



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 23 – OCTUBRE DE 2009

“ATENCIÓN A LOS NIÑOS CON SD EN EL CENTRO EDUCATIVO”

AUTORÍA ANTONIO BLÁZQUEZ ORTIGOSA
TEMÁTICA EDUCACIÓN ESPECIAL
ETAPA EP, ESO...

Resumen

Todos los centros deben ofrecer una educación de calidad a los alumnos con Síndrome de Down para que éstos puedan alcanzar los objetivos mínimos. Para ello es fundamental flexibilizar el currículum con un trabajo colaborativo y cooperativo que suponga una diversificación de aprendizajes junto con el principio de acomodación.

Palabras clave

Currículo integrado, flexibilización, trabajo colaborativo y cooperativo, continuum, apoyo educativo, metodología significativa

1. INTERVENCIÓN EDUCATIVA A NIVEL DE CENTRO CON ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

“El elemento capital que se precisa para promover una escuela comprensiva, está en desarrollar un currículum capaz de tender puentes entre las diferencias de las personas y sus posibilidades de aprendizaje” (Muntaner, 2001:66).

Todos los centros deben ofrecer una enseñanza de calidad a sus alumnos, basada en la igualdad de oportunidades independientemente de sus conocimientos, habilidades, características físicas,... El centro debe educar alumnos diferentes mediante enseñanzas distintas para alcanzar el máximo desarrollo y formación, proporcionando respuestas diferenciadas y ajustadas a las necesidades de los alumnos, entre ellos los SD. El centro, por lo tanto, debe ofrecer un currículum que permita desarrollar de forma coherente sus objetivos y procedimientos con la posibilidad de adaptación a las necesidades de los alumnos SD, ya que así podrá diversificar las respuestas y acoplarse a las diferencias entre estos alumnos. La flexibilización del currículum es esencial para llegar a un “currículo integrado” que sirva de marco a la innovación curricular que supone el proceso de diversificación de aprendizajes que lleva implícita la integración escolar. La flexibilización sería el primer principio para que el currículum incluya



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 23 – OCTUBRE DE 2009

a los niños cognitivamente diferentes como los SD. Otros dos principios serían el del trabajo cooperativo y participativo -todos los niños con SD pueden trabajar en las mismas actividades y experiencias que el resto de los niños, pero no con la misma intensidad ni ritmo- y el principio de acomodación (contemplar en la planificación del currículum en la escuela cuáles son las necesidades educativas de los niños con SD). Tanto el currículum oculto y la “pedagogía invisible” (Bernstein, 1983) como el explícito deben modificar un programa de trabajo individualizándolo para el óptimo aprendizaje de los alumnos con SD. La implementación de diseños curriculares aplicados a los escenarios escolares donde se lleva a cabo la integración se ha de enmarcar siempre en el currículum ordinario normalizado que permita adecuaciones individualizadas. Un currículum como un continuum amplio y flexible (Martín González, 1988), un currículum que facilite las actividades a los profesores y a los alumnos, un elemento mediador entre la teoría y la acción, un currículum de competencias repartidas que contemple la globalidad de la escolaridad (Gimeno Sacristán, 1988) que permita la adecuación a los déficits dentro de las coordenadas del currículum ordinario integrado. En los colegios es necesario un currículum integrado en el que el profesor y los alumnos se sientan codiseñadores del mismo, desarrollando un trabajo cooperativo del conocimiento y del discurso (Kemmis, 1998), que se derive hacia los programas de adecuación curricular de forma creativa, abierta y contextualizada, lejos de prescripciones y recetas generales, dado que la teoría sobre una práctica eficaz no tiene necesidad de ellos (Pérez Gómez, 1998). El progreso del currículum en educación especial se tiene que fundamentar en un planteamiento cooperativo del mismo, implicando a todo el centro escolar en una personalización contextualizada del currículum que favorezca el debate y la discusión como herramientas de aprendizaje y de evaluación del currículum. El currículum integrado debe ser una práctica en la que todos participen como sujetos activos y no como simples instrumentos. Para lograr este aspecto, Muntaner (2001:67) menciona una serie de aspectos que deben concurrir:

-Compromiso del profesorado para promover una perspectiva curricular que contemple las necesidades educativas especiales; con este fin será necesario llevar a cabo una reflexión constante sobre la práctica docente, la cual nos servirá para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las diferencias individuales.

-Estas diferencias individuales no son procesos estáticos sino dinámicos.

-Flexibilidad para proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias que mejor se ajusten a la diversidad de los alumnos, según sus características.

-Sensibilidad ante los rasgos distintos del contexto donde adquieren sentido.

-Abandonar la concepción individualista de la enseñanza para centrarse en los aspectos contextuales.

Al elaborar el Proyecto Curricular de Centro (PCC), es necesario encontrar un equilibrio entre las finalidades individuales y sociales, potenciar el respeto a la individualidad desde lo común a través de actividades que permitan aprender juntos a todos los alumnos con el objetivo de que todos participen de las mismas experiencias de aprendizaje, pero accediendo desde diferentes vías y dando distintas oportunidades para alcanzar los objetivos mínimos previstos por la ley en el caso de los SD. El PCC debe facilitar que los profesores extiendan su respuesta educativa hasta alcanzar al total de los alumnos para que se beneficien de las actividades y experiencias desarrolladas a través de los procesos de enseñanza heterogéneos que permiten aprendizajes uniformes. Todo esto requiere adaptar el PCC al entorno concreto del centro, es decir, una concreción y contextualización del currículum propuesto por la administración para adaptarlo al centro, al aula y al individuo. Esta adaptación requiere



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 23 – OCTUBRE DE 2009

de una serie de reuniones en la que los profesores expongan sus reflexiones para encontrar alternativas didácticas que faciliten la participación de cualquier alumno en la dinámica de su centro y de su aula, dentro de un currículum común, antes de llegar a la toma de decisiones.

“Al igual que los profesores, las escuelas que tienen éxito funcionan de diversos modos, pues no hay una sola manera de hacer que la escuela sea eficaz. Las escuelas eficaces tienden a tener éxito con todos los alumnos: las mejoras que se introducen para atender a los alumnos con dificultades redundan en provecho de todos los demás alumnos” (UNESCO, 1993:92). Entre estas mejoras citadas por la UNESCO para atender a los alumnos con SD destacan las adaptaciones curriculares, que son la dimensión curricular de la respuesta educativa y se originan como punto de referencia en el currículum ordinario y están presentes en cada una de las decisiones a tomar en la concreción curricular de cada centro educativo. Su finalidad principal es permitir una adecuación del currículum ordinario al alumno, y no a la inversa; desde el principio hasta la plasmación concreta de las fases que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Montaner y Rosselló, 1997). Junto con la adaptación curricular coexisten otros dos pilares fundamentales que sustentan el peso de la atención a la diversidad: la organización escolar y la programación de aula.

El proyecto curricular de centro se fundamenta en una perspectiva curricular, donde los alumnos con SD no son un problema, sino un medio para perfeccionar la práctica educativa del centro, en global. El objetivo es construir un currículo que permita adaptarse a las demandas de todos los alumnos desde lo ordinario y común hacia lo individual y específico. Para conseguirlo, el equipo de profesores debe tener en cuenta una serie de ideas para la elaboración del PCC:

1. Los objetivos generales deben convertirse en el referente principal para la articulación de los diferentes componentes del currículum en el proceso de atención a la diversidad y de adecuación a las necesidades de los alumnos. Según Tirado y Fernández (1993, 51), se deben priorizar las capacidades “transversales” para todos o la mayoría de áreas; dependiendo del desarrollo de algunos alumnos puede ser necesario priorizar o reforzar determinados aspectos de las áreas o algunas capacidades; las capacidades propuestas deben estar graduadas en desarrollo, pudiendo alcanzar un alumno un nivel diferente en cada una de ellas; se deben buscar situaciones y contextos que permitan a cada alumno desarrollar mejor sus capacidades.

2. Al determinar los contenidos se deben tener en cuenta, por una parte, las prioridades para distinguir lo sustancial de lo accidental, según pertenezcan a distintos objetivos y a su funcionalidad en relación a las intenciones educativas; por otra parte, establecer un equilibrio adecuado para garantizar la presencia de los tres tipos de contenidos, pues se pretende fomentar el logro de objetivos variados por parte de todos los alumnos. Los contenidos y objetivos deben ser idénticos al resto de alumnos; la actuación de los profesores debe ir encaminada a que los alumnos/as con SD consigan los mismos contenidos, salvo en aquellos casos particulares donde haya que realizar una priorización de los objetivos y contenidos o una modificación y eliminación significativa de los mismos para alcanzar en mayor tiempo los objetivos generales y contenidos de la etapa.

3. En cuanto a la metodología, es necesario reflexionar para posibilitar una verdadera innovación y cambio en la práctica educativa con el fin de garantizar que todos los alumnos tengan respuestas



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 23 – OCTUBRE DE 2009

adecuadas a sus necesidades. Rodríguez Muñoz (1993:53-54) propone tres principios metodológicos determinantes para responder a la diversidad del alumno:

-Conocer la situación de partida de los alumnos.

-Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos y desarrollen sus capacidades para aprender con autonomía.

-Metodología que contribuya al aprendizaje de una forma globalizada e interdisciplinar.

La metodología debe centrarse en estos tres pilares para concretizar otros aspectos más particulares como: planificar tareas variadas para el mismo objetivo usando materiales distintos, organizar grupos de refuerzo fuera del horario establecido, trabajar con los alumnos habilidades sociales, darles boletines de calificaciones, libros como al resto de compañeros y otros aspectos ya mencionados o que se mencionan posteriormente.

4. La evaluación ha de detectar el grado de aprendizaje alcanzado por cada alumno, realizando no sólo valoraciones cuantitativas, sino también cualitativas, ya que el aprendizaje de los contenidos y objetivos destacados en el PCC pueden producirse en diferentes grados y con distintos niveles de apoyo. La evaluación será flexible como el currículum y creativa. Se evaluará al alumno con SD en función de él mismo, siendo vital llevar a cabo una evaluación continua con una observación y revisión constante de las actuaciones. Un objetivo estará adquirido si el niño con SD lo domina en diferentes ocasiones y circunstancias y ante distintas personas debido a las dificultades que tienen para generalizar las habilidades que han aprendido en una determinada situación.

La adaptación del currículum es un proceso que se inicia en el PEC y se desarrolla, a nivel de centro, en el PCC, con el fin de potenciar una planificación preventiva, que posibilite la igualdad de oportunidades. El PCC debe garantizar una oferta variada de alternativas educativas para promover una escuela de calidad, donde cada alumno pueda encontrar respuesta a sus necesidades, desde un currículum y una oportunidad, comunes. Las decisiones que se tomen en el ámbito del centro educativo deben referirse a medidas en las Finalidades Educativas del PCC y en el Proyecto Curricular de Etapa. Ambos documentos, generales, están encaminados a dar respuesta en un primer nivel a todos los alumnos introduciendo principios para compensar dificultades y aceptar diferencias individuales, fomentar actitudes de respeto, colaboración y tolerancia entre todos los alumnos, y especialmente para los de n.e.a.e. y actitudes basadas en valores democráticos de convivencia. Para ello, es fundamental la coordinación sistemática de los profesores que intervienen en un mismo grupo de alumnos, y también, una adecuada consecución de las Finalidades educativas y de los aspectos curriculares presentes en el PCC fundamentados en un clima organizativo que propicie un apropiado tratamiento a los alumnos con n.e.a.e. como los SD. Con este fin el R.O.F. (ahora con la nueva denominación Proyecto de Gestión) debe incluir aspectos organizativos como la estrecha relación entre el centro y la familia en el proceso educativo de su hijo/a a través de entrevistas, tutorías..., orla coordinación pedagógica adecuada entre todas las estructuras organizativas, el respeto del horario establecido, la organización del aula de apoyo para que complemente y no suplemente el proceso educativo.

En el P.C.C. quedarán recogidas las adaptaciones necesarias y en el apartado de "Medidas de Atención a la Diversidad", una serie de decisiones referidas a unos aspectos generales para atender a los alumnos con n.e.a.e., además de aspectos específicos de tratamiento a la diversidad para los alumnos/as con SD que no consigan los objetivos de ciclo en algunas áreas.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 23 – OCTUBRE DE 2009

La organización de los recursos humanos a nivel institucional surge de propuestas globales que son previas, y de las condiciones para plantear una intervención satisfactoria en cada grupo y en cada aula como dice Muntaner (2001: 80). Los servicios de apoyo deben fundirse en el impulso educativo global del centro y su organización debe contemplarlo y potenciarlo; por otra parte, deben sustentarse sobre tres ideas fundamentales (Lowe, 1995):

-Los servicios de apoyo logran el máximo desarrollo de sus funciones, a partir de una acción colaboradora entre tutores y especialistas con el fin de conseguir una enseñanza eficaz.

-La función de los servicios de apoyo debe ir más allá de la mera ayuda y apoyo a los niños con SD, pues el concepto y modelo de apoyo que se adopte, determinará el enfoque global que cada centro hará de las necesidades educativas de estos alumnos.

-Los servicios de apoyo deben dirigir su trabajo hacia la mejora de la calidad de la escuela a través del cambio y la innovación en sus estructuras y en su funcionamiento.

Las características y funciones de los servicios de apoyo son muy variadas, según el enfoque que se plantee en cada centro educativo. Los servicios de apoyo en cada centro educativo dependen mucho de la filosofía y de las prácticas, así como de las actitudes que tengan los profesores y equipos directivos. Los servicios de apoyo en una escuela que pretenda contemplar la diversidad de los alumnos desde lo común y lo ordinario a través de las adaptaciones del currículum, precisa de una organización que contemple un modelo curricular de apoyo. Esto implica una definición concreta de los roles y de las funciones a desempeñar por los distintos profesionales que intervienen en la escuela.

Los servicios de apoyo en nuestro contexto educativo pueden tener dos procedencias:

a) Servicios de apoyo interno al centro, donde se pueden diferenciar a su vez dos tipos, según Hart (1992:107): El enfoque individual que investiga la naturaleza de las dificultades de cada niño e interviene para lograr que reciban la enseñanza apropiada a sus necesidades y facilitarle el acceso al aprendizaje en todas las áreas del currículum, de lo que se desprenden una serie de ideas asociadas:

-Los niños con n.e.a.e. como los SD son el resultado de una combinación única de factores físicos, sociales, psicológicos y educativos, que afectan al desarrollo de un niño.

-Los niños con n.e.a.e. necesitan por definición algo diferente de otros niños para hacer buenos progresos.

-La respuesta que requieren varía, en relación con el currículum general, en la forma de planificar de forma diferente para un niño en concreto.

-Las necesidades de cada niño deben ser evaluadas individualmente y los programas deben ser planificados y desarrollados sobre bases individuales.

Todo esto permite que los niños reciban algún apoyo especializado como parte integrada de los programas de enseñanza, tengan acceso a todas las actividades del currículum y que el profesor tutor y el profesor de apoyo trabajen conjuntamente.

Este modelo de apoyo que se pretende potenciar se plantea como una intervención educativa que mantiene presente su influencia en todo el currículum, donde tiene su punto de referencia (Lowe, 1995). Está sustentado en el trabajo cooperativo entre todo el equipo docente de la escuela, que incluye los servicios de apoyo. Focaliza su atención en la búsqueda de estrategias de intervención que procuren que todos los miembros del grupo-clase participen efectivamente en las actividades propuestas por el



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 23 – OCTUBRE DE 2009

profesor y, a la vez, dote de toda la ayuda posible y necesaria a determinados alumnos (UNESCO, 1993).

Hart (1992: 108) también plantea las claves del modelo centrado en el currículum que ayuda a encontrar formas de adaptar el currículum de manera que todos los niños (incluidos los SD) puedan participar y obtener beneficios desde todas las áreas del aprendizaje. Las principales ideas que implica este modelo son:

-La escuela tiene un rol básico a la hora de prevenir la aparición de las n.e.a.e., adaptando la presentación de la información y la organización de la clase para facilitar el aprendizaje a todos los niños.

-Necesidad de cuestionar lo adecuado del currículum en sí mismo, no sólo para los niños con n.e.a.e., sino también para todos los niños.

-Los niños con n.e.a.e. no necesitan nada diferente que el resto de niños. Necesitan una enseñanza de calidad que tenga presente sus necesidades individuales.

-Resolver cómo atender las necesidades de un niño con SD puede proporcionar oportunidades para mejorar el currículum de todos.

Este modelo permite al profesor de apoyo experimentar el currículum desde el punto de vista de los niños, determinar la naturaleza de las dificultades y de cómo éstas han aparecido, y estar en posición de ayudar al desarrollo de métodos y materiales que puedan atender las necesidades de todos los alumnos en la clase, incluidos los SD.

b) Servicios de apoyo externo al centro, tendrán éxito si plantean su trabajo como función de facilitación y de ayuda al equipo docente del centro y si se adaptan a los problemas que presentan en concreto los centros, nunca desde una perspectiva jerárquica, sino asesorando con trabajo conjunto.

Escuredo y Moreno (1992: 29-30) señalan las áreas de actuación más importantes del apoyo externo:

-Desarrollo e innovación del currículum escolar.

-Promoción de innovaciones respecto al desarrollo organizativo de los centros de enseñanza.

-Redefinición del proceso de evaluación y orientación de los alumnos/as.

Los servicios externos de apoyo deben implicarse en los procesos que facilitan el desarrollo interno de los centros como elementos de colaboración, especificando claramente el papel de los diferentes profesionales que actúan con los alumnos. Hernández de la Torre (1997: 262) define las pautas para aclarar estas funciones:

-Diferenciación de roles, evitando la ambigüedad de los mismos.

-La comunicación, cuyo trabajo deberá basarse en la escucha, el diálogo, la confrontación y la reflexión.

-La integración de los diferentes profesionales en el marco de la escuela, para evitar la separación física y rígida entre profesionales y aulas.

-La implicación, como la participación de los distintos profesionales en las distintas actividades de la escuela, asumiendo la responsabilidad en las mismas y evitando divisiones entre ellos.

Para Muntaner (201: 85) *“la aplicación de este modelo, tanto al apoyo interno como al externo, pasa inevitablemente por un proceso de adaptación y de cambio en la escuela, que permita implantar este proceso colaborativo imprescindible para potenciar una escuela realmente abierta a la diversidad del alumnado. Todo ello precisa de una estructura organizativa de la escuela y de un funcionamiento abierto y flexible, que posibilite ofrecer una amplia variedad de alternativas y de oportunidades para*



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 23 – OCTUBRE DE 2009

lograr la participación y un aprendizaje más eficaz para todos los alumnos, sin exclusión ni marginación.”

Como (Balbás, 1994: 832) deja claro, el centro escolar es un todo formado por muchas partes que debe dar respuesta a la individualidad más específica englobándola en este conjunto, como una pieza más, tan importante como cualquier otra, dentro del continuum que supone el funcionamiento del centro escolar: *“La integración no es un proceso que pueda aislarse dentro de una escuela, ni que afecte tan sólo a una parte de la misma. Cuando hablamos de los aspectos organizativos de la integración, tenemos que referirnos a todas sus dimensiones, a la organización de toda la escuela, de todo el centro como unidad educativa y funcional”.*

2. BIBLIOGRAFÍA

- BUCKLEY, S. y BIRD, G. (2005): *Habla, lenguaje y comunicación en alumnos con síndrome de Down*. Madrid. CEPE.
- CUTSFORTH, T. D. (1976): *The blind in school and society*. New York. D. Appleton and Co.
- FLÓREZ, J. y TRONCOSO, V. (1991): *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona. Masson.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- GUERRERO LÓPEZ, J. F. (1995): *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down*. Barcelona. Paidós.
- HARRÉ, R. y LAMB, R. (1990): *Diccionario de Psicología Evolutiva y de la Educación*. Barcelona. Paidós.
- HEGARTY, S. (1998): *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid. Morata.
- KEMMIS, S. (1998): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- LEEMING, K. y otros (1979): *Teaching Languages and communication to the mentally handicapped*. Londres. Evans.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999): *Aprender a conocer a las personas con síndrome de Down*. Málaga. Aljibe.
- MILLER, J.F., LEDDY, M., LEAVITT, L.A. (2001): *Síndrome de Down; comunicación, lenguaje, habla*. Barcelona. Masson.
- MUNTANER, J.J. (2001): *La persona con retraso mental. Bases para su inclusión social y educativa*. Málaga. Aljibe.
- PERERA MEZQUIDA, J. (1990): *Síndrome de Down. Programa de Acción Educativa*. Madrid. CEPE.
- I CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN, (2003): *Educación para la vida*. Córdoba. Obra Social y Cultural Cajasur.
- RUIZ RODRÍGUEZ, E. (2007): “Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down: sugerencias prácticas”. *Revista Síndrome de Down*, volumen 24, pág. 2-13.
- SHAVELDON, CADWELL E IZU (1977): “Teachers sensitivity to the reliability information in making pedagogical decisions”. *American educational research*, nº 14, pág. 83-97.
- VEGA, A. (2009): “Educación inclusive; ¿hacia delante o hacia atrás?”. *Escuela*, nº 3815, pág. 36.
- WULF, K. y SCHARE, B. (1986): “El debate sobre la normalización”. *Siglo Cero*, nº 105, pág.12-35.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 23 – OCTUBRE DE 2009

DIRECCIONES DE INTERNET

-<http://www.wikipedia.org/>, 28 de Marzo de 2009 a las 13:20.

-<http://www.downcantabria.com/curso4.htm>, 7 de abril de 2009 a las 13:30.

Autoría

- Nombre y Apellidos: Antonio Blázquez Ortigosa
- Centro, localidad, provincia: La inmaculada, Pozoblanco, Córdoba
- E-mail: blazorti@hotmail.com