así conocerse mejor y que se produzca una mayor cohesión e integración del grupo-clase.

Protagonista de la semana:

Uno de los pilares fundamentales de esta actividad es la colaboración de las familias, sin ellas esta actividad no tendría sentido. Con ella el alumnado aprende que las familias y la escuela van juntos en su educación, y esto les da confianza y mejora su autoestima. Aprenden a respetar y conocer distintos tipos de familia, distintas costumbres, familias de otros países, con otros idiomas. Aprenden que ellos y su familia son importantes pero que también todas las demás familias y todos los demás niños y niñas los son. El protagonista de la semana es una actividad que consiste en que cada niño/a es durante una semana el protagonista de la clase. Será el encargado/a de algunas actividades y durante esa semana hablaremos todos los días un ratito de él/ella, de sus juegos preferidos, sus canciones, sus gustos... y se harán trabajos referentes a ese niño/a.

Decidimos empezar, y para ello se le avisa el viernes de la semana anterior a la familia del protagonista mediante un escrito con las recomendaciones de cómo se desarrollará la semana:

El lunes, sin falta, traerá a la escuela cuatro o cinco fotos suyas para explicarles a los compañeros/as su breve historia. También puede traer un cuento o libro, algún juguete personal, alguna ropa de cuando era bebé... este mismo día sus compañeros/as harán un dibujo del protagonista en un folio y se lo regalarán e irá acompañado de una frase positiva que potencie la autoestima del niño/a. El

/la protagonista no hará un dibujo suyo, sino de toda su familia y se lo presentará al resto de la clase.

El martes se dibuja la silueta del protagonista a tamaño real en papel continuo y entre todos los compañeros/as de la clase lo colorearán.

El miércoles, es el día en el que alguien de la familia del protagonista viene a clase para hacer la actividad que considere más adecuada de acuerdo con sus posibilidades y siempre contando con la colaboración del tutor, además de contarnos algunas cosas y responder las preguntas que le haga el alumnado sobre el protagonista.

El jueves, el protagonista, rellenará una ficha con su nombre, apellidos, peso, estatura, como se define, cuento que más le gusta, etc...También estampará sus manos y sus pies en un folio, en otro folio pintará un óvalo con su color preferido, además de adjuntar uno de los trabajos que ha realizado y que considera que está mejor o le gusta más.

El viernes, se lee en la asamblea todo lo que se ha escrito sobre el protagonista y se resumen todas las actividades de la semana. Todos los trabajos realizados por el protagonista y sobre él/ella se encuadernarán formando el libro del protagonista.

Lo más destacable es la participación y colaboración de las familias, que siempre se han volcado en la actividad con ilusión y ofreciendo actividades muy variadas y creativas. Así como una mayor integración y conocimiento del alumnado que produce un mayor conocimiento y aceptación de algunos de sus comportamientos, actuaciones o puntos de vista que pueden ser un poco chocantes para la cultura de nuestro país.

Libro viajero con cuentos de los diversos países:

El libro viajero, es una actividad colectiva en donde necesitamos la colaboración de todas las familias y de todos los alumnos/as. Esta actividad comenzó a principios del segundo trimestre, pidiéndole a cada familia que escribiese un cuento con una imagen que su hijo/a iba a llevar a su casa, siempre intentando relacionar esa imagen con un cuento popular de su país de origen pero dándole cabida a la capacidad inventiva de su hijo/a, ya que se trata de un trabajo colectivo entre el alumnado y sus familias. Se les da un plazo de quince días para inventar el cuento y entregárselo al tutor, una vez recogidos todos los relatos se encuadernan y se los va llevando una semana cada alumno/a para que se los lean en su casa y así ir conociendo lo que han escrito sus compañeros/as además de conocer los cuentos, tradiciones, culturas de otros países de los que

son originarios estos alumnos/as. Con esta actividad pretendemos un doble objetivo, por un lado que las familias encuentren un ratito a lo largo del día para dedicarle a sus hijo/as y por otro que este trabajo individual de cada familia se convierta en colectivo en el momento que pasa a encuadrarse y se convierte en un cuento público que va "viajando" por todas las casas de los alumnos y permite conocerse más y mejor los unos a los otros.

Libro de los juegos:

El libro de los juegos del mundo, es una actividad de aula que con el paso del curso escolar se está convirtiendo en una actividad del centro, es otra estrategia de conocer e integrar mejor al grupo de alumnos/as del centro. Surgió a nivel de tutoría hasta que un día se comentó en claustro y se tomó la decisión de pedir a cada familia un juego típico de su país de origen y el compromiso del día que pudiesen venir al centro y enseñárselo a los alumnos/as de la tutoría de su hijo/a, todo ha sido un éxito y ahora estamos en trámites de su publicación en un libro que saldrá próximamente.

5. Bibliografía

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, A.D. (2003). La importancia de la colaboración familia-escuela en la atención a la diversidad: una necesidad. Comunicación presentada en las VIII Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. (Grupo Editorial Universitario, Granada).

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, A.D. y LÓPEZ NÚÑEZ, J.A. (2000). Los profesores en el marco de la diversidad cultural: tres ámbitos de intervención en educación intercultural. Comunicación presentada en las X Jornadas L.O.G.S.E.: La escuela y sus agentes ante la exclusión social, (S.D.G. Elle Ediciones, Granada).

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1995). La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema transversal. (Oikos-Tau, Barcelona).

SALES, A y GARCÍA, R. (1997). Programas de educación intercultural. (Desclée De Brouwer. Bilbao).

WANG, M.C. (1998). Atención a la diversidad del alumnado. (Narcea, Madrid).

Nuevas directrices y nuevos desafíos para la Atención Temprana en Granada

Vicente Quirós Pérez

Resumen:

La Ley 1/1999 de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía introduce, en materia de Atención Temprana, importantes novedades. El cambio fundamental afecta a la Consejería de Salud que ha de asumir la mayor parte de las competencias económicas, administrativas y organizativas relacionadas con éste ámbito. Este cambio obliga a introducir nuevos criterios de detección, derivación e intervención que repercutirán tanto sobre usuarios (familias que tienen hijos/as con problemas en su desarrollo), como asociaciones y entidades que hasta ahora venían colaborando y sobre todo en los profesionales.

En esta comunicación, se presenta un primer esbozo del nuevo proceso generado (por dónde van las cosas), qué estrategias organizativas se han tomado y las repercusiones que están teniendo sobre la población afectada. Se intenta una valoración de todo el Plan y del alcance de los hechos, pero se concluye asumiendo una gran dificultad para llevarla a cabo dado, sobre todo, el corto espacio de tiempo que ha transcurrido desde su puesta en marcha lo que no permite un exhaustivo examen.

1. Breve recorrido histórico. Antecedentes

Es la fecha de junio de 1979, con motivo de la celebración en Madrid de las "Primeras Jornadas Internacionales de Estimulación Precoz", con la que se puede datar formalmente los comienzos de la Atención Temprana en España. Este evento mostró el interés de un nutrido grupo de profesionales en el tema, sacó a la luz toda una serie de actuaciones que desde los ámbitos público y privado se estaban realizando y, sobre todo, sirvió para poner en evidencia toda una serie de necesidades que tenía la población afectada.

Hasta entonces, la única responsabilidad "oficial" corría a cargo del Ministerio de Trabajo, Salud y Seguridad Social cuyo organismo SEREM (Servicio de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Físicos y Psíquicos) asumía las competencias en dicha materia. Este organismo, sin ninguna programación sistemática, estableció conciertos con determinadas clínicas (Santa Cristina de Madrid y la Clínica Universitaria de la Facultad de Medicina de Navarra) en materia de aplicación de técnicas de estimulación en unidades experimentales y defendió otros intentos privados que se estaban llevando a cabo.

Sin embargo el SEREM está llamado a desaparecer. En el decreto 1856/1979 de 30 de julio se propone y regula la estructura y competencia del INSERSO (Instituto de Servicios Sociales) que tomará el relevo al SEREM en materia de Atención Social de los Minusválidos. Se propone un nuevo Plan Nacional de intervención que se iría ampliando en años sucesivos y que va a suponer el reconocimiento definitivo de estas actividades, su apoyo legal y el impulso de su desarrollo en numerosas poblaciones españolas.

El proyecto será definido en forma desigual en cada región y responderá, para cada provincia, a características propias, a los recursos de que se dispongan, a particulares necesidades detectadas, al apoyo específico que pueda recibir, etc. Éste fue el origen de los departamentos de **atención temprana** que se ubicaron en los Centros de Valoración y Orientación autonómicos.

En años posteriores se van a producir novedades y cambios importantes en el desarrollo y evolución de estos departamentos. En Andalucía, la Ley 1/1999, de 31 de marzo (BOJA núm 45, de 19 de abril) de Atención a las Personas con Discapacidad, en su artículo 11 sobre *Detección de las deficiencias y Atención Temprana* encomienda al sistema público de salud los sistemas de protocolos de actuación técnicos necesarios para que quede asegurado el asesoramiento y tratamiento necesario, dirigido al niño, a la familia y a la comunidad. A día de hoy, tanto la estructura y organización de este servicio como la dotación económica y presupuestaria, con ayuda e ingerencia de otras Instituciones, correrá a cargo de la Consejería de Salud.

2. Criterios para la atención temprana en Granada

La demanda de intervención por aquellas familias que requieren de una atención específica que evite o minimice posibles alteraciones en el desarrollo evolutivo de sus hijos/as en los primeros años de vida, tenía, en Granada, una doble oferta. Por un lado una serie de dispositivos sanitarios y sociales de carácter público (hospital clínico -unidad de estimulación precoz-; hospital de traumatología y hospital maternal -unidad de salud mental infantil- y el servicio de atención temprana del Centro de Valoración y Orientación). Por otro, y desde un marco privado, asociaciones y gabinetes particulares.

El área de atención temprana del CVO ofrecía un servicio de atención directa cuyos criterios de admisión eran los siguientes:

- 1- Era un servicio de ámbito territorial provincial.
- 2- Para menores de 0-3/4 años de edad.
- 3- Que han sido valorados y poseen una minusvalía mínima de 33%.

Una comisión técnica valoraba cada petición de ingreso. Cuando el caso era pertinente, cuando cumplía las condiciones exigibles (edad, discapacidad, territorialidad...), se presentaba al equipo de atención temprana y se derivaba a cualquiera de los cuatro servicios (fisioterapia, psicomotricidad, logopedia o terapia ocupacional) de que se disponía. El terapeuta que asumía el caso, se pondría en contacto con la familia y sería el profesional que atendería a su hijo/a y que además haría de enlace en todos los movimientos y peticiones posteriores que la familia realizase en el centro.

3. Proyecto de intervención desde la Consejería de Salud

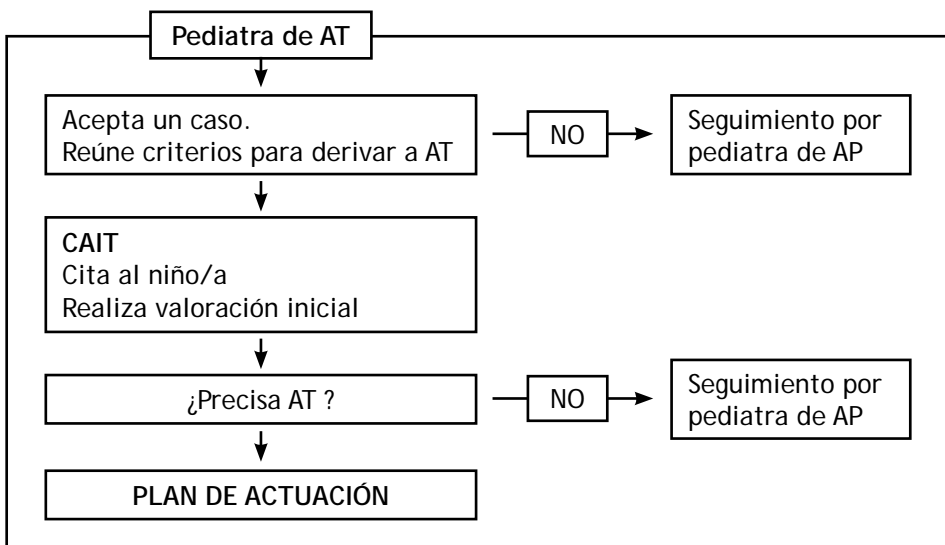
Queda claro en la Ley 1/1999 que será la Consejería de Salud la que ha de proporcionar el asesoramiento y el tratamiento necesario que resulte de la aceptación y puesta en marcha del nuevo modelo de AT. Para cumplir con estos objetivos la Consejería publica en 2006 el documento *"PROCESO ASISTENCIAL INTEGRADO DE ATENCIÓN TEMPRANA"* con el que intentará disminuir la variabilidad de las actuaciones y lograr un grado de homogeneidad razonable entre los profesionales que van a contribuir en reducir la incidencia y gravedad de las alteraciones de desarrollo, ya sea evitando su presentación como reduciendo su progresión y contrarrestando sus consecuencias siempre en continuidad y complementariedad con las actividades que los servicios sociales y el sistema educativo realicen en el mismo sentido. En este documento queda de manifiesto que dos serán los nuevos ejes sobre los que pivotará toda actuación: Pediatra y CAITs (Centros de Atención Infantil Temprana).

3.1. Pediatra y CAIT

El Pediatra, profesional médico de atención primaria, se convierte en el referente de actuación y derivación. A él han de llegar todas las demandas de intervención, bien directamente a través de petición paterna, desde los centros infantiles que lo detecten, desde los centros sanitarios que lo estimen conveniente o bien a través de cualquier otra entidad que, con la justificación oportuna, lo solicite. (Desde la Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social se han formalizado una serie de protocolos que favorecen esta tarea de derivación, detección de casos con posibles alteraciones en el desarrollo en nuestros propios centros infantiles y en los centros concertados y privados con los que tenemos plazas conveniadas).

Por otro lado se constituyen los CAIT, centros en los que todo niño/a afectado y sus padres van a poder ser atendidos. Son centros de intervención directa, subvencionados/conveniados por la Consejería y cormarcalizados para mejor atender las demandas de Granada y su provincia. Actualmente contamos con centros en: Granada capital (con 100 plazas conveniadas), Guadix (40), Baza (30), Huéscar (20), Loja (27), Pinos Puente (20), Motril (30), Valle de Lecrín (20), Salobreña (20) y algunas otras entidades a las que también se subvenciona ASPACE (parálisis cerebral), La Esperanza de Benamaurel, GRANADOWN (síndrome de Down) y ASPRODES (para las personas sordas).

El esquema básico de actuación que se ha propuesto desde la organización sanitaria podría responder, básicamente, a la estrategia que se recoge en el siguiente cuadro:



3.2. Nuevos criterios de derivación

La Consejería de Salud insiste en que cualquier niño/a que lo precise deberá ser atendido en estos centros subvencionados que se han distribuido por Granada y provincia de acuerdo a sus necesidades (que no están fijadas exclusivamente a su certificado de minusvalía). De este modo, se introducen novedades sobre anteriores criterios que restringían este servicio a niños/as con una minusvalía en grado no inferior al 33% de discapacidad. Así ahora se podrán beneficiar niños y niñas que presentan un trastorno psicomotor, cognitivo, de la comunicación, sensorial, social, etc. que pueda ser diagnosticado y cualquier sujeto que presente un desfase evolutivo a lo largo del desarrollo en sus primeros años. Se incluyen también indicadores para atender los casos de riesgo sociofamiliar (edad temprana de los padres, alcoholismo o drogadicción de cuidadores, enfermedades mentales o discapacitantes, aptitudes parentales inadecuadas, disfunción familiar grave...) y ambiental (graves dificultades económicas, hospitalizaciones prolongadas y/o frecuentes, institucionalización, familias de riesgo o exclusión social...)

Sólo en los casos en que la edad del niño/a es superior a los 6 años o cuando éste/a haya sido escolarizado/a en un centro de educación especial, será, por razones obvias, motivo que impedirán el acceso a la intervención en los CAIT.

Desde mi punto de vista estos criterios ofrecen algunas ventajas:

1. Los centros se acercan territorialmente a las familias. Si la familia vive en Granada o en su área metropolitana se dirigirán al CAIT de S. Rafael. Si viven en la costa serán derivados al CAIT de Motril o al de Salobreña... No existe un centro de referencia para todas y cada una de las poblaciones granadinas pero si se ha reducido considerablemente la distancia que hasta ahora tenían que recorrer los padres para que sus hijos fuesen atendidos.
2. Hay intención de que cualquier niño/a que lo necesite pueda ser atendido sin la obligatoriedad de una valoración de discapacidad mínima de un 33%. Con ello se prevé una atención directa a todos los niños que, debidamente justificados, no tienen o no quieren dicha valoración.
3. El modelo de subvenciones y convenios no es un modelo rígido o cerrado. Se subvenciona con entidades y/o ayuntamientos en un proceso que se modifica anualmente. Ello indica posibilidad de dotación de nuevos centros siempre que haya un buen proyecto y, sobre todo, esté justificada por número de usuarios a los que cabría beneficiar.

También es un modelo susceptible de críticas. Encuentro ante todo un fuerte sesgo sanitario (protocolo que pivota en un profesional, pediatra, que no sé si es el más idóneo en la detección y primera valoración de los casos) y otro inte-

rrogante está relacionado con el seguimiento y la contratación de los profesionales que se harán cargo de los centros de atención infantil temprana.

3.3. Otras competencias de la Consejería de Salud

El pediatra de atención primaria ha recibido en consulta a una familia que requiere del servicio de atención temprana. Derivará, si considera necesario, al centro (CAIT) que corresponda. Se ha dado el primer paso. Los Centros de Atención Infantil Temprana mantendrán una estrecha relación con esta Consejería con la que también mantienen lazos administrativos. Será tarea suya (y para ello se nombró una consultora/asesora) elaborar criterios de adecuación de centros y de profesionales; plantear objetivos y métodos de trabajo comunes así como evaluar el cumplimiento y estándares de calidad fijados, con especial atención al seguimiento y evaluación de subvenciones, convenios y conciertos que en materia de AT se hayan realizado. Tendrá también competencias en cuanto a la formación de los profesionales sanitarios y de los CAIT; servirá de puente y comunicación entre las familias, de las que será referente, las asociaciones y las entidades públicas y participará, junto con los asesores del resto de consejerías que participan en este proyecto, en la elaboración de los planes individualizados de atención temprana de acuerdo con las necesidades de cada familia.

3.4. Competencias de las Consejerías para la Igualdad y Bienestar Social y de la de Educación

Sobre la población con necesidades educativas especiales de 0 a 3 años se ocupa fundamentalmente la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Este alumnado es atendido en los CASE (Centros de Atención Socioeducativa) que dependen organizativa y administrativamente de dicha Consejería. El apoyo y asesoramiento a estos profesionales que prestan su labor educativa en los centros se erige en objetivo prioritario. Para ello se crearán protocolos, circuitos de comunicación y derivación encaminados a la especial tarea tanto de detección de discapacidades como de situaciones de riesgo que puedan sufrir los menores. En materia de atención temprana esta Consejería se hará cargo de valorar competencias y necesidades de cada niño/a a fin de que se puedan adoptar las medidas adecuadas con cada uno de ellos: los objetivos, los ritmos de trabajo, las estrategias metodológicas.... Es muy importante también la colaboración con el equipo educativo del centro en las adaptaciones curriculares y así como en los ajustes en el equipamiento y los materiales y realizar un seguimiento y apoyo a los profesionales de los niños y niñas con discapacidad integrados en los centros.

Y por supuesto colaborarán con los asesores de otras consejerías en materia de coordinación entre los diferentes profesionales de otros ámbitos de trabajo, en

la elaboración de planes integrales individuales, en la evaluación de resultados y valoración de dificultades que se encuentren a lo largo de todo el proceso.

A Educación compete sobre todo la etapa 3-6 años y todo lo que se refiere a la escolarización y matrícula de estos alumnos con necesidades educativas especiales. Derivado de esta especial tarea se ha de diseñar protocolos y demás documentos que faciliten la llegada de información a los Equipos de Orientación Educativa que van a ser los que en definitiva han de elaborar el dictamen de escolarización. Desde este punto de vista se ha de recopilar toda la información del menor, facilitar la tramitación de documentos administrativos, y protocolos internos. Se hará cargo de registros estadísticos y planes de acogida del alumnado con trastornos en su desarrollo; colaborará en la formación de los Equipos y demás profesionales y en el diseño y elaboración de publicaciones relacionadas con esta población. Ha de compartir algunas tareas con los asesores de otras consejerías sobre todo en lo que a establecimiento de criterios de calidad así como sobre el asesoramiento a familias, asociaciones y demás entidades. Por supuesto tendrá que colaborar en la elaboración del plan integral individualizado de cada alumno.

3.5. Valoración del programa de atención temprana en Granada

Ha sido acertado el nombramiento de un asesor en cada consejería que se dedicará, en sus respectivos ámbitos de trabajo a proporcionar y adecuar el traspaso de información, facilitar la comunicación y a la coordinación entre profesionales y servir de enlace y puente entre servicios. Será prioritaria su labor como referente para las familias sobre todo en cuanto a respuesta a sus demandas se refiere y son los encargados de que cada niño/a disponga de un plan de atención individualizado. Elaborar mapas de recursos disponibles para la población 0-6 años con NEE, coordinación en programas de formación dirigidos a profesionales, creación de registros de equipamientos y material adaptado y coordinación entre entidades son otras de las tareas que se encomiendan a estos equipos intersectoriales. Pero este equipo, para que pueda llevar a cabo esta labor ha de tener apoyos, una gestión sin ataduras y disponibilidad de recursos que no siempre se facilitan.

En definitiva son numerosas las personas que intervienen en el entramado andaluz para la AT, varias las Consejerías que se ven implicadas y con diferentes estilos y estrategias propias de trabajo. Se están adecuando responsabilidades y competencias de acuerdo con el estilo de unas y otras (Salud, Igualdad y Bienestar Social y Educación).

Es éste el primer año de andadura y aún no se ha cerrado por completo todo un proceso anual (detección, derivación a CAIT, estancia en CASE y posterior escolarización en centro escolar). La intención es buena y no pocas las ganas, así que no habrá más remedio que dar un voto de confianza.

4. Bibliografía

CANDEL, I. (2002). Investigación en Atención Temprana en niños con síndrome de Down. *Revista de Atención Temprana*, Vol V (1), 21-28.

LEY 1/1999 (BOJA 45 de 19 de abril) " *De Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía*".

VV.AA. (2006) *Proceso asistencial integrado de Atención Temprana*. Consejería de Salud. Sevilla.

VV.AVV.AA. (2000). *Libro blanco de la Atención Temprana. Documentos 55/2000*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

La educación afectivo sexual en el marco de la educación infantil

María Dolores García-Ligero Puerta y Mercedes Cano Sánchez

Resumen:

Entendiendo que el fin último de la educación es ayudar al individuo/a en su proceso de desarrollo, ayudándole a descubrir y conocer tanto sus potencialidades como el entorno que le rodea, de manera que llegue a ser adulto y pueda determinar su propia vida con la máxima autonomía e independencia posibles, debemos perseguir, por tanto, una educación también integral y global, que comprenda todas aquellas áreas necesarias para conseguir el máximo desarrollo de la persona.

Podemos afirmar que el/la niño/a con síndrome de Down tiene derecho a una educación que englobe todas las facetas de su personalidad, incluida la afectivo-sexual. Las personas con síndrome de Down no viven en una especie de eterna infancia: evolucionan a un ritmo y bajo unas formas particulares, pero no por ello dejan de alcanzar un desarrollo real, su desarrollo. Es más, se dice, que dadas las dificultades de orden cognitivo, es mucho más necesaria una educación afectivo sexual formal que favorezca que puedan interiorizar las pautas que hagan de su conducta en este terreno, una fuente de crecimiento personal y auténtica felicidad.

Los/as niño/as/as con Síndrome de Down van a **desarrollarse** y a **madurar** exactamente **igual que cualquier otro/a niño/a**. Sería una buena oportunidad para definir y evaluar dónde nos encontramos en relación con el aprendizaje sexual.

Debemos hacer una **sexualidad para todos**, integral. Nunca debemos olvidar que la sexualidad es para toda la vida, que tiene carácter relacional y que debemos normalizar empezando desde la familia.

La información y la enseñanza de la sexualidad durante los primeros años del niño/a, proporcionan el comienzo de un sólido cimiento que deberá ser repetido, completado y reforzado conforme el/la niño/a crezca. Este cimiento proporciona la base sobre la cual se seguirá construyendo, añadiendo conceptos sobre sexualidad más avanzados, que se van a enseñar al niño/a conforme va madurando.

El objetivo pedagógico del que partimos es dotar al niño/a con Síndrome de Down de las habilidades necesarias (de interacción social, para hacer amigos, resolver problemas personales, expresión de sentimientos, emociones y opiniones...), para interactuar en todo tipo de contextos que le permitan el desarrollo de una vida normalizada, así como para la prevención de posibles abusos a los que puedan ser sometidos.

1. Educación Sexual Infantil

En los siguientes apartados pretendemos reflejar la necesidad de una Educación sexual temprana, ya en la Etapa de Educación Infantil (0 - 6 años).

Una visión global de la persona y de la acción educativa incluye la educación sexual. Esta es un derecho de los educandos y debería ocupar un papel relevante en el conjunto de los esfuerzos educativos.

La educación sexual tiene un objetivo general que debe guiar tanto los contenidos como los métodos y las actividades: la maduración del alumno/a, proporcionándole los conocimientos y habilidades que le permitan orientar lo mejor posible sus decisiones en esta materia y que refuercen las actitudes necesarias para vivir una sexualidad sana, positiva, evolutiva y prevenir los problemas que pueda ocasionar la falta de formación y de información. Hay que facilitar al alumno/a una visión integrada de su realidad sexual y afectiva, para que la pueda vivenciar de manera sana y satisfactoria.

“Educar en la vida afectiva y sexual consiste, ante todo, en ayudar a alguien a tener en cuenta al otro/a, a enseñarle a escuchar, a amar, a tener compasión y ternura; en definitiva, a volverse responsable. La verdadera educación sexual consiste en despertar del corazón; en ayudar a una persona a cambiar hacia la madurez afectiva”. (Vanier, J. 2001)

Educar en la sexualidad no es otra cosa que contribuir al desarrollo de la persona humana en su totalidad. Todas las personas tienen derecho a asumir su sexualidad plenamente, derecho a vivir su propia experiencia y aprender de ella. La sexualidad es esencial para el ajuste de la personalidad y un importante medio de comunicación interpersonal, nace y muere con la persona.

Los roles sexuales se empiezan a formar desde que el/la niño/a nacen. Los padres influyen en la aceptación o no del sexo del niño/a. La presencia de los/as hermanos/as mayores y menores es de vital importancia. Adoptan las conductas deseables que observan en la familia. Más tarde, las toman del entorno social: compañeros, amigos, y también de los héroes de la televisión y diversos juegos que se incorporan a la familia.

Las personas con Síndrome de Down, además de tener que resolver las dificultades propias del déficit, son segregadas con bastante frecuencia y, por lo tanto, les falta desarrollar las habilidades sociales propias de cada edad.

La mayoría de ellas debe aprender por ensayo y error, las actitudes de acercamiento, seducción, conquista, amistad, cordialidad, competencia, solidaridad,

el planteamiento de problemas, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la dirección adecuada de la energía.

Estas personas pueden lograr un determinado desarrollo de la personalidad y de cualidades suficientemente estables mediante un método educativo adecuado.

Es importante reconocer que la persona con Síndrome de Down es alguien que hay que conocer antes de determinar qué cosas puede o no puede hacer. Por lo tanto, no se trata de tolerar las frustraciones, para manejar el repudio o para sobreponerse al desprecio; sino de afirmarse como personas con todos sus derechos de asumir su sexualidad plenamente. La enseñanza sexual no puede desenvolverse sólo en torno a las situaciones de crisis: hay que pensar en el largo plazo e intervenir planificadamente antes de que surjan los problemas.

Los/as niños/as dependen del adulto en gran parte de sus comportamientos; con más razón entendemos esta responsabilidad familiar en su educación sexual como parte de su formación para una vida de mayor autonomía.

La influencia de la escuela, la familia y la sociedad son decisivas para el desarrollo del niño/a, por ello es necesaria una verdadera y continua formación que contribuya a que entiendan su sexualidad en un ámbito de consideración y afecto para con ellos/as mismos/as y la comunidad que integran.

Hay que ayudar a desarrollar hábitos saludables, modificando las conductas que sean perjudiciales y promoviendo la modificación de aquellos factores externos que influyen negativamente en la salud.

Es en la familia donde se aprenden los valores básicos y fundamentales de la vida, entre ellos, el amor y la sexualidad. No podemos olvidar que la sexualidad tiene carácter relacional, y es un proceso que debemos normalizar desde la familia.

Debemos hacer una sexualidad integral; para los/as que preguntan y para los/as que no, para los/as que dan problemas y para los/as que no.

Nunca hay que olvidar que son personas para toda la vida. Debemos dotar a la persona con Síndrome de Down de las habilidades necesarias para interactuar en todo tipo de contextos que le posibiliten el desarrollo de una vida normalizada.

1.1. Objetivos

Cualquier proyecto pedagógico debe apoyarse en una concepción amplia de la sexualidad, entendida en términos de relación. La educación sexual debe buscar ayudar al individuo a pasar de la búsqueda de la satisfacción de una necesidad al reconocimiento del otro en el amor y respeto, promocionando aspectos como:

- Factores estables de la personalidad (autoestima, autoeficacia y control interno).
- Procesos afectivos mediadores (empatía, relaciones de apego y amistad).
- Mediadores cognitivos (capacidad de ponerse en el lugar del otro, clarificación de valores, toma de decisiones y solución de problemas).

En resumen, hay que promocionar habilidades sociales e interpersonales sanas.

Los objetivos específicos a trabajar serían:

1. Facilitar las relaciones interpersonales de todo tipo y fomentar actitudes abiertas hacia los/las demás, sus ideas, sentimientos y formas de ser. Si ayudamos a los/as niño/as con Síndrome de Down a comprender la diversidad de relaciones que existen y las conductas apropiadas para cada relación, distinguirán más fácilmente lo que es una "conducta apropiada".

Cuando los/as niño/as carecen de oportunidades para desarrollar relaciones con los/as otros/as, su capacidad para discriminar entre relaciones apropiadas e inapropiadas se encuentra mermada, haciéndolos más vulnerables al abuso o la explotación.

2. Enseñar a aceptar al otro/a tal y como es, haciendo ver en las diferencias más una riqueza que un obstáculo.
3. Facilitar experiencias de integración y de afirmación personal, haciéndoles que confíen en su valía personal y aumenten su autoestima. Debemos enseñarles a que sean capaces de expresar necesidades, esperanzas, preferencias y opiniones para que construyan un conjunto de habilidades que necesitarán para sentirse independientes y para desarrollar y mantener relaciones sanas.

Este sentimiento de seguridad es importante cuando vemos la autoprotección y la prevención del abuso. Las personas a las que se les educa con refuerzos positivos para ser condescendientes, pasivos y obedientes, van a tener problemas en esa habilidad. Debemos de respetar e incluso promover, en situaciones adecuadas, que no sean sumisos, si ello les hace sentirse seguros.

4. Ayudar al descubrimiento natural y espontáneo del otro sexo.
5. Conseguir un clima de comunicación y confianza entre los dos sexos, orientando y facilitando la tendencia natural hacia el contacto mutuo.
6. Ofrecer canales de encuentro que faciliten ese acercamiento mutuo en la convivencia de cada día, que redundará en un crecimiento maduro y positivo, dentro de un proceso gradual y continuo.

La coeducación es una exigencia absoluta. Esto significa integrar a los dos sexos en el ámbito académico y vivencial con implicación en la vida real. Es un estilo de formación que reconoce la riqueza de la diferencia de género, esto exige al educador el reconocimiento de la dignidad de cada género y conocer los rasgos originales de cada uno y las formas de manifestarse en cada etapa de su desarrollo.

La primera responsabilidad de padres y profesionales, es la de su propia formación: conocer, aceptar y querer su propia sexualidad y tener una preparación de acuerdo a las exigencias de la cultura actual en esta área. Después hemos de ser conscientes de la importancia de las autoestima, propiciando experiencias que faciliten su desarrollo.

Proponemos las siguientes sugerencias prácticas (Edwards, J.P.- Elkins, T.E. 1988)

- no considerar al niño/a con Síndrome de Down como un ser desvalido;
- darle autonomía, independencia y confianza en sí mismo/a;
- ayudarle a tener éxito;
- estimular sus estados de ánimo positivos para que se enfrente mejor a las experiencias difíciles;
- estimular un comportamiento adecuado y respetuoso con los demás. Las reglas de oro de la sexualidad: respeto, comunicación, responsabilidad y placer;
- ayudarle a distinguir sentimientos y a describir experiencias;
- enseñarle los valores;
- trabajar la imagen corporal;
- enseñarle la importancia de la belleza interior y que transmitir simpatía y afecto es esencial;
- enseñarle a establecer relaciones con otras personas;
- estimular las aficiones personales, los intereses y las actividades de todo tipo.

1.2. Contenidos

En este punto, hemos de tener en cuenta que cuando el adulto está educando transmite convicciones, actitudes ideales, ya que por su propia naturaleza tal comunicación no es jamás neutra, además todo lo que mira al sexo, es recibido como un hecho que abarca siempre desde la personalidad entera. Es mejor decir desde un principio a que sistema de convicciones nos atenemos para ofrecer al otro/a la posibilidad de situar ideológicamente nuestra posición y, en consecuencia, la posibilidad de aceptarla o criticarla.

La auténtica moralidad no está basada en la constricción ni en el miedo al castigo, ni consiste tampoco en actuar en función de las expectativas de los demás, sino que se trata de una obligación interiorizada vinculada a aun valor. Se trata de educar para la responsabilidad a aquellos cuya libertad se respeta.

No se trata de facilitar recetas o crear falsas o ingenuas seguridades, sino de ayudar a la persona a comprenderse a sí misma como ser sexuado, asumiendo su capacidad de amor y entrega, cada vez con una mayor preparación, libertad y responsabilidad. Esto sólo será posible desde una base de conocimientos bien programados y equilibrados, y supone todo un proceso de mentalización, de socialización gradual y de experiencias cotidianas variadas, en la inseguridad que caracteriza la propia libertad en la que madura el ser humano. Coherencia, repetición y reforzamiento, así como un diálogo permanente entre la familia, los profesionales y el/la niño/a serán los ejes que nos proponemos.

Proponemos tres bloques temáticos:

1. Corporeidad. Todos/as los/as niño/as pequeños/as muestran una curiosidad natural sobre sus cuerpos y sobre como funcionan, por eso debe iniciarse pronto la enseñanza del cuerpo, poniendo especial atención en ayudar al niño/a a utilizar las palabras correctas para los genitales. Debe realizarse al mismo tiempo que se le enseñan otras partes del cuerpo y su funcionamiento. Sin embargo, la enseñanza de las partes que son íntimas ha de hacerse en un contexto de intimidad, por ejemplo en las sesiones privadas durante el baño. Cuando los/as niño/as disponen de un lenguaje preciso para señalar las partes íntimas del cuerpo, es más probable que avisen cuando hayan sufrido un abuso. Cuando lo hagan serán más creíbles a causa de precisión de su vocabulario que utilizan en la descripción.

Cuando se enseñen las partes del cuerpo, se deben incluir información sobre las reglas sociales que les conciernen. Hay que enseñarles a ser modestos/as. Educarles envolviéndolos/as en una toalla y llevándolos/as a los sitios para vestirlos/as o cambiarlos/as. Señalar en la casa los sitios privados, y respetar el deseo de su niño/a para retirarse a un sitio privado cuando le parezca apropiado.

Otro aspecto a trabajar será el enseñarles a lavar y cuidar sus partes íntimas, hay que prestar atención a la manera de vestir y al corte de pelo, dejar que participe activamente en la elección de sus productos de higiene. Habrá que reforzarle positivamente la buena higiene y la independencia, haciendo que forme parte normal de su maduración.

La enseñanza de las habilidades para que los/as niño/as con Síndrome de Down consigan una buena higiene significa ayudarles a comprender los pasos que tienen que dar, y esta enseñanza tiene más éxito cuando se parte en pasos más pequeños. Por ejemplo, sólo el proceso de la ducha implica a aprender cómo ajustar la temperatura del agua, jabonar el pelo, aclararlo con agua, lavar la parte superior de cuerpo, la parte inferior, aclararlas con agua, etc...Si se enseña una sola etapa cada vez, será más fácil que el/la niño/a lo consiga.

2. Conciencia de la propia intimidad y pudor. Tienen que aprender a aceptarse, comunicarse y resolver los conflictos. Enseñar las reglas sociales que conciernen a éste área: no enseñar los genitales en público, señalar los sitios privados, que nadie debe tocar sus genitales (salvo excepciones como el médico), etc. Esta parte adquiere un relieve particular porque los/as niño/as con Síndrome de Down están acostumbrados/as a que les violen sus fronteras desde edades muy tempranas.

Para las personas con Síndrome de Down, la intimidad se ve frecuentemente más como un privilegio que como un derecho. Además las reglas de intimidad son violadas por las personas que les atienden

El concepto de intimidad es algo que debe enseñarse muy pronto y la mejor forma de enseñarla es ofreciendo modelos: dar golpecitos en las puertas y esperar una respuesta antes de entrar a su habitación y pedirles que antes de entrar a un lugar privado deben llamar a la puerta...

3. Los valores y la toma de decisiones. No resulta fácil que comprendan las reglas relacionadas con los contactos, el afecto y los límites, por eso hay que establecer pronto las reglas sobre a quién se puede tocar o no de las personas que rodean al niño/a, con reglas concretas que sean fáciles de comprender. Ayudarle a expresar e interpretar convenientemente sus sentimientos y emociones y los de los demás. La formación temprana en habilidades sociales es fundamental (por favor, gracias, perdona...). Las habilidades que necesitamos para relacionarnos exigen sentir seguridad, confianza en ellos/as mismos/as. Necesitan comprender tempranamente la importancia de la reciprocidad y la interdependencia. Comprender que tienen Síndrome de Down.

1.3. Metodología

Todos estos contenidos deben ser presentados cuando son significativos para el/la niño/a, los pueda entender y les sean funcionales en relación con su vida cotidiana, esto significa que debemos adelantarnos a menudo a sus preguntas. Sin embargo los/as niño/as hacen aproximaciones sucesivas a los contenidos, por lo que en función de su demanda habrá que ir despejando incógnitas.

Las reglas sobre contactos y límites son con frecuencia confusos y cambian en función de la cultura y el contexto, haciendo que la enseñanza resulte dura, y sea una tarea difícil el establecer una "reglas" sencillas.

Vamos a ver algunas formas de ayudar al niño/a a comprender el contacto, el afecto y los límites.

- Habrá que establecer lo más pronto posible las reglas sobre a quién se puede tocar o no de entre las personas que rodean al niño/a. Con demasiada frecuencia, se desconocen las conductas inadecuadas de afecto y de contacto físico en la niñez, lo que causa problemas posteriores.
- Respete el derecho del niño/a a elegir a quién muestra afecto, con independencia de quién sea la persona.
- Comunique a las personas que van a apoyar, sus objetivos y expectativas en relación con el contacto y el afecto. La coherencia en la enseñanza de unas reglas y el reforzamiento de estas, aumentará las probabilidades de éxito, aunque los ambientes sean distintos.
- Si el/la niño/a muestra afecto de una manera indiscriminada, adopte un conjunto de reglas concretas fáciles de aprender. Por ejemplo, elija un gesto determinado para saludar y utilícelo de forma constante. Disponga de una o dos alternativas para el contacto inapropiado que desea eliminar. Recuerde no se pretende eliminar el contacto ni el efecto, sino hacerlos socialmente más aceptables.
- Pida permiso antes de tocarle, ya que le ayudará a suscitar un sentido de propiedad. Adopte un tono de voz más suave, más delicado. Si el/la niño/a tiene limitaciones verbales, dele tiempo para que responda a su manera. Pregunte primero; toque después. Describa lo que va a hacer y hable después mientras le toca. Explique lo que está haciendo, ya que esto implica al niño/a en el proceso, le enseña el lenguaje sobre su cuerpo y le causa una sensación de seguridad.
- Anime al niño/a a que se dé cuenta de sus propios sentimientos cuando van asociados a un acontecimiento, hay que ayudarles a desarrollar un vocabu-

lario de “sentimientos”, ayudarles a verbalizarlos cuando así lo necesiten, ya que es una importante habilidad interpersonal en el contexto de la educación sexual. Ser capaz de identificar y responder a las emociones de un/a amigo/a, promueve la comunicación y la intimidad, y ofrece una base para comentar y analizar los sentimientos acerca del contacto y los cambios corporales.

Un objetivo importante en la educación temprana de la sexualidad es aprovechar al máximo la capacidad de los/as niño/as para relacionarse e interactuar con los demás de forma confiada. Va a ser muy importante el comprender y el saber aplicar las habilidades sociales, lo que requiere generalmente una instrucción y un entrenamiento concreto a lo largo de la vida.

La formación temprana en las habilidades sociales comienza con los padres, ya que los/as niños/as aprenden por modelos de sus acciones y sus conductas. Gradualmente, conforme son capaces de comprender el modo en que sus acciones y palabras afectan a los demás y porque ciertas conductas son apropiadas y otras no, habrá que empezar a enseñar y a entrenar. Diane Maksym, en su libro *Shared Feelings*, presenta unas etapas que pueden ayudar a la enseñanza de las habilidades sociales del niño/a:

- Decidir que habilidad específica se va a enseñar.
- Hacer una demostración de la conducta que se espera.
- Practicar “role playing” de la conducta en un ambiente seguro con personas que le apoyan o con la familia.

Otras estrategias para reforzar y enseñar las habilidades sociales, pueden ser:

- El tiempo de juego. Para los/as niño/as pequeños/as, el tiempo de juego es un momento excelente para iniciar el modelado y el entrenamiento de habilidades sociales. Por ejemplo se pueden enseñar modales mientras se juega con muñecas.
- Historietas sociales. Son narraciones sencillas que enseñan cómo responder ante una situación social o problemática
- Juegos de tableros para habilidades sociales.

Estos son algunos de los componentes para ir formando los cimientos de una educación de la sexualidad que sea positiva y activa. Estos conceptos no son independientes ni específicos de la sexualidad, sino que son importantes para el desarrollo de una buena autoestima y la mejoría de la comunicación.

Hay que posibilitar y estimular la participación del niño/a a través de sus preguntas, comentarios y el relato de sus propias situaciones vitales, sin problematizar, sin mostrar extrañeza o sobresalto, sin dejar a medias ninguna pregunta ni respuesta. Se debe educar con y para el diálogo, en una escucha franca y abierta, que el niño/a debe sentir. Debemos evitar sustituir al niño/a con nuestra propia interpretación, no debemos imponer nuestras propias perspectivas y criterios. Esta actitud no implica renunciar a nuestras convicciones y valores aunque, no deben impedir atender a la realidad de la otra persona, su libertad y sus valores.

Debemos prestar mucha atención al lenguaje que se utiliza, profundizar en cuestiones de comunicación es imprescindible para conseguir un ambiente como el que se requiere para la educación afectiva y sexual de las personas con Síndrome de Down. El lenguaje que se utilice debe ser lo más objetivo posible, emplear las expresiones más adecuadas, lo cual no significa que el lenguaje sea vulgar pero que el/la niño/a debe entendernos. La claridad y delicadeza deben conjugarse con un lenguaje técnico pero asequible al niño/a. Si queremos que respeten, quieran y cuiden su cuerpo, debemos hacerlo a través de un lenguaje hecho de expresiones respetuosas y sanas sin connotaciones de ningún tipo.

Aparte de los aprendizajes inherentes al ambiente familiar, esta enseñanza formal debería hacerse en grupos pequeños, destacando bien en contenido de cada sesión, utilizando material docente especializado y concreto, con contextos y oportunidades de práctica y evaluando los aprendizajes alcanzados.

Lo más importante es que reconozcamos que los/as niño/as con Síndrome de Down, tienen las necesidades sexuales y de información igual que otro/a niño/a, y que es mejor prevenir que lamentar.

1.4. Aspectos a tener en cuenta

Numerosos estudios dicen que el riesgo de abuso en las personas con Síndrome de Down, es mayor en las que no lo tienen. Algunas razones son:

- Tienen mayor probabilidad de depender de los demás para atender sus necesidades básicas.
- A veces no poseen las habilidades sociales necesarias para solucionar una determinada situación.

- Pueden tener dificultades en su manera de razonar y juzgar.
- Están expuestos aun mayor número de cuidados que sus compañeros/as.

Cada uno de estos factores aumenta la vulnerabilidad frente a la explotación o abuso.

Para que el papel de los padres sea eficaz deben:

- Entender los valores personales y comunicarlos a los/as que atienden a su niño/a.
- Compartir los métodos de intervención que se emplean en casa para afrontar conductas sexuales inapropiadas.
- Identificar las estrategias formativas que mejor han funcionado para e/la niño/a.
- Darse cuenta dónde surgen de modo habitual las dificultades de aprendizaje.

La mayoría de las familias comparten ejemplos de los éxitos y dificultades que han experimentado enseñando a su niño/a sobre la sexualidad, si se comparte con los/as profesionales se pueden utilizar para mejorar la educación sexual del niño/a.

Los/as profesionales, también tienen un papel importante en la enseñanza de la educación sexual. Tienen acceso a materiales que están diseñados específicamente para personas con Síndrome de Down. Pueden además diseñar técnicas alternativas de enseñanza para abordar los temas de sexualidad, ayudar a las familias a identificar los recursos que existen en la comunidad,...

Es importante recordar que el/la niño/a con Síndrome de Down es lo más importante, sus necesidades han de estar en un primer plano a la hora de desarrollar y llevar a cabo una programación sobre sexualidad, y habrán de tener un diálogo permanente y abierto las familias y los/las profesionales.

Para finalizar, desde nuestra experiencia profesional podemos constatar que aunque hemos progresado mucho en el reconocimiento de la dignidad y los derechos de las personas con síndrome de Down, todavía nos queda mucho camino por andar.

DERECHOS SEXUALES DE LOS/AS NIÑO/AS CON SÍNDROME DE DOWN

Derecho a:

- La propiedad del cuerpo.
- La privacidad e intimidad.
- Recibir información y ayuda en el campo de la sexualidad.
- Relacionarse con iguales y a las manifestaciones sexuales propias de la edad.
- Explorar el cuerpo y a descubrir sus posibilidades de placer.
- Ser protegido de toda forma de abuso sexual y acoso.

DEBERES A INCULCAR A LOS/AS NIÑOS/AS CON SÍNDROME DE DOWN

- Respetar los derechos de los demás.
- Respetar las reglas de la convivencia.
- Respetar el derecho a la intimidad de los demás.
- Aprender a aceptar la posibilidad de un rechazo.

2. Bibliografía

AMOR PAN, J.M. "La educación sexual en el marco de la educación para la salud y la promoción del desarrollo individual y social de la persona con Síndrome de Down". Disponible en:

http://www.down21.org/educ_psc/sexualidad/sxua_enmarco_educ.htm

ASENSIO, J.M^a, Biología, educación y comportamiento (CEAC, Barcelona 1986)

COSTA, M. - LÓPEZ, E., "Educación para la salud" (Pirámide, Madrid 2000)

COUWENHOVEN, TERRI. "Educación en la sexualidad: cómo construir los cimientos de actitudes sanas", publicado en tres partes por la Revista Síndrome de Down 18 (2001) y 19 (2002).

FAMILUME, M.A. "Discapacidad y Educación sexual", publicado en el periódico "El cisne". Noviembre de 2001.

FROMM, E., "El arte de amar (Paidós, Barcelona 1992).

GALLI, N., "Educación sexual y cambio cultural" (Herder, Barcelona 1984).

LÓPEZ SÁNCHEZ, F., Educación sexual (Fundación Universidad-Empresa, Madrid 1990).

PUERTO, C., "La calidad de la educación afectivo-sexual en el aula", *Communio* 5 (2002).

VANIER, J., *Hombre y mujer los creó. Para una vida de amor auténtica* (PPC, Madrid 2001).

GÓMEZ ZAPIAIN, J.: *Sexualidad y afectividad en personas con deficiencia. Pautas de actuación.*

GARCÍA, J.L.: *Educación Sexual y Afectiva en personas con minusvalía psíquica.* (Cádiz, 2000).

Juntos comenzamos a caminar

María Luna Martínez García

Resumen:

Ser niño o ser niña es ser especial. No entiendo por qué nos empeñamos en poner etiquetas a aquellos o aquellas que tachamos de diferentes, pero ¿qué es ser distinto? ó ¿quiénes son los normales?

Cada alumno o alumna es una persona única e importante con sus capacidades y limitaciones como todos y todas tenemos: Andrea es pelirroja, José lleva un implante coclear, Miguel es gordito, María crece muy entamente, Carolina lleva unas gafas de gran aumento, Ángel es gitano, Evelyn es peruana, Julián cojea un poquito, ya que ha sido intervenido en varias ocasiones de la cadera,..... Cada uno de nosotros y nosotras somos distintos/as y eso ¿qué significa? ¿Es que no podemos convivir en el mismo planeta, en la misma localidad, en la misma aula? ¿Es que no podemos desarrollar las mismas actividades, compartir los mismos juegos, cantar las mismas canciones?....

Con muy poca experiencia y muchas ganas e ilusión me encontré de pronto en un aula de Ed. Infantil (antes Ed. Preescolar) en un pueblo muy pequeñito y perdido de nuestra Andalucía.

Tenía 11 niños y niñas de los que son considerados normales (traviesos, vengleros, inquietos, desobedientes, con un vocabulario muy pobre o muy rico, pues palabras malsonantes y tacos sí que conocían, no respetaban normas,...) y uno al que llamaban "el ciego".

Esta no era el aula con el que tantas y tantas veces había soñado, donde todo era perfecto: alumnado, espacios, recursos, materiales, motivación de los chicos y chicas y ahora la tenía delante y me preguntaba qué podía hacer.

Después de una semana de perder la voz y los nervios, comencé areflexionar. No podía tirar la toalla y debía hacerme con la clase. Así que contemplando el panorama me di cuenta que tenía por un lado que educar y dulcificar las costumbres y comportamientos de aquellas fierecillas y por otro, conseguir que un alumno al que llamaremos Sergio, uno de los protagonistas de esta experiencia, dejara de llorar, dejara de tropezarse con las cosas, fuera aceptado por los demás, pues desde el primer momento era el blanco de burlas y fracasos, y pudiera sentirse como uno más de la clase.

1. Justificación

- El alumnado con discapacidad visual debe ser educado dentro del sistema ordinario y relacionarse y convivir con los niños y niñas de su misma edad y etapa psicoevolutiva.
- El percibir la visión de forma periférica, es decir, por los laterales es beneficioso para poder desplazarse.
- Lo primero que debemos trabajar es la integración social dentro de la escuela por lo que hay que reducir al máximo el espacio por el que se mueve. Empezaremos por su mesa, la mesa del profesor/a, la de sus compañeros/as, el camino al servicio, los rincones. Es fundamental no cambiar las cosas u objetos de referencia. Antes de variar algo de sitio lo comunicaremos y haremos el recorrido con él/ella.
- Una vez que el chico o la chica sabe desenvolverse positivamente por el aula, pasaremos a reconocer y a realizar el trayecto hasta el patio de recreo y por último dentro de este.
- No hace falta señalar la importancia que la maduración espaciotemporal, el esquema corporal y la lateralidad, tienen en este proceso, ni la de enseñar a caminar protegiéndose con una postura correcta donde la mano vaya por delante del cuerpo, o el rastreo del suelo con la punta del pie para detectar escalones u otros obstáculos.
- En la orientación del alumno/a en el espacio que le rodea hay que partir de un círculo lo más pequeño posible e irlo ampliando progresivamente.
- Trabajaremos la discriminación de distintas texturas, formas, tamaños, posiciones de uno respecto a otro,... Cuando domine esta serie de conceptos pasaremos a ocuparnos de conocer el Sistema Braille.

- Señalar, por último que otra de las características que presenta este alumnado es su reticencia a participar en actividades en las que se sienten inseguros. Es el temor al fracaso o al golpe. El maestro/a será el encargado de intentar de que tome parte en el mayor número de actividades integrándose con el resto de su grupo.

2. Origen de la experiencia: Planteamiento del problema

Sergio era un niño que provenía de una familia de clase sociocultural baja. A los pocos recursos económicos y la inexistencia de conocimientos para desarrollar en él aspectos que le hicieran la vida más fácil debido a su discapacidad, se unía también el desinterés de su entorno. Su familia aceptaba al niño tal y como era y no le prestaba una especial atención, no porque no quisieran, sino porque no sabían, ya que su situación era "diferente" (se manejaba con la ayuda de sus hermanos y hermanas, los cuales lo trataban como a un animalito desvalido al que había que alimentar, vestir y poco más), pero aquello no era no quererlo, era aceptarlo así.

Se comunicaba con monosílabos y movimientos de cabeza, no admitía órdenes, se enfadaba con facilidad y estaba acostumbrado a hacer lo que le venía en gana, con una simple pataleta conseguía lo que deseaba. No había salido del círculo familiar y no sabía convivir con otros niños/as.

3. Objetivos

Los objetivos que me planteé en aquel momento eran numerosos, pues necesitaba alcanzar muchas metas en diversos campos, pero me di cuenta que debía comenzar por cosas pequeñas y obviando un poco su deficiencia, no haciéndola prioritaria en todo como era mi pretensión, así que fui reduciendo hasta que me decidí por los siguientes:

- Aceptar normas.
- Respetar a los/as demás.
- Desarrollar un lenguaje oral que le permita establecer una comunicación con los otros y las otras.
- Ser capaz de desenvolverse de forma autónoma por el espacio que le rodea.
- Desarrollar actividades similares a las de sus compañeros y compañeras.
- Disfrutar con la asistencia al cole, lugar de encuentro y mejora de su autonomía.
- Aprender a través del juego, motivación, intereses y necesidades.

Objetivos que se pretenden desarrollar con cualquier alumno/a de Ed. Infantil.

4. Contenidos

- Aceptación de normas
- Respeto
- Lenguaje oral
- Autonomía
- El cole
- Aprendo jugando

5. Metodología

La metodología que utilicé intentaba estimular los aspectos más deficitarios del alumno de una forma integrada dentro de su funcionamiento global.

- Individualizada, respetando su singularidad, desde su enfoque personalizado implica la elaboración de un diseño específico con objetivos y pautas adaptadas.
- Global, contemplando las estrechas interrelaciones entre las distintas áreas del desarrollo infantil.
- Dinámica, permitiendo continuas revisiones y posibles adaptaciones.
- Práctica, a través de rutinas o actividades motivadoras.
- Sistemática, trabajando una estimulación previamente elaborada de acuerdo con su edad de desarrollo y con las expectativas-necesidades dentro de su familia.
- Secuencial, cada logro alcanzado sirviendo de punto de partida para conseguir el siguiente.
- Lúdica, aprender jugando.

6. Actividades

Son muchas las actividades que se desarrollan durante todo un curso escolar y ninguna es una fórmula magistral, pero lo que sí sucede es que cuando las realizas con ilusión, cariño y creyendo en lo que estás haciendo, el resultado puede ser muy satisfactorio.

A continuación presento algunas, las cuales pueden ser adaptadas en función de las necesidades del alumno/a en particular o el grupo.

Debo y quiero reseñar que todas ellas eran ejecutadas por todo el alumnado, pues eran beneficiosas no sólo para Sergio sino también para la clase, ya que se trabajaban aspectos propios de infantil. Así que de esta manera cumplía con el cometido de cubrir el currículum de la etapa y ayudar a que se sintiera parte del grupo, fuera aceptado y consiguiera ir evolucionando haciéndose autónomo.

1 El espejo

Sentado uno frente a otro nos tocamos la carita, los ojos con cuidado, la nariz,... vamos descubriéndonos.

A continuación lo hacemos con los ojos cerrados.

- Conseguimos que reconozcan el esquema corporal y nos ponemos después en la situación de Sergio y aprendemos a sentir como él.

2 Los olores

Con los ojos tapados vamos percibiendo diferentes olores cotidianos: naranja, flor, pastel,... y decimos su nombre.

- Logramos desarrollar el olfato y trabajamos el lenguaje.

3 El tren va de paseo

Con cuerdas de colores hacemos un tren donde todos y todas van enganchados y recorreremos pequeños espacios. No podemos correr, debemos ir despacito, pues vamos unidos. Tenemos que estar atentos al paso que marca el primero, ya que es quien parará o continuará.

- Cuando ya está interiorizado, podemos utilizar música para marcar distintos ritmos. Muy útil para las salidas por el entorno.

En un principio, la finalidad que perseguía era que Sergio fuera tanteando las distintas zonas y rincones del aula para después pasar a áreas más amplias: dependencias del centro, patio de recreo,...

4 Nos movemos con la música

Cuando los niños y niñas están acostumbrados a moverse libremente al sonar una música, podemos establecer parejas, filas o grupitos unidos por las manos, para desarrollar sencillas coreografías.

- Trabajamos coordinación, direccionalidad, simetrías,...

5 Texturas

Trabajamos con lija, telas, algodón, cartón,... y modelamos con plastilina, arcilla,...

- Primero vamos descubriendo que existen diferentes texturas y las manipulamos. Dejamos que las toquen, las diferencien y creen libremente con las que se pueden conformar.

Aprendemos conceptos como suave, áspero, rugoso, liso, moldeable, rígido,... Esto será la base para trabajar el Pre-braille.


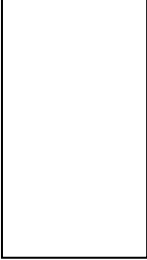
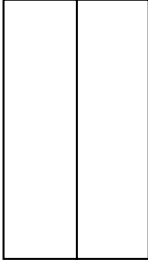
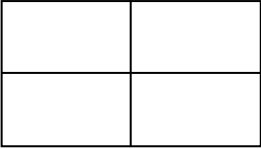
6 Conteo y series

Para ello, utilizaremos el ábaco.

- vamos metiendo en una varilla sí y en otra no una bolita (serie).
- introducimos dos bolitas en cada varilla (conteo).
- encajamos una bolita en la 1ª varilla, dos en la 2ª y tres en la 3ª, una en la 4ª, dos en la 5ª y tres en la 6ª, y así sucesivamente hasta llegar al final (serie y conteo).

7 Pre-braille

Seguimos afianzando conceptos cuya finalidad es conseguir que podamos acceder al Braille. Usaremos alfombrillas rectangulares de corcho para picado que nos servirán de soporte para el desarrollo de fichas.

<p>Arriba/abajo:</p>  <ul style="list-style-type: none"> • picamos arriba • picamos abajo 	<p>Muchos/pocos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ponemos muchos gomets • ponemos pocos gomets 
<p>En medio:</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Picamos por la línea central que estará hecha de plastilina 	<p>Uno, arriba a la izquierda. Dos, abajo a la derecha...:</p> <ul style="list-style-type: none"> • seguimos la orden colocando en el cuadrado correspondiente un bolita de plastilina 

7. Impacto sobre la comunidad educativa

El niño fue aceptado no sólo por el resto de compañeros y compañeras de su grupo de referencia, sino por los demás chicos y chicas de la escuela.

Sergio era un chico bastante inteligente, pero debido a su deficiencia y entorno, había sido privado de un desarrollo normal.

El padre y la madre, dentro de su incultura, no comprendieron que para su hijo podían existir unas perspectivas de futuro.

No obstante, a pesar de las dificultades, Sergio se sintió feliz, al igual que cualquier niño o niña que asiste al cole, después de su periodo de adaptación, pues

se siente querido y atendido y puede compartir con sus iguales experiencias, juegos, ilusiones,.....

8. Criterios de evaluación

Desde un principio tenía claro que todo lo que me proponía desarrollar estaría sometido a una evaluación continua para que en cualquier momento pudiera re-conducir la situación si los resultados obtenidos no eran los deseados. Siempre tenía varias alternativas para llevar a cabo, pues los niños y niñas son imprevisibles y cuando te planteas una actividad, puede que la tengas contemplada para una determinada situación y con un formato y debido a las características y situación emocional del momento debes cambiarla.

Partir del conocimiento previo y empezar a trabajar desde ese punto y utilizar la motivación e intereses del alumnado para captar su atención.

Usar la experimentación y dejar que ellos y ellas aprendan a aprender, unas veces por ensayo y error, otras por descubrimiento, otras,....

9. Bibliografía

BAJA VISIÓN. Programa para desarrollar eficiencia en el funcionamiento visual. Natalie C. Barraga. Editado por la ONCE.

Y la familia... ¿Qué?

Prudencio Isidro Quesada Molina, María Victoria Ubiña Velázquez y Noelia Quesada Valdivia

Resumen:

La familia es fundamental en la educación de los hijos. En esta comunicación presentamos nuestro testimonio sobre la importancia que tiene la familia en el desarrollo global del niño desde su nacimiento, en particular cuando el niño nace con alguna discapacidad.

1. El nacimiento de un hijo

La llegada de un hijo es muy importante en una familia. Pero, ¿sabemos qué tenemos que hacer para darle la mejor educación? Importante pregunta y difícil respuesta. En esta comunicación queremos contar nuestra experiencia como padres de dos niñas: Marta de 4 años y María de 2 años y medio.

Con el nacimiento de nuestra hija María, al conocer que tenía síndrome de Down, experimentamos una gran preocupación en cuanto a cómo afrontar con éxito el futuro de su educación.

Cuando nace un hijo con alguna discapacidad es muy importante que la familia lo acepte tal y cómo es. No es momento de lamentaciones ni de culpabilidades, ni siquiera de pensar por qué ha sucedido. La aceptación de la discapacidad del hijo es el primer paso que hay que dar para poder trabajar y desarrollar sus capacidades.

Los primeros meses fueron muy duros. Piensas que estás viviendo un sueño, que no es posible que sea verdad. Y esto sucede, porque al principio ves todo negativo. En estos duros momentos es fundamental no pensar en su discapacidad sino, por el contrario, en las muchas capacidades que todo ser humano tiene cuando nace.

En esta etapa es muy importante contar con alguien que te pueda ayudar, alguien que te comprenda, alguien que te enseñe el camino a seguir. La familia y los amigos son primordiales en este momento.

Pero al mismo tiempo, creemos que es fundamental contar con el movimiento asociativo de padres y madres que han pasado por esta experiencia, y que por eso comprenden tus sentimientos. Nadie puede ponerse en el lugar de otra persona, salvo cuando le ocurre lo mismo que a ti.

En nuestro caso concreto agradecemos la acogida que nos prestó desde el primer momento la Asociación Síndrome de Down de Granada. Sin ella el camino hubiese sido muy duro y muy distinto. El primer mensaje que nos impactó en la primera visita que realizamos a la Asociación fue: "Por la normalización de las personas con síndrome de Down". Efectivamente la vida debía continuar y además hacerla normal, como era hasta ahora. Ese es el gran reto que todas las familias tenemos que afrontar.

2. Manos a la obra

Una vez que superamos ese choque emocional nos dijimos: ¡Manos a la obra!

En los dos años y medio de vida de nuestra hija María hemos pasado por distintas etapas. En algunos momentos sentíamos la necesidad de darle sobreprotección y en otros caíamos en la sobreexigencia. ¡Qué difícil es la educación! Hasta que nos dimos cuenta que tenemos que adoptar con María la misma actitud que con Marta.

Cuando nació María su hermana mayor tenía sólo dos añitos. Ahora que tiene cuatro años ha asumido su papel de mayor, sin ser todavía consciente de la situación, y es ella quien nos pide asistir a algunas sesiones en la Asociación para "jugar" con su hermana. A nosotros nos gustó mucho porque después en casa observamos que Marta lo repetía todo con María como si fuera su "seño".

En el proceso de aprendizaje aparecen tropiezos, fracasos y errores. Por eso es importante no tener miedo a equivocarse. Tenemos que valorar

mucho los avances que va consiguiendo nuestro hijo, por pequeños que estos nos puedan parecer. Y debemos ser conscientes de que los padres y toda la familia podemos ayudarles a conseguirlos.

Cualquier niño tiene que realizar todas las tareas, unas supondrán más trabajo y otras menos. En cualquier caso, es primordial potenciar siempre los aciertos y valorar su esfuerzo. Además, debemos pensar que son capaces de realizar cualquier tarea por muy difícil que parezca.



3. Educamos jugando

Los niños con síndrome de Down y con otras discapacidades pueden tener mayor predisposición a desarrollar positivamente las emociones. El entorno familiar debe propiciar un ambiente afectivo y de relaciones sociales. Algunos autores consideran la inteligencia emocional tan importante o más que la cognitiva.

No todo es enseñar, no todo es trabajar, los niños y niñas deben tener tiempo de ocio, tiempos en los que se debe dejar rienda suelta a su imaginación.

Debemos hacer del juego la mejor herramienta para la educación de nuestros hijos. En edades tempranas se les enseña mejor, y de una forma más divertida, jugando.

Nuestros hijos no aprenden solos, debemos enseñarles todo de una forma entretenida. Y aunque lo pudiesen aprender solos es muy bueno que estemos con ellos descubriendo juntos. Es fundamental emplear mucho tiempo y dedicación a nuestros hijos. Ese es el papel que la familia tiene que hacer para completar la educación recibida en el centro educativo.

Vivimos en una sociedad con unas normas de convivencia que debemos inculcar a nuestros hijos desde pequeños. El respeto a la diversidad en sentido amplio debe ser el eje fundamental que marque y desarrolle el resto de normas, derechos y deberes que tiene cualquier país civilizado. Para vivir en sociedad debemos respetar y que nos respeten por ser diferentes entre nosotros. Todos somos distintos, no hay dos seres iguales. La diversidad enriquece la sociedad. ¡Que bien que todos seamos distintos!

4. ¿Y el futuro?

Los padres y madres con hijos con síndrome de Down nos preocupa y nos inquieta qué será de nuestros hijos en el futuro. Que pasará cuando crezcan: ¿seguirán estudiando?, ¿trabajarán?, ¿tendrán suficiente autonomía?, ¿serán felices?... Son preguntas e inquietudes que nos planteamos mucho más por el hecho de haber nacido con una discapacidad.

Pero, ¿por qué no vivimos mejor cada día pensando en este día y no en el futuro? Debemos disfrutar de nuestros hijos cada día.

Queremos transmitir un mensaje positivo basado en nuestra experiencia personal. Pongámonos metas a corto plazo y celebremos juntos cada objetivo conseguido. Los pequeños logros diarios se convertirán en los grandes resultados futuros.

María ha cubierto nuestras expectativas, e incluso en algunos casos las ha superado, nos sorprende su vitalidad, su alegría, su aprendizaje, su capacidad de relación con los demás, su capacidad de iniciativa en la relación con su hermana y con sus compañeros de cole.

Cuando nació María nos preocupa su futuro y hoy, con dos años y medio se hace presente. Esto nos da esperanzas para el futuro más lejano. Unas esperanzas que están fundadas en hechos reales, que no son "ilusorias" sino que se basan en la ilusión de verla crecer y de ayudarle a construir su futuro.

Aún nos queda mucho por hacer, y mucho camino por recorrer. Pero estamos en el camino y pensamos que es el camino correcto, lo estamos construyendo día a día, paso a paso. Como todavía nos queda mucho que aprender y mucho que descubrir, ¿qué os parece si lo vemos más adelante, dentro de unos años?

5. Bibliografía

TRONCOSO HERMOSO de MENDOZA, MARIA VICTORIA y FLOREZ, IÑIGO (2006): "Mi hija tiene síndrome de Down". La esfera de los libros, S.L. Madrid.

DAMIAN, MILAGROS (2005): "Estimulación temprana para niños con síndrome de Down: manual de autocuidado (vol.1)". Editorial MAD, S.L. Sevilla.

MARINA, J.A. (2003): "Aprender a vivir". Anagrama. Barcelona.

SAVATER, F. (2000): "El valor de educar". Ariel. Barcelona.

PEREA MEZQUITA, J. (2001). "Síndrome de Down. Programa de acción educativa". Cepe, S.L. Madrid.

CUNNINGHAM, C. (1995). "El síndrome de Down. Una introducción para padres". Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.

La música y el teatro: Instrumentos para atender a la diversidad

M^a Carmen Díaz González, Eva M^a Ortega Ramírez y
M^a Carmen Sánchez Mendías

Resumen:

Las actividades en las que intervienen la música y el teatro llevan a nuestro alumnado a una mejor expresión de sí mismo, a desarrollar experiencias de cooperación y de responsabilidad común intrínsecas a la tarea; a la mejora de determinadas funciones cognitivas como la memoria, concentración y percepción, así como al desarrollo de habilidades sociales como la empatía y el conocimiento de sí mismo.

Tomando como referencia lo expuesto anteriormente, en el Centro de Educación Infantil y Primaria San Miguel de la localidad de Almuñécar (Granada) se realizó en el curso 2004-2005 un taller de actividades extraescolares titulado " Expresión Creativa", a cargo de la empresa "Aula Abierta", en el que participaron un grupo de alumnos/as entre los que encontramos niños/as con necesidades educativas especiales. El objetivo general de esta actividad fue contribuir al desarrollo integral del alumnado, así como favorecer sus habilidades sociales y de comunicación a través de la música y el teatro.

1. Introducción:

“Siempre tuve la convicción de que el arte es un don que repara el alma de las limitaciones que nos ha impuesto la vida. El arte es reparador porque permite unir nuestro dolor al dolor de los otros seres humanos.”

ERNESTO SÁBATO (apertura Arte Universo 2001).

Podemos afirmar que la música y el teatro son instrumentos fundamentales para el profesorado a la hora de atender a la diversidad, ya que poseen una serie de cualidades inherentes a todo arte, que le otorgan un papel educativo y terapéutico. Según Aaron Copland, “ La música expresa, en diversos momentos, serenidad o exuberancia, pesar o triunfo, furor o delicia”. En este sentido, tanto la música como el teatro, cobran especial relevancia en el ámbito de la educación especial, puesto que son medios excelentes para trabajar la expresión y comunicación del alumnado con necesidades educativas especiales.



2. Fundamentación teórica:

Efectos y cualidades de la música

Tomando como referencia a la Dra. Serafina Poch Blasco, Directora del curso de Postgrado de Musicoterapia, Universidad de Barcelona y Presidenta de la Asociación Catalana de Musicoterapia, enunciaremos una serie de efectos y cualidades psicológicas y sociales de la música.

Efectos psicológicos

- Además de lo dicho acerca de las cualidades terapéuticas del Arte, la música actúa sobre nuestro sistema nervioso central y puede producir efectos sedantes, estimulantes, deprimentes, de alegría, etc. La música puede sugerirnos cualquier tipo de sentimiento.
- La música puede despertar, evocar, provocar, fortalecer y desarrollar cualquier tipo de emoción.
- Puede provocar la expresión de uno mismo.
- Puede ayudar a desarrollar la capacidad de atención sostenida.
- Puede iniciar a los niños a la reflexión.
- Puede estimular la imaginación.
- Puede ayudar a desarrollar la memoria.
- Puede ayudar a desarrollar la creatividad.
- Puede ayudar al niño a transformar su tipo de pensamiento pre-lógico en lógico preservando su creatividad.
- La música puede ser una fuente de placer semejante al juego debido a la constante variación de los sonidos musicales.
- Puede ayudar a desarrollar el sentido del orden y del análisis.
- El contrapunto ayuda a desarrollar la inteligencia porque fuerza a seguir diversos razonamientos a la vez, las voces o melodías de la composición musical (Michel, A. 1951).
- La música facilita el proceso de aprendizaje porque activa un enorme número de neuronas (Campbell, 1986).

Efectos sociales

- La música constituye un fenómeno sociológico de nuestro tiempo muy importante.
- Es un agente de socialización.
- Ayuda a provocar la expresión del grupo.
- Ayuda a provocar la cohesión del grupo.
- La música es el arte que mejor ayuda a provocar y expresar estados emocionales independientemente de todo individualismo.

3. Contextualización de la experiencia: CEIP. S. Miguel de Almuñécar

El taller fue llevado a cabo como actividad extraescolar en el C.E.I.P. San Miguel, centro educativo en el que se oferta Educación Infantil y Educación Primaria. Debido a esto, el taller de expresión creativa era muy heterogéneo, existiendo un número elevado de alumnos de educación Infantil y de los primeros ciclos de Educación Primaria.

Dentro de las finalidades educativas de este centro, se pretende crear una escuela abierta, activa, afectiva, creativa, crítica, democrática, igualitaria, inserta en el entorno instrumental-conceptual, integral, lúdica, práctica, realista, renovadora y solidaria.



4. Desarrollo de la experiencia

4.1. Objetivo general:

Contribuir al desarrollo integral del alumnado, así como favorecer sus habilidades sociales y de comunicación a través de la música y el teatro como instrumentos para atender a la diversidad.



4.2. Objetivos específicos:

- Desarrollar destrezas manipulativas finas.
- Representar pequeñas composiciones teatrales elaboradas en grupo.
- Desarrollar la creatividad mediante la improvisación y la expresión.
- Potenciar el desarrollo psicomotor a través del baile y del teatro.
- Desarrollar la memoria a través de sencillos guiones teatrales.
- Potenciar la desinhibición y el gusto por el arte dramático.

- Aprender a utilizar el cuerpo como herramienta de expresión.
- Aprender a utilizar la voz de una manera adecuada como instrumento de expresión para poder cantar pequeñas canciones con acompañamiento instrumental.
- Establecer relaciones entre el mundo sonoro y el mundo interior, desarrollando la sensibilidad auditiva e interior.
- Explorar, reconocer y expresar los deseos y sentimientos a través del sonido.
- Potenciar la estabilidad y el equilibrio emocional.
- Afrontar las emociones desagradables: canalizarlas hacia cauces de expresión sonora, superar miedos, etc.
- Mejorar la coordinación viso - motriz.
- Desarrollar la atención a uno mismo, a otros y al entorno físico.
- Desarrollar la percepción y discriminación en áreas sensoriomotrices.
- Desarrollar la expresión emocional.
- Potenciar la libertad personal e interpersonal.
- Contribuir al bienestar emocional.
- Favorecer el conocimiento de otros, incluyendo personas significativas de la familia, compañeros o grupos.
- Adquirir habilidades sociales y de comunicación a través de las relaciones interpersonales con personas significativas, compañeros y grupos.
- Ser consciente de las capacidades individuales y adquirir una autoestima positiva.
- Adquirir valores personales, hábitos de autonomía y la toma de decisiones individual y en grupo.
- Explorar y reconocer las posibilidades comunicativas no verbales que ofrece el sonido la música. Tomar turnos, compartir, interactuar, recíprocamente, expresar vocal/verbalmente.
- Desarrollar e interiorizar normas y habilidades sociales básicas a través del teatro.



4.3. Recursos

Materiales:

Instrumentos:

- Instrumentos de pequeña percusión de distinta tímbrica: triángulos, güiros, claves, temple-blocks, maracas, sonajas, cascabeles, etc.

Aula, de dimensiones aproximadas 25-35 m² y aislada de ruidos, con:

- Armarios/estanterías.
- Colchonetas.
- Espejo.

Otros:

- Equipo de música.
- Maquillaje.
- Telas.
- Cartulinas, globos, pintura de dedos, etc.



RECURSOS HUMANOS:

Un/a monitor/a.
Los padres y madres de los alumnos del taller.



4.4. Principios metodológicos generales:

- Trabajar de manera globalizada e interdisciplinar.
- Es muy importante la observación y prevención.
- Tener en cuenta las posibilidades e intereses de cada alumno.
- Trabajar de manera significativa, nunca apelando a la memoria ni a los conceptos que previamente no vienen de procedimientos y actitudes.
- Partir de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos.
- El juego como recurso didáctico eje presente en todas las actividades.

- Papel activo de la monitora.
- Los procesos personales de sensación, percepción, expresión e interpretación que organizan las experiencias estéticas de los alumnos, deben orientar la planificación general de las actividades y el proceso que se ha de seguir en las sesiones.
- Partir del respeto a la expresión espontánea y lúdica de sus experiencias y de sus interacciones.
- La motivación es necesaria si se pretende conseguir los objetivos propuestos.
- La realización de actividades deben favorecer el pensamiento divergente, base para la creatividad y sentido crítico, y facilitar la comunicación.
- A través de las respuestas musicales, se desarrollarán los aspectos referidos al bienestar emocional, salud física, funcionamiento social, habilidades de comunicación y cognoscitivas.
- Contextualizar todas las experiencias.

4.5. Atención a la diversidad

Partiendo de nuestro concepto de diversidad, el tratamiento al alumnado se dio de forma individualizada. En el grupo encontrábamos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, destacando un alumno con hemiplejía espástica y algunos alumnos/as procedentes de otro país que no hablaban nuestra lengua. La diversidad era patente en este taller, no sólo por la diferencia de edad entre algunos niños y niñas, sino en lo relativo a la diversidad cultural y económica.

4.6. Temporalización

Este taller se llevó a cabo en dos sesiones semanales de una hora de duración para cada grupo de 10 -20 alumnos durante 9 meses (72 sesiones).

4.7. Estructura

- 1) Calentamiento.
- 2) Ejercicios de respiración.
- 3) Calentamiento de la voz y música.
- 4) Actividades de desinhibición (juegos teatrales y musicales).
- 5) Preparación de obras teatrales.
- 6) Relajación.

4.8. Evaluación:

Para garantizar la calidad del taller, se realizó una evaluación procesual basada en una metodología observacional con el fin de mejorar nuestra labor.

Como producto final de este taller, se realizó la puesta en escena de obras infantiles para niños de Educación Primaria e Infantil: *"Buscando una Estrella"*, *"La noche de San Juan"*, *"Niños del Mundo"* y *"Buscando la Navidad"*. Cabe destacar la participación activa de todos los/as niños/as, no sólo como actores, sino como productores del decorado. Hubo una gran aportación creativa por parte del alumnado a la hora de preparar las obras teatrales.



Se observó un cambio en la actitud de determinados alumnos/as cuyo comportamiento inicial presentaba dificultades en lo referente a la expresión de sus ideas y emociones. Cabe destacar la evolución del alumno con hemiplejía espástica, que progresivamente participaba de forma más activa en los talleres, utilizando diversas estrategias para realizar las actividades propuestas. El resto del alumnado demostró una actitud muy positiva hacia él.

5. Conclusiones:

- La música y el teatro favorecen la integración social y cultural, fomentando la tolerancia y el encuentro entre las distintas culturas y soñen eficaces a la hora de fomentar el valor de la integración.
- Permiten a los niños/as tener las mismas oportunidades.
- El taller contribuyó positivamente a favorecer la atención a la diversidad y equidad, constatando que personas con capacidades diferentes trabajarán de forma integrada.
- Se observó una gran implicación y motivación en el alumnado durante el desarrollo de la actividad.
- La colaboración de las madres del alumnado fue destacada, como elemento fundamental para atender a la diversidad dentro de una comunidad de aprendizaje.

6. Bibliografía

COPLAND, A (2005). *Cómo escuchar la música*. 3^a ed. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

MIÑÁN, A. (coord.) (2003). *Necesidades Educativas Especiales y Adaptación del Currículum. Una cuestión de Educación*. Granada: Natívola.

POCH, S. (2002). Introducción a la Musicoterapia. En *Programa de Formación para Mediadores en Musicoterapia y Discapacidad. Libro de Ponencias*. Madrid. Editado por: Confederación ASPACE, F.E.I.S.D. y Confederación Autismo España.

STORM, G. (2003). *101 juegos musicales. Divertirse y aprender con ritmos y canciones*. Barcelona: Grao.

Recursos electrónicos:

Arte universo. Extraído en http://ecomchaco.com.ar/GUIDOMIRANDA/cont_ar-teuniv.htm, el día 02/03/08.

Sitio Web del Colegio San Miguel, Almuñécar. Extraído en <http://www.junta-deandalucia.es/averroes/centros-tic/18009298/helvia/sitio/>, el día 01/03/08.

Pósters

RELACIÓN DE PÓSTERS QUE SE HAN PRESENTADO A LAS JORNADAS:

Pautas para mejorar la interacción en el aula de alumnos con necesidades educativas especiales.

M^a Trinidad Moya Ruiz

M^a Angustias García Huertas

M^a Teresa Ibarra Mañas

Funcionamiento del Centro de Atención Infantil Temprana (CAIT) de Granadown Costa en Salobreña: atención a la diversidad.

Miguel Ángel Herrera Ruiz

Ana Moreno Cabezas

Victoria Ortiz Garrido

La familia: la base en la pirámide de la educación.

Prudencio Isidro Quesada Molina

M^a Victoria Ubiña Velázquez

Noelia Quesada Valdivia

La importancia del juego simbólico.

Ana Gutiérrez Cañas

M^a José Sandoval Zabal

M^a Belén Viedma Moreno

Hago lo mismo, con la ayuda necesaria.

Antonio Torrens Portillo

Pilar Pinilla Cardenete

Elena Mansilla Calleja

La educación emocional en niños/as con síndrome de Down.

José Manuel Rueda gallardo

Patricia Gilabert Sánchez

Miguel Ángel Herrera Ruiz

Cómo explicarle a un niño de educación infantil que su compañero tiene Síndrome de Down.

Natalia Díaz Fernández

Loreto Ortiz López

Almudena Requena Sánchez

Programa para prevenir problemas de desarrollo en Educación Infantil: Aprender a Convivir” .

María Fernández Cabezas

Fernando Justicia Justicia

Eduardo Fernández de Haro

M^a Carmen Pichardo Martínez

Trinidad García Berbén

Juan Luis Benítez Muñoz

Ana Belén García Berbén

