CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

JUNTA DE ANDALUCIA

MANUAL DE **ATENCIÓN AL ALUMNADO** CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DERIVADAS DE

SÍNDROME DE DOWN 6:

MANUAL DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDADES
ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DERIVADAS DE SÍNDROME DOWN

EDITA:
Junta de Andalucía
Consejería de Educación
Dirección General de Participación e Innovación Educativa

AUTORES:
Mª del Carmen Angulo Domínguez
Antonio Gijón Sánchez
Manuel Luna Reche
Inmaculada Prieto Díaz

DEPÓSITO LEGAL: SE-7537/08 - 6 de 10

MAQUETACIÓN Y DISEÑO:
Cúbica Multimedia, S.L.

IMPRESIÓN:
Tecnographic, S.L.

ISBN: 978-84-691-8126-3

ÍNDICE

Presentación 4

1. ¿Quiénes son los alumnos y alumnas con Síndrome de Down? 6
2. Identificación y evaluación del alumnado 14
3. Necesidades educativas especiales 20
4. Atención educativa 24
5. La familia 52
6. Glosario 54

PRESENTACIÓN

Tras el fuerte impulso que recibió en 2002 la atención a la diversidad con la primera publicación, por parte de la Consejería de Educación, de las **Guías de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales** asociadas a discapacidad, esta misma Consejería renueva su compromiso con este ámbito. Por esta razón lanza una primera revisión de dichas publicaciones, actualizándolas y situándolas en un lugar más acorde según los cambios normativos, teóricos, ideológicos y/o terminológicos que en las últimas fechas se han producido en educación, en general, y en el ámbito de la atención a la diversidad, en particular; recogiendo así las peculiaridades y exigencias de una realidad dinámica como es la educativa.

En este sentido y dentro de este marco de compromiso, difundir entre la comunidad educativa la información básica y actualizada del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo sigue siendo el motor de las publicaciones. Para ello, la delimitación de las características generales de este alumnado, los sistemas y pruebas de detección, la determinación de las necesidades educativas que suelen presentar y la respuesta educativa más adecuada que corresponde a cada una de estas necesidades, se toman como pilares organizativos básicos para su revisión.

La presente publicación se centra en la atención al alumnado con síndrome Down, un grupo de escolares que demanda una atención educativa especializada, con planes de actuación personalizados en las que el enriquecimiento cognitivo ocupa un papel destacado. Atención especializada que debe formar parte de una actuación educativa más amplia, entendida como un continuo sustentado en tres pilares principales: la detección de las necesidades educativas especiales lo más tempranamente posible; la valoración del grado de desarrollo real y potencial de sus capacidades; y, por último, la toma adecuada de decisiones para organizar la atención educativa según las necesidades, estableciéndose así la modalidad de escolarización oportuna y la determinación de los apoyos y recursos ordinarios y/o especializados más idóneos según el caso. Se trata de englobar la respuesta dentro de una Escuela Inclusiva, en la que todos y todas sean tenidos en cuenta y progresen y ayuden a progresar al resto. Hablamos por tanto de una Escuela para Todos y Todas.

De esta forma, ante esta nueva perspectiva de la diversidad, ante esta Escuela para Todos y Todas, la integración escolar debe ceder terreno, dejando paso definitivamente, a la Inclusión, entendida como la capacidad dinámica que posee la escuela de atender las necesidades de todo el alumnado. Esto implica, en palabras de Ainscow, (2006) "la creación de una cultura escolar que promueva la tarea de desarrollar formas de trabajos en centros escolares que permitan reducir las barreras al aprendizaje y la participación del alumnado (...)", lo que contribuye "significativamente a la mejora escolar y a convertir las dificultades que ello entraña en estímulos, en no problem" .

Este manual recoge las aportaciones del movimiento asociativo síndrome de Down, así como de los profesionales que trabajan con este alumnado en la delimitación de pautas y estrategias didácticas más adecuadas y teniendo en cuenta su forma de ser y aprender.

Todas estas medidas encierran, en definitiva, la finalidad de proporcionar un marco general que sirva como referente a la comunidad educativa a la hora de proyectar una respuesta adecuada y realizar una valoración y posterior seguimiento de la misma; siempre dentro de una perspectiva global del individuo que atienda a sus necesidades personales, sociales y familiares. Y todo ello, pretendiendo que cada uno de estos escolares consiga el mayor nivel de desarrollo posible de sus potencialidades, aún siendo conscientes del peligro de las generalizaciones y aún sabiendo que, en palabras del filósofo alemán Hermann Keyserling, generalizar es siempre equivocarse.

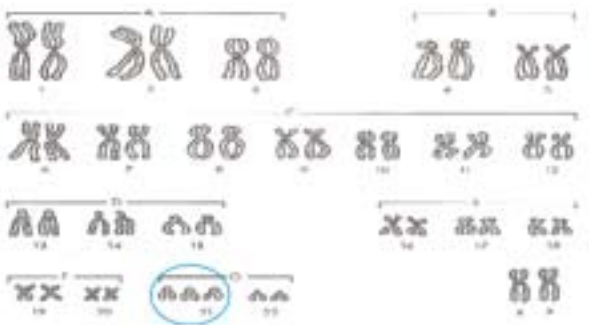
1 ¿QUIÉNES SON LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON SÍNDROME DE DOWN?

1.1. EL SÍNDROME DE DOWN

El síndrome de Down (s.D.) o trisomía 21 es una condición humana ocasionada por la presencia de 47 cromosomas en los núcleos de las células, en lugar de 46. Hay tres cromosomas 21 en lugar de los dos habituales.

Esta alteración genética aparece como consecuencia de un error, la llamada "no disyunción", durante la división de los cromosomas en el núcleo de la célula. Consiste en que las células del bebé poseen en su núcleo el cromosoma de más o cromosoma extra.

Los seres humanos tenemos normalmente 46 cromosomas en el núcleo de cada célula de nuestro organismo. De esos 46 cromosomas, 23 los recibimos en el momento en que fuimos concebidos del espermatozoide (la célula germinal del padre) y 23 del óvulo (la célula germinal de la madre). De esos 46 cromosomas, 44 son denominados regulares o autosomas y forman parejas (de la 1 a la 22), y los otros dos constituyen la pareja de cromosomas sexuales,



llamados XX si el bebé es niña y XY si es varón, (Pueschel, 1997).

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. En el s.D., el material genético "extra" que aparece triplicado en el cromosoma 21, ya sea en su totalidad o en parte esencial de él, dificulta esa acción coordinada de los cromosomas y provoca una falta de armonía en la arquitectura celular que se manifiesta en unas alteraciones leves sobre la estructura y función del organismo y del cerebro y, en consecuencia sobre la conducta y el aprendizaje de las personas con s. D. Es un azar genético en la mayoría de los casos (Bautista, 2004).

Nuestra vida depende del equilibrio armonioso entre los 50.000 a 100.000 genes que poseemos. Si hay una trisomía, eso quiere decir que un cromosoma está añadiendo más copias de genes al conjunto y eso rompe el equilibrio armónico entre ellos, con consecuencias sobre el funcionamiento de las células y de los órganos. Es como si en una orquesta hubiera más violines o fueran más deprisa de lo debido: la armonía de la sinfonía sufre (Flórez, 2006).

El bebé con síndrome de Down tiene características similares al resto de los bebés; las dificultades que puede presentar somos capaces de afrontarlas cada vez mejor. La investigación sobre el síndrome de Down en el campo de la educación y de la salud es tan intensa que vamos alcanzando mejoras sustanciales de una generación a otra.

El síndrome de Down se llama así porque fue identificado inicialmente en siglo XIX por el médico inglés **John Langdon Down**. Sin embargo, no fue hasta 1957 cuando el **Dr. Jerome Lejeune** descubrió que la razón esencial de que apareciera este síndrome se debía a que los núcleos de las células tenían 47 cromosomas en lugar de los 46 habituales (Canal Down 21, 2006).

1.2. BASE NEUROLÓGICA DEL APRENDIZAJE

Cualquier cerebro humano no está totalmente conformado en el momento de nacer, sigue desarrollándose durante varios años. La maduración cerebral no termina con el nacimiento, sino que prosigue aún tiempo después, dándose una **plasticidad** aprovechable.

El número de neuronas con que nacemos no aumenta, pero sí 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 co-

nexiones es el que se puede lograr desarrollar en las personas con s. D. Es evidente, pues, que el cerebro del bebé con s. D. está capacitado para recoger la información e interpretarla; sus redes neuronales se lo permiten.

La sinapsis y, por tanto, la comunicación interneuronal es modificada por estímulos externos; es decir, la manipulación del ambiente tiene capacidad para instaurar en ella modificaciones sustanciales y duraderas que facilitan su función. La plasticidad es, por tanto, la propiedad que permite que la genética sea invadida, corregida, rectificada por la experiencia vital de cada individuo (Flórez, 2007).

Esta propiedad antes referida, la plasticidad cerebral, conforma la base esencial del aprendizaje, de tal forma que, si desde el nacimiento de una persona con s.D., le proporcionamos estímulos correctos para provocar respuestas en diferentes áreas, aceleraremos de forma significativa el crecimiento de su desarrollo cognitivo y de su autonomía. Todo aquello que posibilite la llegada de la información exterior y el desarrollo de los estímulos sensoriales, favorece también el desarrollo cerebral.

Por lo tanto, el desarrollo del cerebro va a ser fruto de dos grandes elementos: la capacidad genética y el ambiente; en nuestro caso la capacidad genética y la intervención educativa (Bautista, 2004). El aprendizaje es consecuencia de la influencia reciproca entre individuo y medio ambiente (Amor Pan, 2004). La acción educativa va a favorecer en gran manera el desarrollo cognitivo. Su pleno desarrollo va a depender muy directamente de nuestro trabajo tenaz, constante y confiado en sus posibilidades.

1.3. CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS

Las personas con s.D. 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. Si bien tienen un fenotipo

en cierto modo característico, las personas con s.D. son diferentes entre sí. De ahí la marcada individualidad de este síndrome.

No obstante, partiendo de su individualidad, podemos considerar un conjunto de características que les son comunes, si bien en grado diverso:

- Los alumnos y alumnas con s.D. son competentes para aprender. Aprenden lo que se les enseña de manera adecuada a su forma de ser y aprender. La variabilidad de capacidades es grande, pero todos y todas pueden aprender. Cada alumno y alumna con s.D. lleva dentro de sí un potencial de aprendizaje que se desarrollará si creemos en sus posibilidades, le damos oportunidades de aprender y planteamos estrategias de enseñanza acordes con sus peculiaridades.

Está ampliamente demostrado que son competentes para aprender siempre y cuando la familia, la escuela y la sociedad interactúen con estrategias de aprendizaje apropiadas a su forma de ser y de aprender. Cada persona aprende si se le ofrece el entorno adecuado, se le anima y se le ofrecen oportunidades de aprendizaje (Arnaiz, 1996).

Si una persona con s.D. no aprende, nos tenemos que preguntar el porqué. Puede haber problemas en los procedimientos educativos. Se puede afirmar que no hay alumnos ni alumnas con s.D. incapaces de aprender, sino más bien métodos inadecuados para enseñar.

- Aprenden en la escuela de la diversidad. La escuela para todos es el mejor escenario posible.

Estos alumnos y alumnas tienen amplia capacidad para desenvolverse con crecientes grados de autonomía en la vida diaria. La escuela es un lugar para educarse en la convivencia y no sólo para transmitir conocimientos, sino para aprender a descubrirlos de manera compartida. (López Melero, 2006). La escuela inclusiva atiende esas diferencias con estrategias de enseñanza adecuadas a su modo y ritmo de aprender. La atención a la diversidad es un concepto para dar respuesta a las necesidades educativas de cualquier alumno o alumna.

- En su desarrollo cognitivo, la disgenesia cerebral es la responsable de la discapacidad intelectual y, por consiguiente, de su dificultad de aprendizaje, que en mayor o menor medida acompaña a las personas con s.D.

El número de neuronas que realizan la función de interconexión está disminuido. Por ello, para responder a los estímulos externos y consolidar los aprendizajes necesitan más tiempo, debido a la latencia de respuesta que les caracteriza.

Este alumnado presenta lentitud en su capacidad cognitiva. Los procesos y los ritmos de los sistemas nerviosos y cognitivo son más lentos (García, 2000). El aprendizaje de los alumnos y alumnas con s.D. se realiza a ritmo lento. Tienen una manera distinta de adquirir y organizar la información. La entrada de información, su procesamiento y su posterior respuesta discurren lentamente en su cerebro. Las vías existen, sólo que la información pasa más lentamente (López Moratalla, 2004).

■ La discapacidad intelectual conlleva una menor capacidad para la adaptación a las circunstancias (Pan, 2004).

■ Las personas con s.D. son inteligentes y desarrollan su inteligencia a lo largo de su vida, si se les ofrecen oportunidades de aprender, mediante la interacción permanente de la familia, escuela y sociedad. Una inteligencia entendida y alejada ya de aquella definición en la que imperaban, única y exclusivamente, aspectos referentes a las capacidades lógico - matemáticas y lingüísticas del sujeto, medidas tras la aplicación de incompletos test psicométricos. Lejos de lo anterior, desde una perspectiva inclusiva, global y multidisciplinar, cuando empleamos el concepto de inteligencia hacemos hincapié en las diversas inteligencias desarrolladas por Howard Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que el autor establece que no tenemos una única capacidad mental, sino varias. Esto implica que una medida de la inteligencia basada en los ámbitos lógico-matemáticos y/o lingüísticos no concluiría resultados ni objetivos, ni definitivos. Es, por tanto, muy conveniente, que la atención educativa a todo el alumnado, en general, y al alumnado con s.D en particular, desarrolle la inteligencia en todos sus ámbitos y vertientes, ya que así, y sólo así, implementaremos un proceso de calidad, respetuoso con el individuo y adaptado a las posibilidades reales de nuestro alumnado; un proceso en el que prevalezca la búsqueda del desarrollo integral de la persona como gran objetivo-guía para con ellos y ellas.

■ Presentan dificultades en los Procesos Psicológicos Básicos: percepción, memoria, lenguaje, atención y en la motivación.

Percepción y memoria. En general, podemos afirmar que la percepción y memoria visuales de las personas con s.D. son mejores que las auditivas. Si bien pueden aparecer problemas auditivos y de visión que dificulten el aprendizaje a la hora de recibir las explicaciones del profesorado o encontrarse alteraciones en la percepción del tiempo y del espacio (Flórez, 1994), podemos afirmar que la memoria visual y, por ello, el aprendizaje a partir de la información que se les presenta visualmente, pueden considerarse sus puntos fuertes (Buckley y Bird, 2006). Esto, además, puede considerarse como uno de los motivos por los que les gusta aprender en ordenador: presenta la información visualmente (Buckley, 1995). Por otra parte, en cuanto a la memoria a corto plazo se observan deficiencias para captar y memorizar imáge-

nes de objetos, listados de palabras, listados de números y especialmente frases. Estas dificultades son mayores cuando la información es verbal que cuando es visual (Flórez, 2004). La memoria a largo plazo explícita o declarativa, por su parte, (retener, relacionar y evocar la información) está disminuida en las personas con s.D., estando más afectada que la implícita o instrumental. Esto no significa que las personas con s.D. no recuerden hechos o que no relacionen datos. Una vez más, la variedad de capacidades es muy grande (Flórez, 2004).

Lenguaje y comunicación. Las personas con s.D. presentan problemas de lenguaje y comunicación (Perera y Rondal, 1995), no sólo por sus dificultades para la simbolización y representación, condicionadas por su capacidad intelectual, sino también por aspectos relacionados con la capacidad para emitir y articular palabras, ya que presentan dificultades en la respiración y en la motricidad bucofacial. Podemos afirmar, por tanto, que poseen un pensamiento más claro que cuando lo expresan oralmente. Tienen claro lo que quieren decir pero les cuesta trabajo expresarlo.

Atención. Presentan "deficiencias en los sistemas de atención y alerta" (Wisniesky, 1993), que se encuentran muy relacionadas con los problemas para tomar la iniciativa. Así, pueden desconectar y aislarse si no provocamos una interacción guiada con ellos. Esto, además, unido a una baja conciencia de sus limitaciones le provoca dificultades para prever el peligro.

Motivación. La motivación del alumnado con s.D. parece más débil, más inconstante y menos robusta, cuando se tiene que enfrentar a tareas más dificultosas y menos agradables.

- La autoestima de las personas con s.D. suele estar disminuida. Tienen baja expectativa de éxito. Sin embargo, crece enormemente, si intervienen, contestan y además aciertan. Ponerles en situaciones de éxito favorecerá su desarrollo personal, mejorando su autoconcepto y su autoestima en el ámbito escolar. He aquí un argumento contundente sobre las ventajas del Aprendizaje sin Errores como estrategia metodológica.

- Las personas con síndrome de Down aprenden a leer antes que a escribir. Su escritura muestra signos de imperfección. La ejecución de trazos y grafismos es imperfecta y requiere numerosas sesiones de aprendizaje y entrenamiento (Flórez, 2004).

■ Estos alumnos y alumnas presentan más dificultades para el razonamiento aritmético y el cálculo. Estos problemas aparecen con relativa frecuencia, agravándose cuando no hay una buena intervención educativa (Flórez, 2004). Pueden, sin embargo, realizar operaciones abstractas, pero precisan más práctica, más ayuda, más tiempo.

■ Suelen tener buena capacidad de observación e imitación. La inclusión escolar les permite adquirir modelos normalizados de conducta, aprendizaje, interacción, gracias a la observación e imitación de conductas.

■ Las personas con s.D. presentan tendencia a la persistencia de conducta y resistencia a los cambios (García, 2000). Les resulta difícil cambiar de conducta rápidamente. Tienen menor capacidad de respuesta a lo nuevo. A veces se les considera testarudos o testarudas, cuando no es más que menor capacidad de reacción al cambio.

■ Los alumnos y alumnas con s.D. mejoran el contexto escolar. Aportan unas diferencias que enriquecen el ambiente escolar. Los apoyos en el aula se extienden a otros compañeros y compañeras que tienen otras necesidades educativas. También enseñan a los demás con su trabajo y esfuerzo permanente. Trabajan y se esfuerzan. Nos enseñan su pasión por la vida; que cada ser humano es único y valioso (Pueschel, 2007).

Mantienen buenas habilidades de interacción social, son comunicativos y responden bien a las demandas del entorno. Crean un clima cordial. Muestran facilidad para interactuar gratamente con las personas. Su sensibilidad afectiva crea un ambiente agradable. Pueden captar emociones que para otros pasan desapercibidas.

■ Existen algunos prejuicios sobre estas personas, afortunadamente ya cada vez más lejanos. A veces, se les considera como enfermos. "Está malito". Estas personas no son enfermos, no van al médico a curarse del síndrome de Down.

En resumen, los alumnos y alumnas con s.D. presentan en su aprendizaje unos puntos débiles que hay que conocer y saber abordar con estrategias adecuadas. Presentan dificultades de aprendizaje por razón de su discapacidad intelectual. Tener una discapacidad no significa no ser capaz. Tienen otras capacidades que conviene conocer y desarrollar. Tienen también puntos fuertes en los que hay que apoyarse para facilitar mejor el aprendizaje. Pueden aprender y llevar una vida bastante normalizada en la escuela, en el trabajo y en las actividades de ocio (Flórez, 1999).

EN SÍNTESIS: CARÁCTERÍSTICAS

- Los alumnos y alumnas con s.D. son competentes para aprender.
- Aprenden en la escuela de todos y todas.
- La escuela es un lugar para educarse en la convivencia y no sólo para transmitir conocimientos.
- Son puntos fuertes su percepción y memoria visual. Mejoran su aprendizaje a partir de la imagen visual.
- Su capacidad comprensiva es claramente superior a la expresiva.

- Las personas con s.D. presentan dificultades generales en los procesos psicológicos básicos: percepción, atención, aprendizaje, memoria y lenguaje. Reciben la información, la procesan y dan la respuesta de forma lenta. Los aprendizajes necesitan más tiempo debido a la lentitud de respuesta de este alumnado.
- Las personas con s.D. desarrollan su inteligencia si se les da oportunidades de aprender mediante la interacción de la familia y la escuela.
- La autoestima de las personas con s.D. suele estar disminuida.
- Las personas con s.D. aprenden a leer antes que a escribir.
- Presentan dificultades para el razonamiento aritmético y el cálculo.
- Suelen tener buena capacidad de observación y de imitación.
- Las personas con s.D. presentan persistencia de conducta y resistencia a los cambios.
- Los alumnos y alumnas con s.D. mejoran el contexto escolar. Su trabajo, esfuerzo y tenacidad sirven de modelo para otros compañeros y compañeras.

2 IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

2.1. SEÑALES DE ALERTA

Los profesionales de la educación, entre cuyas funciones se encuentra detectar las necesidades educativas del alumnado con síndrome de Down, deben al Dr. John Langdon Down la detección inmediata de las señales de alerta, al menos en lo que a la identificación del síndrome concierne, dadas las características físicas de estas personas. Igualmente deben al Dr. Jerome Lejeune el reto de identificar o, al menos, intentar detectar algunas de la consecuencias que produce esa disgenesia cerebral, que conlleva el cromosoma de más que tiene en sus núcleos celulares nuestro alumnado con s.D.

En ocasiones la evaluación de las necesidades de este alumnado impresiona como más sencilla; se piensa, equívocamente, que va a ser una labor más ágil y consensuada, y se tienden a generalizar las observaciones y orientaciones a dar.

Ante todo, nos encontramos con un niño o niña que va a iniciar su escolaridad, que va a acceder al sistema educativo, que va a formar parte de la escuela, y sus características y peculiaridades, como las del resto de la población infantil, configurarán nuestro modelo de escuela.

Cabe recordar que es muy difícil evaluar el desarrollo evolutivo de un niño o niña con síndrome de Down si no se conoce el desarrollo evolutivo de la persona, si no se controlan las fases, periodos y adquisiciones en cada una de las habilidades (motrices, cognitivas, sensoriales) que configuran el proceso madurativo del ser humano.

2.2. ATENCIÓN TEMPRANA

Es incuestionable el valor de la atención temprana en lo que a la prevención e intervención directa sobre la infancia con discapacidad o con riesgo de padecerla concierne.

El intento de colaboración interinstitucional y la apuesta por programar Planes de Actuación Compartida para la población infantil, desde los sectores sanitarios, sociales y educativos es alentador, coherente y abre perspectivas a un trabajo coordinado del que se beneficiará todo el alumnado con discapacidad, entre ellos los niños y niñas con s.D.

La labor de seguimiento y atención directa realizada por las unidades de maduración, los centros de salud, los pediatras, se completa desde que se les posibilita a esos niños y niñas su incorporación a las Escuelas Infantiles que propician la relación con su grupo de iguales y proporcionan situaciones en las que potenciar conductas adaptativas, de participación e interacción.

Es desde estos servicios sanitarios y educativos desde donde suele canalizarse a las familias hacia los Centros de Valoración y Orientación (Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social) para que se les reconozca su síndrome y las consecuencias, en cuanto a prestaciones sociales a las que tienen derecho.

Desde esta intervención, facilitada por la colaboración familiar, nuestro futuro alumnado con s.D. accede a los Programas de Atención Temprana, acudiendo a los CAIT (Centros de Atención Infantil Temprana) que subvencionados o concertados con la Consejería de Salud, prestan el asesoramiento familiar y el trabajo individualizado y especializado de estimulación de habilidades básicas para el desarrollo madurativo que los niños y niñas precisan, siempre contando con la colaboración familiar.

Las Asociaciones de Madres y Padres también ofertan a las familias programas de atención temprana, desde los primeros días de nacimiento del bebé, ya que es urgente y esencial intervenir tempranamente para favorecer el máximo desarrollo de sus capacidades.

El trabajo en estos primeros años de vida con los niños y niñas suele realizarse de forma individualizada, con presencia de las familias,

aportando pautas concretas que deben generalizarse en el hábitat familiar y en la Escuela Infantil; por ello, para las familias de los niños y niñas con s.D. y para ellos mismos, es tan desconcertante, en ocasiones, el paso a la escuela, y suelen manifestar reticencias.

Por norma general, se suele orientar sobre el inicio de la escolaridad en la edad que actualmente permite la normativa vigente, a los tres años, pero es muy común encontrar familias con niños o niñas con s.D. que intentan aplazar esta decisión y permanecer algún año más en Escuela Infantil aún cuando esta medida no se la han planteado con otros de sus hijos o hijas.

Conocer la atención que se viene prestando a estos niños y niñas con s.D. y observarlos directamente en su medio es básico para los profesionales de la orientación educativa que tendrán que valorar sus necesidades y características y dar orientaciones y pautas concretas para estructurar una respuesta educativa adecuada y plantearse, en su caso y excepcionalmente, esta permanencia extraordinaria.

2.3. LA VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL NIÑO O LA NIÑA CON S.D. (EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA)

Más que definir este proceso, que se puede encontrar en la Orden de 9 de septiembre de 2002, que regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, intentaremos priorizar actuaciones e intervenciones globales que la práctica educativa nos ha demostrado como más fiables y coherentes.

■ Es muy conveniente conocer a la familia y al niño o la niña antes de proceder a la evaluación psicopedagógica.

■ Las visitas a sus diferentes hábitats: Escuela Infantil, hogar, centro de atención infantil temprana, revisiones hospitalarias, etc., suelen aportar gran información, mayor que la extraída en posteriores entrevistas, y sobre todo completará, a largo plazo, un proceso que exige:

- La observación directa de sus formas de interactuar con sus iguales, con sus progenitores, en situaciones individualizadas y controladas, y
- La interacción con el niño o niña, sus progenitores, sus educadores, el personal en general que les atiende, ello irá en beneficio de la confianza, la complicidad que todo proceso de interacción, comunicativo y asertivo, conlleva.

■ Suele ser una buena estrategia aplicar, con tiempo, como paso previo a la valoración inicial individualizada, previa a su escolarización, escalas sencillas de observación, que podrán ser cumplimentadas tanto por su padre y madre como por los profesionales que conocen al niño o la niña, bien sea en su Escuela Infantil o en su CAIT. Corregir estas escalas cruzando las diferentes apreciaciones de cada uno de los responsables de su aplicación arroja datos tan esenciales como:

- Constatar qué habilidades y logros conductuales el niño o la niña tiene adquiridos independientemente de la situación ambiental en la que se ha evaluado.
- Apreciar las diferencias observadas en cuanto a adquisiciones constatadas en situaciones de trabajo individual, grupal, en casa, en las revisiones sanitarias, con su grupo de iguales o interactuando con personas adultas, etc.
- Valorar diferentes estrategias y modos de plantear la situación a resolver, y sus procedimientos de ejecución y resolución de problemas: con qué materiales, con qué pautas verbales, con qué control estimular, a qué horas, identificación de estímulos y contingencias de respuesta.
- En este sentido, recomendamos la utilización de sistemas estructurados como los aportados por la Guía Portage, el Currículum Carolina y la Escala de madurez de Zulueta.

Obviamente, toda esta información recopilada debe ser contrastada con la valoración realizada por los profesionales que han de orientar sobre su incorporación al Sistema Educativo. En este sentido, utilizar durante las entrevistas programadas en el período previo a la reserva de plaza escolar, y posterior proceso de matriculación, tests como:

- WPPSI.- escala de inteligencia para preescolar y primaria.
- Escala de Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia O. Brunet - I. Lezine.
- Test de Gesell.
- Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños.

Nos aportará una información que servirá de base para cumplimentar y validar las observaciones ya detectadas con otras técnicas: observación directa, las listas o escalas de verificación, los inventarios conductuales, las muestras de trabajos, las entrevistas, etc.

Crear una situación relajada, de confianza con el niño o la niña, garantizará su colaboración y hará de la situación de evaluación una experiencia divertida.

A medida que la edad de nuestro alumnado a "conocer" y valorar es mayor, hay que ir modificando estas baterías, en función de la diversidad cultural y lingüística en la que se desenvuelven, así como en función de sus procesos comunicativos y conductuales. Es frecuente en estos estadíos sustituir las escalas de observación por tests estandarizados de mayor abanico de posibilidades de aplicación como los anteriormente mencionados, así como otras escalas que nos aporten información sobre sus niveles, habilidades y potencialidades adaptativas.

No podemos olvidar (aunque siempre que lo leemos, por estar impreso, nos parece obvio, lo cual no significa que lo tengamos procesado y contextualizado en nuestras intervenciones como elementos evaluadores del alumnado con necesidades educativas especiales) apor-

tar el enfoque positivo, de logros, de adquisiciones, de mecanismos de reacción y respuesta, con perspectiva, en función de las potencialidades que toda persona tiene. Las limitaciones adaptativas específicas coexisten a menudo con puntos fuertes en otras habilidades adaptativas u otras capacidades personales; por ello, es tan importante nuestra labor de orientar y establecer los apoyos apropiados durante un periodo de tiempo continuado, pues es la forma de evaluar cómo el funcionamiento vital de la persona con discapacidad intelectual mejorará.

- Tampoco podemos dejar atrás la evidencia de que cualquier situación es base para nuevos aprendizajes. El trabajo de formación, de asesoramiento y de colaboración con la familia, su presencia y participación durante todo el proceso aportará información muy valiosa sobre su hijo o hija, o incluso dará "pistas" sobre aspectos a corregir y controlar, igualmente contando siempre con su colaboración.

- Es incuestionable el papel de los profesionales de la educación a la hora de detectar dificultades asociadas, problemas de audición, visión, de comportamiento, de alimentación, sueño o alteraciones de biorritmos, ya que es aquí, en la escuela, donde los niños y niñas pasan gran parte del día compartiendo espacios, vivencias, experiencias con su grupo de iguales, etc. Una postura consciente de la gran labor de la multiprofesionalidad e interinstitucionalidad necesarias para facilitar una respuesta educativa adecuada nos hará valorar como esencial cualquier información, observación o dificultad detectada en nuestro alumnado.

3 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

3.1. EL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La aprobación y posterior publicación en el BOE de la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** ha traído consigo, entre otros cambios importantes, modificaciones en la organización de la atención a la diversidad. Una de estas modificaciones concierne al concepto de Necesidades Educativas Especiales, redefinido en el **Título II: Equidad en la Educación**, de la citada ley y ratificado, en la **Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía**. Modificaciones que se deben, por un lado, a la aparición de un nuevo concepto más general (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) y, por otro, a las modificaciones intrínsecas del mismo.

A groso modo podemos decir, que este nuevo "gran" concepto: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) engloba, desde el punto de vista de la LOE, al alumnado con

necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, al alumnado con altas capacidades intelectuales y al alumnado con integración tardía en el Sistema Educativo Español. La LEA, sin embargo, amplía dicho concepto, incluyendo, además de lo referido en la LOE, la compensación de desigualdades sociales. En relación con las necesidades educativas especiales, tanto LEA como LOE coinciden en articular que un alumnado con necesidades educativas especiales es aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

3.2. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DOWN

Teniendo presente, por tanto, la nueva concepción del término "necesidades educativas especiales", ofrecemos a continuación algunas de estas necesidades, las más genéricas, detectadas al alumnado con s.D. que deberán trazar las líneas generales de nuestro diseño y posterior desarrollo de la respuesta educativa que ofrezcamos.

NECESIDADES RELACIONADAS CON LAS CAPACIDADES BÁSICAS

El diferente ritmo de desarrollo del alumnado con s.D en los ámbitos psicomotor, cognitivo, del lenguaje y social requiere una adecuada estimulación principalmente en los primeros años de la escolarización. Así, sus necesidades más relevantes en estos ámbitos, que a continuación se desarrollan, deberán entenderse como pilares básicos sustentadores de la atención educativa que ofrezcamos:

- Mejora de su capacidad perceptiva visual y auditiva, los procesos de discriminación y reconocimiento de los estímulos visuales.
- El desarrollo de las habilidades y destrezas motrices implicadas en la coordinación dinámica general, el control postural, las conductas motrices de base, las habilidades motrices finas y el proceso de lateralización.
- La estimulación de las funciones cognitivas básicas, atención y memoria, así como de los procesos de representación, simbolización y abstracción que conduzcan a superar y completar los diferentes estadios evolutivos.
- La adquisición y consolidación del lenguaje oral expresivo y comprensivo, atendiendo tanto a la voz y a la articulación de los sonidos de la lengua como a la comprensión y construcción del discurso (la adquisición del vocabulario básico y el empleo de las estructuras morfosintácticas).

- Apoyo en estrategias de comunicación aumentativa para el refuerzo de conceptos y como medio expresivo (gestos, pictogramas, etc.).

NECESIDADES RELACIONADAS CON LOS ÁMBITOS CURRICULARES

Las necesidades más importantes en este apartado son las referidas a aquellos aprendizajes que requieren mayor abstracción, que se apoyan en la representación y simbolización. Así, encontramos generalmente necesidades en:

- El empleo de estrategias metodológicas específicas para el aprendizaje de la lectoescritura, apoyadas en la globalización, en los estímulos visuales, en la funcionalidad y en la significatividad de las actividades lectoescritura desde las primeras fases del aprendizaje.
- La adquisición de los conceptos matemáticos básicos y aprendizaje de la numeración, el cálculo y la resolución de problemas a través de las actividades directas con los objetos y con el espacio, en las que la experiencia sensorial y la visualización de las acciones sirvan de base para la representación y simbolización de la realidad.
- La aprehensión, organización y asimilación de los contenidos de los diferentes ámbitos o áreas del currículo mediante la utilización de claves y referentes visuales, mapas conceptuales o diagramas que faciliten la estructuración de la información.
- El empleo de materiales didácticos específicos o de materiales curriculares de uso general adaptados a sus posibilidades perceptivas, manipulativas, cognitivas y verbales, especialmente la adaptación de los textos con mayor complejidad y nivel de abstracción.
- La adquisición y realización de forma autónoma de los hábitos básicos relacionados con la alimentación, la higiene, el vestido y el desenvolvimiento en el hogar, el centro escolar y en los entornos comunitarios.
- La adquisición de las habilidades sociales que favorezcan su participación en los grupos sociales en los que se desenvuelve su vida, la eliminación de las conductas inadaptadas, la autorregulación conductual y la planificación de las acciones propias.

NECESIDADES RELACIONADAS CON EL TIPO DE RESPUESTA EDUCATIVA Y SU ORGANIZACIÓN

Los centros educativos deben garantizar, para la satisfacción de las necesidades educativas especiales anteriormente mencionadas, una respuesta educativa personalizada y diferencial. Medidas educativas que, aunque similares para la mayoría de los alumnos y alumnas con s.D., dependen de las características

individuales, así como, del contexto en el que se apliquen. No obstante, de forma general, encontramos, entre otras:

- La realización de una evaluación psicopedagógica, de sus competencias curriculares y de su estilo de aprendizaje que determine sus necesidades educativas especiales.
- La elaboración de una estrategia en la que se establezca una propuesta curricular ajustada a las necesidades del alumno o alumna con el referente del currículo ordinario, en la que se concreten lo que corresponde al profesorado ordinario y especializado, el grado y el tipo de apoyos que recibirá, los materiales que se emplearán y las atenciones especializadas necesarias.
- El empleo, por parte de todos los profesionales de la educación que participan en su proceso de enseñanza-aprendizaje, de las estrategias metodológicas adecuadas a su estilo de aprendizaje: análisis de tareas, apoyo y refuerzo continuado para la realización de las actividades (que se irá debilitando progresivamente hasta conseguir el aprendizaje autónomo), empleo de claves, referentes visuales y gráficos, mayor tiempo para el aprendizaje, moldeamiento, modelamiento, encadenamiento, sistemas de programas refuerzo, redundancia de la información por diferentes canales, etc.
- La atención educativa especializada para el desarrollo cognitivo y del lenguaje por parte del profesorado de apoyo a la integración.
- La supervisión, asistencia y cuidados por parte del monitor o monitora de educación especial cuando sea necesario.

4 ATENCIÓN EDUCATIVA

4.1. ESCOLARIZACIÓN

Basada en el respeto personal y en la consideración de las diferencias individuales como motor de la atención a la diversidad, la respuesta educativa debe partir siempre de la evaluación de las capacidades y competencias del alumnado. La importancia, por tanto, de esta evaluación inicial queda patente al ser el pilar en el que se sustentará la toma de decisiones posterior. Así, la idoneidad de los recursos personales y/o materiales que emplearemos, de las medidas de atención a la diversidad que pondremos en marcha, de la necesidad o no de adaptar el acceso y/o los elementos del currículo, etc., dependerá en gran medida de la calidad y ajuste de dicha evaluación psicopedagógica, por un lado, e inicial, por otro.

Haciendo un repaso cronológico, la atención educativa al alumnado con s.D. que se escolariza en nuestro Sistema Educativo, independientemente de la etapa, se articula del siguiente modo:

1. El Equipo de Orientación Educativa en las etapas de Educación Infantil o Primaria y el Departamento de Orientación en la Educación Secundaria Obligatoria, realiza una ***evaluación psicopedagógica***, con la ayuda del equipo docente y la familia, en su caso, que interviene con el alumno o alumna, si ya está escolarizado.
2. El Equipo de Orientación Educativa emite un ***dictamen de escolarización*** en el que se recoge la **modalidad de escolarización** más adecuada, así como los apoyos y recursos necesarios.
3. Al inicio del curso, el tutor o tutora realiza una ***evaluación inicial*** que será el punto de referencia del equipo docente para la toma de decisiones.
4. Posteriormente, se adoptarán, cuando sean necesarias, las medidas de atención a la diversidad oportunas (agrupamientos flexibles y no discriminatorios, desdoblamientos de grupos, apoyos en grupos ordinarios, programas y planes de apoyo, actividades de refuerzo y recuperación).
5. En caso necesario, frecuentemente para alumnado con s.D., la ***adaptación curricular*** puede ser lo más apropiado como medida a adoptar para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.
6. Se adoptan acuerdos para la coordinación del profesorado y de los profesionales que han de intervenir con el alumno o alumna.
7. Se determinan los criterios para la colaboración de la familila del alumno o alumna y la información y el asesoramiento durante el proceso educativo.

Todo este proceso de evaluación y toma de decisiones quedará recogido en el plan de actuación personal del alumno o alumna, como determina la actual **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,** en el que la evaluación continua debe ocupar un papel preponderante como impulsora y aval de un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, respetuoso con la diversidad, no discriminatorio y, por ende, de calidad.

4.2. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

4.2.1. ÁREAS PRIORITARIAS

A) Dimensiones. (Verdugo Alonso, M.A., citado por Menéndez García, A.I.)

Para evaluar el funcionamiento mental de una persona no podemos basarnos tan solo en su puntuación psicométrica tras completar algún test destinado a tal fin. En la evaluación del funcionamiento intelectual entran en juego una serie de dimensiones, tan importantes y complementarias al aspecto piscométrico, que ayudarán al profesional a conocer cómo funcionan los procesos cognitivos de la persona evaluada. Al tener en cuenta estas dimensiones, además

de dotar a nuestra evaluación de un carácter más profesional y de una mayor fundamentación científica, estamos minimizando las posibilidades de error en el diagnóstico, alejándonos de posturas clasificatorias y estigmatizantes y acercándonos a una evaluación respetuosa con el sujeto, que tiene en cuenta el contexto y que sirve como fuente de información para la personalización o adaptación de la respuesta educativa posterior. Una evaluación, por tanto, que sirve como punto de partida para la mejora en la calidad de vida de la persona en cuestión.

DIMENSIÓN I. HABILIDADES INTELECTUALES.

Al medir el funcionamiento intelectual a través de test de inteligencia debemos tener en cuenta, principalmente dos aspectos que pueden descontextualizar los resultados: por un lado, el hecho de que los test deben escogerse conforme al contexto sociocultural del sujeto y, por otro, el hecho de que los test de inteligencia, como instrumentos que son, pueden albergar errores en sus resultados: un mismo test pasado a un mismo alumno o alumna puede concluir resultados distintos dependiendo del momento, estado de ánimo de la persona, motivación para realizarlo, etc. He aquí argumentos suficientes para afianzarnos en la idea de que el Cociente Intelectual, extraído de un test psicométrico, nunca puede utilizarse como único instrumento para el diagnóstico de una persona.

DIMENSIÓN II. CONDUCTAS ADAPTATIVAS.

Es por ello que necesitamos completar la evaluación de estas habilidades intelectuales con otros aspectos; principalmente, con las limitaciones del sujeto en las denominadas conductas adaptativas. Así, si la persona necesita apoyos para un correcto desenvolvimiento en varias áreas adaptativas (**comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre, y trabajo**), podemos hablar, junto con un C.I. por debajo de 70 en una prueba estandarizada, de un posible diagnóstico de discapacidad intelectual.

No obstante, tanto los resultados obtenidos en los test psicométricos como los resultados obtenidos en las escalas de conductas adaptativas, debemos complementarlos con otros pasos que otorguen más fiabilidad y validez a nuestras pruebas.

DIMENSIÓN III. CONSIDERACIONES PSICOLÓGICAS / EMOCIONALES.

La presencia de discapacidad intelectual puede eclipsar o dificultar el diagnóstico de enfermedades u otros tipos de trastornos mentales asociados que pueden coexistir. Es por ello de vital importancia que la evaluación se fundamente en diversas fuentes de información. En este sentido, alejarnos de diagnósticos que califiquen tales enfermedades o trastornos como consecuencias normales de la discapacidad intelectual o bien sean utilizados para estigmatizar aún más a la persona, es importante.

DIMENSIÓN IV. CONSIDERACIONES FÍSICAS, DE SALUD Y ETIOLÓGICAS.

Los hábitos de salud repercuten de manera formidable en el funcionamiento de las personas con discapacidad intelectual, ya que incluso pueden condicionar la correcta realización de algunas tareas de la vida diaria. Es por ello muy recomendable y necesario entrenar a la persona en hábitos saludables y crear entornos en los que las personas con discapacidad intelectual reciban suficientes apoyos para su buen desarrollo.

Si bien, la etiología de la discapacidad intelectual no derivará en respuestas distintas para conseguir una mejora en la calidad de vida de la persona, sí puede aportarnos información relevante en relación con algunos problemas de salud asociados o ayudarnos a prevenir otros efectos derivados de la misma.

DIMENSIÓN V. CONSIDERACIONES AMBIENTALES.

La importancia del entorno en el desarrollo de cualquier persona, y más aún en las personas con necesidades especiales, está más que argumentada en la literatura actual sobre funcionamiento cognitivo, psicopedagogía u otros temas afines. Se hace necesario, en este sentido, crear entornos saludables para el buen desarrollo de las personas con discapacidad intelectual. Para ello, nuestros entornos deberán proporcionar oportunidades al individuo, fomentar el bienestar y promover la estabilidad.

B) Aprendizajes curriculares: lectura, escritura, cálculo y resolución de problemas.

LECTURA.

El aprendizaje de la lectura de los alumnos y alumnas con s.D. debe apoyarse en una imagen (foto o dibujos) de la palabra que lee; iniciarse de forma global, empezando por la lectura de los nombres de los miembros de su familia, y realizarse de forma lúdica y creativa. Debe resultar una actividad motivadora en la que aparezcan palabras que utilicen en su entorno de forma habitual, que le gusten y que pronuncien con más facilidad. Por ejemplo: "el pan", "la pera".

Para lograr un adecuado aprendizaje, podemos seguir los siguientes pasos:

1. Comenzar con una lectura global de las palabras con apoyo de una imagen. Con ello pretendemos inicialmente que el alumno o alumna asocie una tarjeta con una foto, dibujo o pictografía de un objeto o de una persona con una palabra escrita. Este apoyo visual se irá retirando progresivamente, a medida que identifique y lea la palabra sin necesidad de que el estímulo visual esté presente. Podemos comenzar con la lectura de su nombre y del de los demás miembros de su familia.
2. Superada esta primera etapa iremos incrementando progresivamente el número de palabras que lee, toman-

do el siguiente orden: comenzaremos por los sustantivos de una y dos sílabas, anteponiendo el artículo correspondiente (por ejemplo: "la uva") y después pasaremos a la lectura de los verbos. Para ello, y en un principio, utilizaremos tarjetas con dibujos que impliquen acciones muy conocidas para el alumno o alumna, como "beber", "comer," etc., y que no le sean de muy difícil pronunciación.

3. En tercer lugar, pasaremos a la formación de frases con los sustantivos y verbos que conoce asociados a situaciones reales de su vida cotidiana. Utilizaremos, primero, una frase modelo que el alumno o alumna copiará. Gradualmente iremos retirándole el modelo presentado hasta que logre formar otras frases con idéntica estructura gramatical de forma autónoma. Finalmente, podremos proponerle frases para que autónomamente las construyas con sus tarjetas. Por ejemplo, le indicaremos: **"Coge las tarjetas para poner: Papá come el pan".** Utilizando las frases trabajadas y combinándolas de forma creativa para formar cuentos o historias, podemos conseguir que llegue a elaborar su propio libro personalizado de lectura.
4. Cuando ha ido adquiriendo un número determinado de palabras acompañadas de su artículo, siempre antes de comenzar la fase analítica, es conveniente que aprenda a discriminar los artículos, con el fin de que aprenda a unir la palabra con su artículo correspondiente.
5. El inicio de la fase analítica debe hacerse progresivamente, comenzando por los sustantivos trabajados. Si en clase se utiliza un método de lectura analítico, se ha de empezar a utilizar las palabras que en ese momento se trabajen en el aula y que contienen la sílaba por la que comienza ese método. Por ejemplo, si comienzan con "p", se utilizarán palabras como "papi", "pie", "pío"..., que empiezan por "p".

ESCRITURA.

El inicio de la escritura no tiene por qué ser simultáneo al aprendizaje de la lectura. El proceso de adquisición de esta habilidad es más complejo que el de la lectura y debe tener en cuenta las habilidades grafomotrices del niño o niña.

Este proceso deberá iniciarse utilizando materiales alternativos que disminuirán las dificultades psicomotrices del alumnado en estos inicios. Así, trazos en el aire, pizarras, bandejas de arena o harina, etc., ayudarán en un primer momento al niño o niña a mejorar la precisión en sus movimientos. Posteriormente, podremos utilizar engrosadores del lápiz como adaptación para facilitar la prensión del útil escritor. Por otra parte, graduando el carboncillo del lápiz también podemos adecuar la presión que ejerce sobre el papel mientras escribe o realiza sus prime-

ros trazos. En este sentido, los ejercicios de pinza, así como otros destinados a conseguir destreza manual (juegos con plastilina, barro u otro material moldeable, cortar y crear bolas o tiras de papel, uso de tijeras, etc.) son muy convenientes para la mejora de la psicomotricidad fina de nuestro alumnado, aspecto clave para alcanzar un buen nivel grafomotor. Además, deberemos aprovechar la oportunidad que estos materiales nos ofrece para trabajar aspectos como la organización espacial y temporal, así como el orden y la limpieza durante el trabajo.

No obstante, como en todo lo que se enseña y aprende, debemos partir de la motivación para escribir y no dejar que la actividad se vuelva repetitiva, valorando en todo momento su iniciativa para hacerlo.

A la hora de iniciar el aprendizaje de la escritura se procurará fomentar ante todo la comunicación con los demás.

¿Qué se escribe primero? Su nombre, ya identificado y leído, puede escribirlo y estará mucho más motivado o motivada para hacerlo. Ha terminado su ficha de trabajo y tiene que comunicarle a los demás que lo ha realizado él o ella.

Después de su nombre, podemos continuar con su contexto más cercano (mamá/papá), valoramos su trazo libre para reproducir lo que ya lee.

En la escritura el proceso lo determina cada alumno o alumna: no todos ni todas tienen el mismo ritmo en la adquisición de la escritura. Cuando se ha iniciado la actividad de escribir debe tener una continuidad, hemos partido de lo conocido a lo desconocido; cada día el alumnado debe descubrir la utilidad de lo aprendido.

Una vez que ha adquirido el trazo de las grafías, resultan útiles algunas estrategias para el dominio de su escritura:

- Realizar preguntas sobre lo que ha escrito.
- Realizar escritos funcionales: carta, lista de la compra, invitación ...
- Autocorregir su propia escritura leyendo la palabra.
- Dar unas preguntas que le ayuden a estructurar su escrito.

CÁLCULO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

- Con el alumnado con s.D. tendremos que conocer aquellas habilidades que favorezcan el aprendizaje de la numeración. Su aprendizaje se producirá, aunque tardará más tiempo que el resto de sus compañeros y compañeras. El objetivo inicial es que el alumnado reconozca los números naturales hasta el 9 y sea capaz de realizar distintas operaciones con ellos.
- Debemos partir de aquello que el alumno o alumna toca, manipula y se puede contar (experiencia práctica del cálculo). Podemos utilizar el concepto uno en oposición al concepto mucho. Favorecemos su aprendizaje si utilizamos la diferenciación visual existente entre estos dos conceptos (**¿dónde hay uno?, ¿dónde hay muchos?**) y si añadimos

otros conceptos en las comparaciones (uno-muchos; dos-muchos; uno-dos-tres –muchos;…).

- Usando una representación visual de cada número vamos introduciendo al alumnado en el aprendizaje del resto de los números: uno, dos... Utilizar instrucciones cortas y precisas: "dame uno", "toma dos".
- Las actividades programadas deben realizarse en un primer momento con modelos, ya que el aprendizaje por observación es muy apropiado para este alumnado. Posteriormente, estos modelos se retiran hasta que el alumno o alumna asimila el concepto.
- Es importante fomentar entre el profesorado el uso del aprendizaje sin errores como estrategia para encarar nuevos conceptos o procedimientos en el proceso de enseñanza -aprendizaje de este alumnado. Evitamos, así, experiencias negativas que generen sentimientos de impotencia o fracaso. Dar la pauta para que señale o elija la opción correcta cuando le proponemos aprendizajes se convierte, por tanto, en una acción muy conveniente, ya que redundará en la motivación, seguridad y autoestima de nuestro alumnado a la hora de enfrentarse a otros aprendizajes.
- Paralelamente, podemos trabajar conceptos como mayor/menor; anterior/posterior; orden ascendente y descendente, teniendo en cuenta que a nuestro alumnado ya lo vamos introduciendo en los primeros números.

Suma. La fase manipulativa es el comienzo de un aprendizaje funcional, práctico y aplicado. La siguiente fase, de representación gráfica, se realiza utilizando imágenes cercanas, de su entorno, y de situaciones en las que se utiliza la expresión "juntar" para acercarle a la suma.

Cuando el alumno o alumna haya aprendido a escribir, a colocar el número correctamente y conozca el cardinal de cada cifra, la suma se iniciará con la manipulación de cantidades equivalentes de objetos. En este sentido, el uso de sus propios dedos no está del todo indicado pues para ello deben soltar el lápiz o el utensilio de escritura, lo que provocará, en la mayor parte de los casos, distracción en nuestro alumnado. Posteriormente, pasaremos a una mayor abstracción, trabajando con el número mayor en la cabeza, en sentido figurado, y el otro en la plantilla.

Resta. Para iniciar la operación de resta debemos partir del concepto como tal, empleando el apoyo verbal, que más tarde ahorrará tiempo con las restas llevadas: "desde___ hasta ___". Por ejemplo: "nos situamos en el piso primero para subir al cuarto. ¿cuánto falta para llegar?".

En operaciones con decenas "llevadas" necesitamos unos pasos previos que permitan saber el lugar que ocupan decenas y unidades… El apoyo en material manipulativo, así como de gráficos, favorece el cálculo y el paso a un nivel superior de abstracción.

Multiplicación y división. En la multiplicación y división, como en el resto de las operaciones, el alumnado debe asimilar el concepto de forma manipulativa. Podemos partir de que la multiplicación es la suma repetida del mismo número. Podemos pedir la memorización de las tablas, sobre todo de aquellas cuya funcionalidad es mayor; tabla del 2 y 3 (conceptos de doble y triple) y la del 5 y del 10 para el uso de las monedas.

Para comprender la multiplicación partiremos de situaciones de la vida cotidiana en las que su uso sea la operación más adecuada. En la práctica, para operaciones más complejas, es aconsejable el uso de la calculadora.

La división se aprenderá como reparto en partes iguales, como un proceso en el que se hacen agrupaciones iguales. Seguimos insistiendo en iniciar los conceptos manipulando objetos, partiendo de cantidades pequeñas que los niños y niñas pueden repartir.

La resolución de problemas. Con la realización de las operaciones básicas hemos ido introduciendo al alumnado en la resolución de problemas, pues a todo concepto abstracto le hemos dado una funcionalidad, planteándole interrogantes sencillos al realizar esas operaciones. A su vez, hemos ido planteando oralmente problemas cotidianos para enmarcar las operaciones trabajadas.

Ahora el problema está escrito en papel, y el alumno o alumna debe realizar una lectura del enunciado, que deberá estar redactado en un lenguaje claro, cercano y con frases muy cortas, que le permita diferenciar datos conocidos, datos por resolver y operaciones a realizar.

En síntesis:

- Es importante que el alumnado llegue a descubrir cuándo debe utilizar las operaciones básicas.
- Todas las operaciones deben tener un correlato funcional en la vida diaria.
- El uso del teléfono nos ayuda al aprendizaje del número.
- El uso de la calculadora facilita la realización de operaciones ¡Aprendamos a utilizarla!.
- Es importante aplicar el cálculo al uso de las monedas.
- Con una metodología práctica, progresiva, constante, que proceda paso a paso y adecuada al ritmo de este alumnado, se llega a operaciones más complejas: decimales, fracciones, proporcionalidad, ecuaciones…

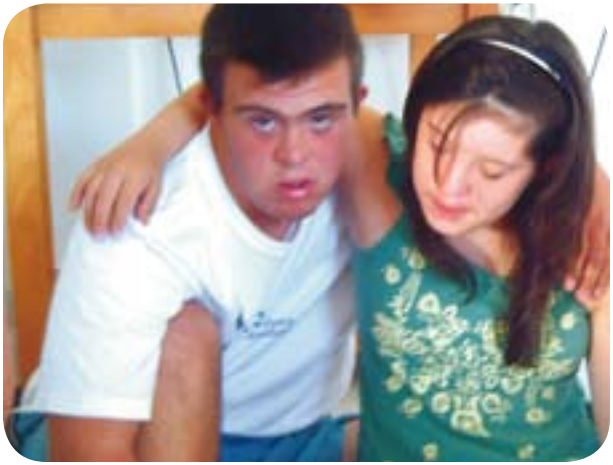
- Conviene no olvidar la gran variabilidad de capacidades del alumnado con s.D. en el aprendizaje del cálculo y las operaciones abstractas.

C) Áreas transversales: la educación afectiva y sexual y las habilidades sociales.

LA EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL

"La sexualidad es una dimensión más en el desarrollo integral del ser humano. Todos tenemos el cuerpo sexuado y las necesidades afectivo-sexuales mediatizan las relaciones que establecemos a los largo de nuestra vida" (Garvia, 2007).

"La sexualidad en las personas con s.D. se desarrolla de la misma manera que en los demás y por eso igualmente deberán aprender a canalizar los impulsos y los sentimientos" (Fundación Catalana Síndrome de Down, 2002).



Las personas con s.D. tienen las mismas necesidades afecitvas y sexuales que el resto de la población. Experimentan los sentimientos propios de la adolescencia. Sienten afecto, cariño, amor. Quieren sentirse queridos y queridas, deseados y deseadas, atractivos y atractivas, amados y amadas. Se enamoran y quieren comunicarse de forma más intima a través de todo su cuerpo. Tienen necesidades sociosexuales. Tener su pandilla de amigos y amigas y salir juntos en sus ratos de ocio, poder elegir su colonia, su ropa, su música. Quieren sentirse a gusto consigo mismo y disfrutar de unas relaciones personales plenas y satisfactorias. No obstante, como todo, también se aprecian importantes diferencias individuales porque en ésta, como en otras tantas cosas, no todos ni todas son iguales y la diversidad es la norma. Es fundamental que estas necesidades sean reconocidas y formen parte de su educación.

¿Pero cómo se educa la sexualidad?

La educación afectiva y sexual de las personas con s.D. se debe afrontar en la familia y también en la escuela. Sus aspiraciones se deben respetar y atender. Se les debe facilitar una información veraz y una formación profunda que orienten sus conductas.

La normalización que proponemos para el alumnado con s.D. comprende también la educación de la sexualidad. Hay que educar sus necesidades afectivas y sexuales que se desenvuelvan en la normalidad. Es necesario exigirles conductas adecuadas a la y en la normalización (García, 2000).

Este alumnado necesita más apoyo para comprender la sexualidad como algo natural y positivo. "Es más, dadas las dificultades de orden cognitivo, es mucho más necesaria una educación afectiva y sexual formal porque, de otra manera, no van a poder interiorizar las pautas que hagan de su conducta en este terreno una fuente de crecimiento personal y auténtica felicidad. La falta de formación en ese campo les deja más vulnerables. Resulta mejor equivocarse por ampliar el ejercicio de los derechos que por restringirlos desmesurada y prematuramente" (Amor, J.R. 2002).

Los niños y niñas que están en la escuela inclusiva y que se relacionan todo el día con otros niños y niñas de su edad van a tener unas necesidades parecidas a sus compañeros y compañeras. Crecen, como crecen sus compañeros y compañeras; sus cuerpos cambian, como el de los demás y las demás. Experimentan los mismos sentimientos que el resto; sentimientos que conducen y condicionan sus relaciones interpersonales. Es fundamental que estas necesidades sean reconocidas y formen parte de su educación.

El objetivo básico de la educación debe acercarse a la necesidad y conveniencia de normalizar e integrar la sexualidad de las personas con s.D. Sus necesidades afectivas y sexuales deben ser reconocidas. Educar los comportamientos sociosexuales mediante el aprendizaje de habilidades sociales es, por tanto, una práctica ineludible.

¿Qué podemos hacer para ello? ¿Cómo descendemos a la práctica real?

Algunas pautas orientadoras:

- "La sexualidad es una práctica adulta. Para poder llevar una vida sexual satisfactoria han de poder llegar a ser adultos" (Garvia, 2007). Se debe tratar la sexualidad de una forma positiva que les facilite sentirse mejor como personas, sentirse más contentos con ellos mismos, con ellas mismas, y mejor con los demás.
- La sexualidad no se reduce a la genitalidad exclusivamente. Podemos ayudar a los chicos y chicas con s.D. a que vivan su afecto, el amor, la atracción, el enamoramiento, el placer de forma normalizada, positiva y gratificante, en un plano de igualdad, responsabilidad y respeto mutuo.
- Deben saber diferenciar amistad, noviazgo, pareja y las relaciones que se establecen en cada situación.
- Los contenidos de la sexualidad se deben tratar de forma entendible, explícita y positiva, propiciando un clima de expresión sexual saludable, real y socialmente aceptable en el contexto de toda relación interpersonal.
- La educación debe ser individualizada. No todas las personas con s.D. tienen las mismas aptitudes para aprender, idéntica estabilidad emocional e igual capacidad para relacionarse socialmente o para llevar una vida independiente.

Cada persona es un mundo, y lo importante es favorecer, a través de nuestras estrategias educativas, opciones lo más autónomas posibles.

- Los profesionales de la educación deben saber que la familia tiene un papel fundamental en la educación de la sexualidad.
- El alumnado con s.D. también debe aprender a decir "no" cuando algo no es de su agrado. Hay que informar sobre el derecho de decir "no" a las presiones para tener contactos sexuales.
- Debemos enseñar que las conductas sexuales siempre se realizan en un clima de intimidad y privacidad. El alumnado con s.D. puede aprender a tener comportamientos socialmente aceptables, a protegerse a sí mismos y a ser capaces de decir "no".
- Hay que reconocer y aceptar las conductas autoerógenas. Los estudios muestran la masturbación como algo natural y normal y como forma adecuada de satisfacción sexual. La intervención educativa debe tratar el tema, cuando se considere necesario, de forma individualizada y orientar las posibles conductas masturbatorias hacia los momentos y lugares adecuados, siempre en la privacidad, asociándolos, además, a unos correctos hábitos de higiene.
- Hay que educar en la prevención de riesgos de las enfermedades de transmisión sexual. Sería conviene, en la edad adecuada, que conozcan los métodos anticonceptivos, características de los tipos, ventajas e inconvenientes, para orientar hacia relaciones sexuales sin riesgo (Amor Pan, 2004).
- Si no les preparamos, si no les capacitamos hay más riesgos. Y a mayor integración, mayor necesidad de capacitación.
- Contra el abuso sexual es sumamente recomendable la educación a la edad apropiada en comportamientos protectivos. (Amor, 2004). También se deben educar las habilidades de auto-seguridad y las formas de conseguir ayuda si fuera necesario.
- Deben aprender a saber estar. Formemos para evitar conductas inapropiadas: no abrazos a otras personas que van por la calle y sí a familiares, amigos, novio, novia; no se realizan tocamientos a sí mismos o a otros en lugares públicos, sino en el ámbito de lo privado; no se debe realizar nada que no le agrade al otro u otra.
- A las personas con s.D., les cuesta trabajo saber estar. Esa capacidad valorativa la tienen reducida. Pueden darse repertorios desadaptativos que requieren la intervención profesional para ser reducidos o eliminados. A este respecto, el profesorado debe ser consciente de posibles provocaciones de algún o algunos alumnos y alumnas que inciten al alumnado cob s.D. a realizar conductas inadecuadas.

¿Y qué conductas se consideran adecuadas?

Es muy conveniente que estos chicos y chicas con s.D.:

- Posean un buen autoconcepto que les permita reconocer las partes íntimas de su cuerpo y les posibilite diferenciar qué partes pueden mostrarse y qué partes de nuestro cuerpo deben ir tapadas en lugares públicos.
- Deben aprender que en el cuerpo hay partes íntimas que siempre están tapadas, que no se deben tocar en público. Nadie tiene permiso para verlas ni tocarlas. Sólo pueden tocarles cuando la persona lo permita (Fundación Catalana Síndrome de Down, 2002).
- Comprendan que la masturbación u otras conductas de autoexploración no son inadecuadas en sí mismas. Sí lo serán si se realizan en lugares inapropiados. Es importante que aprendan el matiz entre lugares públicos y privados y conductas que pertenecen a lo público y otras que pertenecen al ámbito de lo privado. Es muy importante evitar conductas represoras que puedan provocar inseguridades en la persona, así como dar información negativa o inadecuada al respecto. Los hábitos de higiene relacionados con las conductas de autoexploración o autoerógenas también deben ser trabajados con estos y estas jóvenes.
- Vivan su afecto y sentimientos sexuales en un plano de igualdad, responsabilidad y respeto mutuo. La falta de formación en ese campo les deja más vulnerables.
- Tengan amigos y amigas con los que compartir cosas e ilusiones. Para todos y todas es divertido salir con amigos y amigas y tener una pandilla.
- Reconozcan sus sentimientos hacia otras personas. Diferencien entre el amor a una pareja, el amor a la familia o el amor a los amigos y amigas.
- Comprendan que nuestros sentimientos hacia las otras personas no siempre son recíprocos. Es importante y conveniente fomentar el respeto hacia la libertad personal de sentir, independientemente de que sea lo que a mí me gustaría en un momento dado.
- Aprendan a respetar las decisiones del otro u otra en cuanto al mantenimiento de relaciones sexuales se refiere. Las relaciones sexuales deben estar basadas

siempre en la libertad y en el respeto mutuo de los participantes.
- Deben conocer que las relaciones sexuales forman parte del ámbito de lo privado.
- Aprendan a decir "no" cuando no deseen mantener algún tipo de relación con otra persona. Es importante que posean una buena batería de respuestas para rechazar aquellas propuestas que no le satisfacen.
- Por su parte, también es importante eliminar algunas actitudes de insistencia que pueden aparecer en algunos niños y niñas con s.D. hacia otros compañeros y compañeras que les atraen. Enseñarles a ver que algunos comportamientos pueden resultar molestos a sus amigos y amigas es una tarea importante, ya que redundará en la mejora de sus relaciones con los iguales.

Habilidades Sociales.

No es fácil definir qué es una conducta social habilidosa. Sin embargo, todos sabemos diferenciar cuándo alguien está comportándose competentemente en una situación social y cuando no. Entonces, ¿cómo se define el término "habilidades sociales"?.

Esta imposibilidad de encontrar una definición consensuada y aceptada del término hace que nos planteemos partir del significado de cada una de las palabras que lo conforman por separado, en pos de encontrar el sentido del término en su globalidad.

Así, por habilidades entendemos **la capacidad y disposición para algo** que tiene el individuo. Deducimos, hasta aquí, sin menoscabar lo innato de la capacidad, que existe una parte adquirida a través de la experiencia y la acción – reacción con el medio. Esa parte, ese conjunto de capacidades aprendidas del individuo, son las que más nos interesan si miramos el término desde un punto de vista educativo. El termino **social,** por su parte, hace referencia a todo aquello **perteneciente o relativo a la sociedad.** Por tanto, uniendo ambos términos, definidos en el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, podríamos definir las habilidades sociales como **aquellas capacidades o disposiciones para algo perteneciente o relativo a la sociedad.** Analizando dicha definición, aun de manera superficial, observamos varios matices reseñables: **uno,** que las capacidades o disposiciones aunque lleven un componente innato poseen un margen importante de mejora si enfrentamos al individuo a un entrenamiento específico; y **dos,** que estas habilidades se dan en el contexto de las relaciones interpersonales. Esto, que puede parecer nimio, adquiere tintes muy importante si lo observamos desde la intención de comprender el porqué de las dificultades para llegar al consenso en la definición global. Algunos de estos porqués a los que nos referimos, resumidos por Ruiz Rodríguez (2006), son:

- La conducta social adecuada es parcialmente dependiente del contexto cambiante. Lo que es correcto en un ambiente familiar puede no serlo en un contexto más formal.
- La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determina-

do, existiendo diferencias importantes entre culturas e, incluso, dentro de la misma cultura. Besar para saludar a una persona puede ser adecuado o inadecuado dependiendo de contexto cultural que nos rodee en ese momento.

- Las habilidades sociales varían a lo largo del tiempo. El uso del lenguaje o estilos de vestir cambian constantemente. En este sentido, el lenguaje inadecuado o una apariencia física descuidada o anquilosada puede ofrecer imágenes del individuo que dificulte su relación con otras personas.
- El grado de efectividad de una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en que se encuentre. Así, una misma conducta puede ser inapropiada o apropiada dependiendo de la situación. Si el niño o niña consigue algo en casa a través del lloro y las rabietas puede intentar conseguirlo también si nos encontramos, por ejemplo, en un restaurante o en un lugar público.

Se deduce, de todo lo anterior, que las personas con s.D. adquirirán las habilidades sociales de modo idéntico a cómo las adquirirá el resto de compañeros o compañeras, si bien, debemos tener en cuenta sus características personales cuando planifiquemos el proceso de enseñanza – aprendizaje de las mismas. Brevemente, y siguiendo con Ruiz Rodríguez (2006), podemos indicar que los procesos de aprendizaje comúnmente utilizados para la enseñanza de las habilidades sociales son:

1. **Enseñanza directa:** En el caso de alumnado con s.D. nuestras órdenes serán concretas y secuenciadas, no dando más de una orden al mismo tiempo y asegurándonos de que ha comprendido lo que le estamos pidiendo. No es este, sin embargo, el mejor modo de enseñarles habilidades sociales a las personas con s.D.
2. **Modelado o aprendizaje por medio de modelos.** Es muy importante casar el discurso con el hecho cuando servimos de modelos. Además, es importante tener en cuenta que en la etapa adolescente empieza a tener gran importancia el grupo de iguales. Su poder como modelos y fuente de reforzamiento no debe ser pasado por alto.
3. **Práctica de conducta.** Conviene sin duda generalizar las prácticas realizadas en entornos de aprendizaje programado a otros contextos y/o situaciones y con distintas personas.
4. **Reforzamiento de las conductas**

adecuadas y castigo o retirada de atención de las inadecuadas. La atención del adulto es un importante reforzador. Se tiende a prestar más atención a conductas inadecuadas que a conductas adecuadas y esto puede desembocar en malos comportamientos premeditados del niño o niña para recibir la atención del adulto, aunque sea en forma de reprimenda o castigo.

5. Retroalimentación de la actuación (feedback). Se trata de proporcionar información sobre lo que se está practicando. Insistir en lo correcto, sin eludir a los posibles aspectos mejorables, es sin duda la mejor estrategia de actuación.
6. Moldeamiento o aprendizaje por aproximaciones sucesivas. Se trata de descomponer la conducta en pequeños y sucesivos pasos, muy concretos y fácilmente evaluables, de forma que sólo subimos un escalón cuando el anterior está perfectamente afianzado. Facilita mucho la evaluación e identificación de los problemas y se usa frecuentemente para desarrollar habilidades de autonomía personal: atarse los zapatos, situaciones en el aseo, comer solo, etc.

4.2.2. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

A) Un modelo educativo abierto a la diversidad.

Los alumnos y alumnas con s.D. aprenden en la escuela diversa. Aprenden en una escuela para todos y todas donde tienen cabida niños y niñas diferentes, a los que se propone educar (García Pastor, 1998). La escuela de la diversidad no ampara una enseñanza única, sino que establece que cada cual aprende según sus posibilidades y necesidades, según sus motivaciones.

Lo que llamamos "atención a la diversidad" no es, en realidad, otra cosa que el conjunto de recursos y estrategias que empleamos en un centro o un aula para "derribar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación en el aula" (González Manjón, 2006).

La atención a la diversidad, además de un derecho y un deber a tener siempre presente, es una actitud de respeto y confianza en la educación de todas las personas. Al mismo tiempo, es estar preparado para conocer y educar a personas diferentes (López Ocaña y Miñán Espigares, 2007).

Los alumnos y alumnas con S.D. aprenden con un modelo educativo que tiene en cuenta las diferencias del alumnado y da respuesta a sus

necesidades educativas. Una intervención educativa apropiada puede desarrollar el potencial de aprendizaje que presenta este alumnado y que por mucho tiempo se ha ignorado o negado.

La atención a la diversidad intenta atender las necesidades educativas de todo el alumnado, cobrando especial importancia los agrupamientos heterogéneos, la enseñanza de estrategias de aprendizaje autónomo y las estrategias de aprendizaje cooperativo (López y Miñán, 2007) que fomenten las interacciones positivas entre el alumnado.

Este modelo educativo, por tanto, propone aprender y convivir juntos en la escuela de todos y todas, respetando las diferencias. La inclusión escolar es un proceso por el que la escuela debe dar respuesta a las necesidades que presenten todos y cada uno de los escolares que acudan a sus aulas, sin exclusión, no sólo en el ámbito físico de la clase, sino también en el del currículum (López Melero, 2006). Los alumnos y alumnas con s.D. presentan dificultades de aprendizaje, pero no son dificultades insalvables en su gran mayoría. La acción educativa debe abordar esas dificultades y resolverlas favorablemente, teniendo en cuenta su forma de ser y aprender.

De todo ello, se desprende que los responsables de la atención a la diversidad son todo el profesorado del centro, en general, y el equipo docente en particular, con el orientador u orientadora referente como un profesional más, en estrecha relación con los otros profesionales externos (López, y Miñán, A. 2007).

B) Estrategias de enseñanza.

Planteamos aquí un conjunto de orientaciones metodológicas o actuaciones concretas de enseñanza-aprendizaje que hacen más efectivo este proceso y que, a la vez, nos adentran en la manera de ser y aprender que presentan los alumnos y alumnas con s.D.

Ya se ha dicho que no hay dos alumnos o alumnas con s.D. iguales. Cada cual va a responder según su propia individualidad. Sin embargo, a todos y todas va a favorecer el conjunto de estrategias didácticas que **s**e proponen:

- En la educación de los alumnos y alumnas con s.D. es necesario introducir nuevas estrategias didácticas, respetando su ritmo y de forma gradual. La intervención educativa requiere una atención permanente, ajustada a sus necesidades y a su individual capacidad de progreso.

Es conveniente planificar un **currículo accesible,** que no se focaliza tanto en la reducción de contenidos como en adoptar unos **procedimientos educativos adecuados.** Se puede trabajar sobre los objetivos mínimos, de acuerdo con las necesidades educativas del alumno o alumna con s.D. Los aprendizajes deben ser eminentemente **funcionales** y útiles para desenvolverse en la vida cotidiana. En el aprendizaje debemos tener en cuenta la transferencia y la generalización de lo que aprenden.

■ Es necesario **creer en sus capacidades** y posibilidades de aprendizaje, valorar positivamente los éxitos conseguidos y trasmitir esta confianza a los compañeros y compañeras del aula. Si no creemos en sus capacidades no les proporcionaremos oportunidades reales de aprendizaje. Cada alumno o alumna responde según las expectativas y confianza que se pone en él o en ella. Si el equipo educativo desconfía de lo que el alumnado puede conseguir, el nivel de exigencia caerá y cederá ante los primeros fracasos, no insistiendo mediante un cambio inteligente de estrategias.

Aquí vale invertir el dicho bíblico y decir: "Si no lo creo, no lo veo". Si no creemos en sus capacidades, no vamos a ver los resultados porque en el fondo no le vamos a dar las oportunidades de aprender.

■ Es necesario acompasar la intervención educativa al ritmo comprensivo y expresivo de este alumnado. Educador o educadora y alumno y alumna son como una pareja de baile que debe llevar el mismo ritmo. Se le debe conceder **un poco más de tiempo** para que elabore su respuesta. La información debe transmitirse mediante frases cortas, de forma clara, concreta y bien pronunciada. Es necesario hablar, escuchar y actuar con paciencia y constancia. Dar más tiempo para que conteste a la interpelación del adulto, ejecute las instrucciones recibidas y realice las tareas. Su dignidad lo exige y su lentitud por razón de su discapacidad lo necesita.

Hay que dar más tiempo para que responda. No conviene adelantar la respuesta.

■ Es conveniente **descomponer los contenidos en pasos intermedios.** El profesorado debe desmenuzar la información y los contenidos (de las 8 cuestiones o ejercicios de un tema, puede trabajar los 3 ó 4 más importantes, por ejemplo). La exposición se debe realizar con entusiasmo, claridad y a un ritmo adecuado (Buckley y otros, 2006).

También hay que dejar más tiempo para la realización de pruebas y evaluaciones. Un buen resultado de la prueba se malogra si no le damos más tiempo que a los demás.

■ Se debe tener en cuenta su buena capacidad perceptiva y **su buena memoria visual** en los mecanismos de acceso a los aprendizajes. Es necesario tener en cuenta su mayor facilidad visual y reforzar éste canal más que el auditivo. Se debe incrementar el uso de los recursos visuales. Entre ellos, el ordenador es un buen recurso.

En los déficits en memoria a corto plazo, **los ejercicios de intervención** aplicados de manera **sistemática, inteligente, ajustada, constante y asociados a situaciones concretas** consiguen mejorar estos problemas. Si no se trabaja en ellos para mejorar la memoria a corto plazo, el retraso cognitivo crece (Florez, 2004).

En **la memoria a largo plazo** la buena intervención educativa consigue desarrollar sus capacidades. Se debe iniciar con **prontitud** y mantener con **constancia** la ejercitación de este tipo de memoria (Flórez, 2004). Muchos de los problemas se superan en mayor o menor grado con adecuados programas pedagógicos ajustados a las características del alumnado con s.D.

El mundo de las **emociones y de los afectos**, la **sensibilidad afectiva** del alumnado, debe ser tenida en cuenta a la hora de plantear la intervención pedagógica. La relación afectiva entre docente y alumnado con s.D. va a condicionar intensamente la actitud y la respuesta del alumno o alumna y, consiguientemente, su actividad de aprendizaje en sentido positivo o negativo.

En conjunto, el tono afectivo positivo favorecerá la adquisición de conocimientos, como también la percepción positiva de sí mismo, el deseo de agradar o el de ser felicitado (Flórez, 2004).

Situaciones motivadoras de aprendizaje:

- Conocer y confiar en el alumno o alumna.
- Proponer tareas asequibles; explicaciones y razonamientos cortos.
- Facilitar refuerzos positivos cuando realiza la tarea.

Respetar tiempos de ejecución, es decir, darle tiempo para que comprenda la instrucción, la procese, elabore su respuesta y la muestre (Flórez, 2004).

- La imposición, las órdenes tajantes, alzar el tono de voz y recriminar al alumnado bloquean el pensamiento y el discurso de las personas, más aún del alumnado con s.D.

Si el alumnado con s.D. presenta **hipoacusias** o **dificultades visuales**, además de las estrategias didácticas que el equipo educativo puede poner en marcha en su aula (situarlo más cerca, hablar mirando al grupo, de forma pausada y con una correcta vocalización, etc.), la Administración educativa dispone de una serie de recursos para atender dichas necesidades. Así, el profesorado de apoyo a la integración y el profesorado especialista en audición y lenguaje (ambos en el centro educativo), el equipo de orientación educativa (de ámbito de actuación zonal), el departamento de orientación en los IES, el equipo de orientación educativa especializada (de ámbito de actuación provincial), realizarán una detección y evaluación más detallada de las necesidades del alumno o alumna en estos aspectos y propondrán las medidas educativas más idóneas: adaptaciones de acceso o personalización del currículum; sistemas aumentativos o alternativos de comunicación; trabajo coordinado entre familia, especialista de

audición y lenguaje, profesorado de apoyo a la integración y equipo educativo; etc. Como se puede apreciar, el trabajo en equipo se convierte en una herramienta muy necesaria para lograr una atención educativa adaptada y personalizada a las necesidades individuales detectadas en nuestro alumnado.

■ En las **operaciones abstractas** se debe proceder paso a paso; se necesita más apoyo, más práctica y más tiempo. El alumnado llega a aprender el mecanismo operativo, aunque mantenga dificultades en el razonamiento de la operación.

■ Necesitan situaciones de aprendizaje significativo para **mantener su atención:**

- Actuar sobre y desde sus intereses.
- Ir de lo conocido a lo desconocido.
- Hacerlo o hacerla intervenir en cuestiones conocidas.
- Reforzar sus avances.

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

■ Dada su falta de iniciativa, es necesario **interactuar siempre** y proponer tareas. Hay que provocar constantemente al alumnado con s.D. e interactuar siempre. No podemos dejarlos o dejarlas a su propia iniciativa. La no intervención significa regresión.

■ Hay que **razonar con paciencia** cuando deban cambiar de actitud. No es fácil para ellos y ellas modificar lo que han decidido hacer. Cuando muestra resistencia es bueno cambiar de actividad.

■ En el **aprendizaje de la escritura** la ejecución de trazos y grafismos es imperfecta y requiere numerosas sesiones de aprendizaje y entrenamiento. En los ejercicios de escritura, la buena capacidad de imitación puede mejorar sus trazos, fijándose en el modelo.

■ En el aprendizaje de este alumnado **importa más el proceso** que el resultado. Las estrategias y el proceso de aprendizaje son tan importantes como los mismos contenidos.

■ Los alumnos y alumnas con s.D. deben ser tratados desde la **normalidad** como uno o una más del grupo, respetando su ritmo de aprendizaje. El alumnado con s.D. es uno más en el centro escolar, aunque tenga sus dificultades de aprendizaje. Hay que exigirles trabajo y comportamiento adecuado como al resto. Su discapacidad no puede ser pretexto que les dispense de sus tareas.

El lugar de los alumnos y alumnas con s.D. es el aula de todos y todas. Salvo contadas excepciones, el aula ordinaria es el escenario educativo adecuado para el aprendizaje de este alumnado. El trabajo cooperativo favorece el aprendizaje, interrelacionando alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje con el resto. Sería de desear que el refuerzo que reciba el alumno o alumna fuera del aula común estuviera a cargo del mismo profesor o profesora que imparte la asignatura.

- Se debe favorecer el **aprendizaje autónomo,** evitando la permanente dependencia del maestro o maestra o de los compañeros o compañeras. Se deben utilizar estrategias de autoaprendizaje que les permita trabajar de forma autónoma en el aula. El niño o niña con s.D. desde la atención temprana está acostumbrado a la presencia de profesionales de la educación. En el aula les cuesta prescindir de esa dependencia.

- Es importante tener en cuenta los **apoyos naturales de los compañeros y compañeras.** En el aula se producen unas sinergias de aprendizajes cuando un compañero o compañera comparte aprendizajes con el alumnado con necesidades educativas especiales. Éste se beneficia de sus compañeros y compañeras, recibiendo aclaraciones y dosis más comprensivas de aprendizaje. El compañero, por su parte, además de la solidaridad en compartir conocimientos o habilidades, afianza mejor sus conocimientos.

- La **metodología cooperativa** es muy adecuada en atención a la diversidad. El aprendizaje cooperativo crea una red de apoyos naturales en la que el alumnado aprende en grupo y se ayuda entre sí. Se organizan, planifican y llevan a cabo sus responsabilidades en un trabajo cooperativo dentro del aula.

- Fomento de la **autorrepresentación**. Se hace necesario proporcionarle instrumentos para la toma de decisiones, pertenencia y participación en grupos, etc.

- La **implicación de la familia** en el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales es primordial. Es necesario igualmente que las **Asociaciones de padres y madres de niños y niñas con s.D.** colaboren con el centro escolar.

En **resumen**, el proceso de aprendizaje de un alumno o alumna no es fácil. Se trata de apostar por ellos y ellas, darles la oportunidad de aprender y ponerlos en situación de aprendizaje. Es ilusionante ver los progresos que realizan y cómo nos sorprenden al ver los avances que no creíamos alcanzables. Con una metodología adecuada el alumnado con s.D. aprende y progresa en la escuela.

La atención a la diversidad exige trabajo, requiere un esfuerzo de búsqueda e innovación para dar con el método adecuado. Y un esfuerzo compartido por toda la comunidad escolar. Si no existe un proceso global que incluya al tutor o tutora, profesional del apoyo, equipo docen-

te, orientador y orientadora y la familia, la inclusión escolar no funciona y las estrategias de atención a la diversidad pueden correr el riesgo de convertirse en producto de segregación.

En síntesis: ESTRATEGIAS

- La atención a la diversidad da respuesta a las necesidades que presentan todos y cada uno de los escolares.
- Es necesario creer que puede aprender, confiar en sus capacidades y posibilidades.
- Es conveniente planificar un currículo accesible con estrategias didácticas adecuadas a la forma de aprender del alumnado con s.D.
- La mayor facilidad visual reclama la utilización de los recursos visuales, como el ordenador.
- Se debe desmenuzar la información y descomponer los contenidos en pasos intermedios. La información debe ser corta, clara, concreta y bien pronunciada. Es necesario hablar, escuchar y actuar con paciencia y constancia.
- En las operaciones abstractas se necesita más apoyo, más práctica y más tiempo.
- Es necesario trabajar áreas como la comunicación y el lenguaje en las personas con s.D.
- Hay que adaptar la acción educativa a las formas de ser y de aprender de estos alumnos y alumnas con estrategias metodológicas innovadoras y acordes al alumnado.
- Hay que fomentar el desarrollo de los aprendizajes más limitados (puntos débiles) y aprovechar en los que está mejor dotado (puntos fuertes).
- Hay que respetar su ritmo de aprendizaje y darles más tiempo, pero exigiéndoles tareas y comportamientos adecuados.
- Hay que darles oportunidades de éxito y evitar el fracaso.
- La autoestima del alumno o alumna crece enormemente cuando interviene, contesta y además acierta.
- El proceso de aprendizaje se realiza paso a paso. Las tareas se deben graduar según su nivel de dificultad.
- Hay que promover un aprendizaje más autónomo, que permita trabajar por sí solo al alumnado.
- Reforzar los aprendizajes con ejemplos de situaciones reales.
- Familia y Asociaciones de personas con S.D. deben coordinarse con el centro educativo para la mejora de la inclusión y del aprendizaje.
- El aprendizaje cooperativo es una metodología que puede dar respuesta a alumnos o alumnas diferentes.

C) Características y respuestas educativas.

EN SÍNTESIS:

Una vez revisadas las **peculiaridades cognitivas y de aprendizaje** de los alumnos y alumnas con s.D. es importante **tenerlas presentes** a la hora de plantear la acción educativa, de modo que todo proceso de adaptación de los aprendizajes **se centre en los puntos fuertes** y **refuerce aquellos puntos débiles** que presenta por razón de su dificultad cognitiva.

La rica individualidad de las personas con s.D. es un reto para los educadores y educadoras llamados a intervenir creativamente en el desarrollo de los procesos de aprendizaje más limitados y aprovechar al máximo sus potencialidades. Éstos han de ser los pilares básicos de la acción educativa. Es necesario, por tanto, 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.

Cada característica educativa debe encontrar su respuesta en forma de estrategia de enseñanza. Elaboramos, a modo de esquema, un cuadro con algunas características y sus posibles respuestas educativas:

CARACTERÍSTICA	RESPUESTA EDUCATIVA
Todos y todas diferentes, todos y todas capaces, todos y todas aprenden.	La escuela inclusiva da respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.
Reciben y procesan la información y responden de forma lenta. El aprendizaje se realiza a un ritmo más lento.	La información debe ser corta, clara y concreta. Se deben descomponer los contenidos en pasos intermedios. Hay que facilitar más tiempo para la respuesta, para la realización de tareas y para la evaluación.
Su capacidad comprensiva es claramente superior a la expresiva .	Hay que dar más tiempo para que se expresen. No debemos adelantar su respuesta.
La percepción y memoria visual es mejor que la auditiva.	Hay que reforzar el canal visual, más que el auditivo. Deben abundar los recursos visuales (ordenador).
Déficit de atención. Baja iniciativa y motivación.	Interactuar siempre. No dejarlo a su iniciativa. Situaciones motivadoras.
Las personas con s.D. presentan problemas de lenguaje y comunicación.	Logopedia. Hablarles y escucharles sin adelantar contestación y sin corregirles permanentemente.
Déficit en la memoria a corto y largo plazo.	Los ejercicios de intervención se deben iniciar con prontitud, de manera sistemática y constante. La buena intervención educativa consigue desarrollar sus capacidades.
Presentan persistencia de conducta y resistencia a los cambios.	Hay que razonar con paciencia. No confundir testarudez con resistencia a los cambios y a lo nuevo.
Tienen baja autoestima.	Reforzar siempre el éxito, resaltando lo que pueda hacer. Evitar cualquier fracaso.

CARACTERÍSTICA	RESPUESTA EDUCATIVA
La implicación de la familia en el aprendizaje del alumnado con NEE es un pilar fundamental.	Es muy importante contar con la colaboración de la famila en todos los aspectos del aprendizaje.
Aprenden bien por imitación.	Los modelos normalizados de la inclusión escolar son los más adecuados para su aprendizaje.
Este alumnado tiene baja motivación.	El aprendizaje sin errores y el refuerzo positivo de lo realizado correctamente se convierten en estrategias metodológicas convenientes. Situaciones de aprendizaje que partan de lo conocido, conexión con los aprendizajes nuevos con su experiencia previa, estructuración de los contenidos y adecuación del nivel de lenguaje y abstracción de las tareas propuestas, provocan el aumento de la motivación al sentirse capaz de... Aumentar las expectativas sobre sus posibilidades hace que además se esfuercen en cumplirlas: Profecía del Autocumplimiento o Efecto Pigmalion
El aprendizaje de este alumnado presenta puntos débiles y puntos fuertes.	Hay que fomentar los aprendizajes más limitados y aprovechar aquellos en los que se encuentra mejor dotado.

4.3. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

4.3.1. RECURSOS HUMANOS

Tutor o tutora. La mayor parte del alumnado con s.D. se encuentra escolarizado en modalidad de escolarización B (aula ordinaria con apoyos en períodos variables). Es por ello, que el alumno o alumna con s.D. forma, a todos los efectos, parte del grupo clase en el que se encuentra escolarizado y, por consiguiente, la responsabilidad última sobre su proceso de enseñanza – aprendizaje y su desarrollo íntegro como persona recae sobre el tutor o tutora del grupo, aunque para ello pueda y deba apoyarse en otros recursos que posibilita la actual normativa. Sus funciones quedan reguladas en la **Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos de la organización y el**

funcionamiento de las Escuelas Públicas de Educación Infantil y de los Colegios Públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Es, sin duda, la figura más importante en Atención a la Diversidad.

Maestro o maestra de Pedagogía Terapéutica. Realizan funciones de apoyo a la integración tanto en la etapa primaria como en la secundaria (primer y segundo ciclo). Su intervención en alumnado con necesidades educativas especiales se centra en participar de forma muy activa en la evaluación psicopedagógica, junto con el orientador u orientadora responsable de la misma. Además, realizan los refuerzos (anteriores, simultáneos o posteriores) de contenidos preferentemente dentro del aula ordinaria, ponen en marcha programas específicos de intervención, orientan al equipo educativo, colaboran con el tutor o tutora en el asesoramiento e información a padres, madres, etc. Sus funciones, más concretamente, vienen recogidas en el artículo 28 de la Orden de 9 de septiembre de 1997, anteriormente citada y en el artículo 5 de la orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria.

Maestro o maestra de Audición y Lenguaje. La intervención de estos profesionales se centra, fundamentalmente, sobre el alumnado con perturbaciones del lenguaje y la audición. Atienden al alumnado con retrasos, trastornos y patologías del lenguaje oral y escrito, de distinta índole, así como a aquellos que tienen dificultades en el lenguaje asociadas a discapacidad intelectual, motriz y fundamentalmente auditiva. Su intervención, por tanto, está muy centrada en la aplicación de programas específicos para responder a las necesidades educativas detectadas en este alumnado con problemas en el lenguaje.

Profesorado de Apoyo Curricular. Figura creada para realizar refuerzos en Secundaria (Obligatoria y Post – obligatoria) que permite el modelo bipedagógico en el aula. Dicho profesional presta su dedicación a aquellos contenidos que el maestro o maestra de Apoyo a la Integración no refuerza por la especificidad de los mismos.

Monitores y monitoras de Educación Especial para la etapa Infantil, Primaria y Secundaria. Estos profesionales realizan, principalmente, las funciones de asistencia, cuidados, desplazamientos y supervisión, que constituyen un soporte imprescindible en los centros actualmente. Aunque no tienen funciones específicamente educativas, sí pueden, siempre bajo la supervisión del maestro o maestra de Apoyo a la Integración, colaborar en la programación y realización de las mismas. El auge e importancia de esta figura queda patente en el incremento anual de profesionales que la Consejería destina a tal fin.

Educador o Educadora. Este personal laboral está encargado básicamente de la formación, cuidado y atención al alumnado con especiales requerimientos en movilidad o desplazamientos, ayudas técnicas, alimentación, control de esfínteres, etc. Sus funciones se centran en la participación y responsabilización de la programación de actividades de tiempo libre y extraescolares, colaborando además en la elaboración y aplicación de los planes de intervención para con estos alumnos y alumnas. Otras funciones importantes son las referidas a favorecer la coordinación escuela – familia, la colaboración en la vigilancia en los recreos o la atención en el comedor.

Equipos de Orientación Educativa (E.O.E.). De carácter sectorial o zonal, estos equipos son concebidos como un recurso de apoyo a los centros educativos, centrando su trabajo principalmente en los Centros de Educación Infantil y/o Primaria. Si bien más detalladamente podemos encontrar sus funciones en la Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa, la colaboración con los centros de infantil y/o primaria en la elaboración, aplicación y evaluación de las medidas de atención a la diversidad del alumnado y de los Planes de Orientación y de Acción Tutorial son pilares importantes en el trabajo de estos Equipos. Es importante resaltar además que a estos equipos corresponde la evaluación psicopedagógica y la elaboración del dictamen de escolarización para el alumnado con necesidades educativas especiales.

Departamentos de Orientación en Secundaria (D.O.). Con una filosofía de trabajo similar a la que abarcan los E.O.E. en infantil y Primaria, los D.O. en la etapa Secundaria focalizan su trabajo en torno a tres áreas o ámbitos principales: la Atención a la Diversidad, la Orientación Vocacional y Profesional y la Acción Tutorial. Las funciones de este D.O. quedan recogidas en la **Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria,** de forma más detallada y explícita. No obstante, a diferencia de los E.O.E., el D.O. no realiza dictámenes de escolarización, siendo ésta, en todos los casos e independiente de la etapa del alumnado, función de los E.O.E. También podemos encontrar las funciones de este departamento en la **Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.**

Equipos de Orientación Educativa Especializados. De demarcación geográfica provincial, la actuación de estos equipos ha supuesto un avance importante en la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivados de discapacidad o trastornos graves de conducta, complemen-

tando, con una intervención de mayor especialización, la atención que se ofrece al mismo desde los centros educativos y servicios como los E.O.E. y los D.O. Así, su actuación estará definida en torno a los principios de prevención y anticipación, detección temprana de necesidades, coordinación intrainstitucional e interinstitucional desde un enfoque multidisciplinar de la intervención. Más detalladamente podemos encontrar sus funciones en las **Instrucciones de 28 de junio de 2007 de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa Especializados.**

5 LA FAMILIA

5.1. ¿POR QUÉ ES NECESARIA LA COLABORACIÓN?

"La colaboración de la familia es necesaria en todo el alumnado. Cuando tratamos con alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales tal colaboración resulta imprescindible. Los padres y madres son los primeros agentes educativos de sus hijos e hijas. Ahora, en la escuela, continúan siendo un pilar fundamental. El aprendizaje escolar se realiza en el aula, pero los logros educativos de sus hijos e hijas con NEE va a depender bastante de la participación de la familia en el proyecto educativo de la escuela.

Es necesaria una colaboración de la familia con la escuela para mejorar la inclusión y el aprendizaje del alumnado con s.D. La familia tiene que ser una plataforma de inclusión y no un núcleo de sobreprotección" (Perera, 1993). El escenario educativo familiar permite dotar a los aprendizajes de un mayor significado y funcionalidad, permite optimizar el aprendizaje escolar y facilita mejor su generalización.

Profesorado y familia deben tomar medidas para establecer una comunicación fluida y una estrecha colaboración.

La colaboración de los padres y madres con la escuela es un derecho y una responsabilidad. La familia refuerza día a día en la casa el aprendizaje de su hijo o hija con NEE. Toda la acción educativa que se realiza con el alumnado con s.D. queda muy debilitada si no hay detrás una familia que colabore activamente en la educación y formación.

5.2. PAUTAS DE COLABORACIÓN

Desde la familia es necesario que se adopte una actitud de confianza hacia el centro educativo y el profesorado y de respeto hacia la autonomía del centro.

El profesorado debe informar a la familia sobre los planes, proyectos, dificultades y demás incidencias que se producen en el proceso educativo de sus hijos o hijas y solicitar su colaboración siempre que sea necesaria.

En la propuesta de escolarización del alumnado con s.D. la familia debe participar activamente en el proceso de toma de decisiones que afecten a la modalidad de escolarización.

En la comunicación escuela-familia, conviene contactar con todos el profesorado implicados en la educación del alumnado con s.D. El tutor o tutora es el responsable del proceso educativo. El profesorado de apoyo y orientador u orientadora comparten con el tutor o tutora la dinámica del aprendizaje de alumnos y alumnas con s.D. y colabora en un aprendizaje cooperativo que, a su vez, crea otros apoyos naturales dentro del aula.

El diario de clase, así como la agenda, son de gran utilidad para reflejar las incidencias del aprendizaje diario en el aula, recibir las indicaciones de lo que ha de trabajar en casa o reflejar, por parte de la familia, aquellas circunstancias que interactúen mejor en el aprendizaje del alumnado, para conseguir así la generalización del aprendizaje.

En la reunión colectiva con las familias al comienzo de cada periodo lectivo, es conveniente explicar y hacerles partícipes de los objetivos, metodología y criterios de evaluación que se van a utilizar durante el mismo.

5.3. DOWN ANDALUCÍA COLABORA CON LOS CENTROS EDUCATIVOS

Las familias de personas con s.D. se han organizado y constituyen las **Asociaciones Síndrome de Down.** Tienden un puente entre profesorado y familia y favorecen en gran manera el aprendizaje escolar. Los profesionales de las Asociaciones de Down Andalucía se coordinan con los centros educativos donde aprende el alumnado con s.D y asesoran al profesorado, ofreciendo colaboración en coordinación con la familia.

Down Andalucía y la Consejería de Educación tienen firmado un Convenio para colaborar con los Centros educativos en la mejora de la inclusión y aprendizaje escolares del alumnado con s.D.

6 GLOSARIO

John Langdon Down (1828-1896) (pág. 7): John Langdon Down nació en 1828 en Torpoint, Cornwall.

Poseía estudios de Farmacia y conocimientos en Química Orgánica, Fisiología, Psiquiatría y Psicología.

En 1866 publicó en la revista London Hospital Reports, un artículo de tres páginas y media en el que presentaba una descripción minuciosa de un grupo de "pacientes" con discapacidad intelectual que mostraban características físicas parecidas: "Observations on an Ethnic Classification of Idiots". Describió las características faciales, la anormal coordinación neuromuscular, las dificultades que mostraban con el lenguaje oral, así como la asombrosa facilidad que tenían para imitar a los médicos, además de su gran sentido del humor.

De acuerdo con la teoría de Darwin, Down creyó que la entidad que hoy se conoce con su nombre, era un retroceso hacia un tipo racial más primitivo, una forma de regresión al estado primario del hombre. Sus rasgos le

recordaron los mongoles, nómadas de la región central de Mongolia, que entonces se consideraban "primitivos" y poco evolucionados. También pensó en un principio que ciertas enfermedades de los padres y madres podían originar este síndrome y en trabajos posteriores señaló que la tuberculosis durante el embarazo podía romper la barrera de las razas y ocasionar que padres y madres europeos tuvieran hijos e hijas orientales. Down buscaba explicaciones científicas y naturales para las anomalías congénitas que se achacaban entonces a razones divinas.

En 1868 se fue de Londres y creó una institución en Teddington para la educación de niños y niñas con enfermedades mentales de familias ricas. Llegaron a tener más de cien niños y niñas. Lo equiparon al más alto nivel y contrataron profesorado. Había talleres y se practicaban varios deportes. Tenía también un teatro y se prefirió al personal que supiera música, cantara o tocara algún instrumento. Down, no obstante, atendió a niños y niñas pobres hasta su muerte y fue consultor del Dispensario de Kington Provident sin salario y del Teddington Cottage Hospital.

Down era de ideas liberales. Defendió que las mujeres podían acceder a todas las profesiones, incluida la de clérigo, y debían tener derecho al voto. Se opuso fuertemente a la esclavitud. Señaló que debía proveerse educación especial y dar oportunidades a todos los niños y niñas con discapacidad, independientemente de su extracción social (On the education and training of the feeble in Mind, 1876). En esa época a estos niños y niñas se les tenía encerrados, se les asilaba y se les privaba de educación. Down siempre criticó esta situación y señaló que debían recibir una formación adecuada y que incluso podían llegar a ser socialmente útiles para desempeñar determinadas tareas. También tuvo fuertes convicciones religiosas.

En 1890 sufrió una grave enfermedad. Murió el 7 de octubre de 1896.

Jérôme Lejeune (Montrouge, París, 1926 - 3 de abril de 1994) (pág. 7): Médico genetista francés. Descubridor de que el síndrome de Down se debe a la presencia de un cromosoma de más.

Estudió medicina y en 1952 comienza a trabajar como investigador del CNRS del que llegó a ser director diez años más tarde. Se convierte en experto internacional de Francia sobre radiaciones atómicas.

En 1958, a la edad de 32 años, descubre la primera anomalía cromosómica en el hombre: la trisomía 21.

Más tarde, con sus colaboradores, descubre el mecanismo de muchas más enfermedades cromosómicas, abriendo así la vía a la citogenética y a la genética moderna.

En 1964, es el primer profesor de Genética Fundamental en la Facultad de Medicina de París. Al año siguiente es nombrado jefe

del servicio de la misma especialidad en el hospital Necker-Enfants Malades, de la capital francesa. Allí trabajó hasta su muerte en la atención a los niños y niñas enfermos, buscando terapias eficaces contra las anomalías causantes de discapacidad e investigando sobre las afecciones de origen genético en general.

Recibió diversos galardones científicos, tanto en Francia como en otros países, ya que era reconocido como uno de los primeros expertos mundiales en genética.

Plasticidad cerebral (pág. 7): Capacidad de cambio o de adquisición de nuevas conductas como respuesta a las modificaciones del ambiente. Posibilita el carácter de intencional inherente a la conducta humana, de tal forma que la adaptación no es nunca automática, sino constructiva.

Sinápsis (pág. 8): Conexión del axón de una neurona con la dendrita o el cuerpo celular de la neurona siguiente. Al existir una pequeña distancia entre el axón y la dendrita que establecen sinapsis no se puede considerar como una conexión anatómica, sino exclusivamente funcional.

Fenotipo (pág. 9): Conjunto de manifestaciones externas de un individuo que constituye el producto de la interacción de las influencias ambientales y las disposiciones hereditarias (genotipo). Por tanto, dos individuos con el mismo genotipo pueden poseer, dentro de ciertos límites, fenotipos diferentes, debido al efecto del medio.

Disgenesia cerebral (pág. 9): Es la alteración en el desarrollo normal del cerebro. En dicha alteración, en el caso del síndrome Down, no sólo influye el cromosoma 21 extra sino también el juego de fuerzas y relaciones que se haya establecido entre los genes de ese cromosoma y los demás cromosomas que dependen de la herencia de los padres y madres.

Escuela inclusiva (pág. 9): Es un enfoque educativo que entiende la diversidad no como un obstáculo sino como un elemento enriquecedor donde todos los alumos y alumnas aprenden juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Latencia de respuesta (pág. 9): Tiempo de reacción. Período que transcurre desde la presentación de un estímulo hasta que el individuo emite una respuesta.

Motricidad bucofacial (pág. 11): Capacidad de los músculos (de boca y cara) para excitarse y contraerse bajo la acción de determinados estímulos (al recibir un impulso nervioso que transmite una orden de movimiento).

Sensibilidad afectiva (pág 12): Capacidad de emocionarse (emotividad), de ser incluido en la esfera afectiva.

Evaluación Psicopedagógica (pág. 16): Conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno o alumna, su interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular. Es competencia de los Equipos de Orientación Educativa en primaria y de los Departamentos de Orientación en secundaria, (Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización).

Dictamen de escolarización (pág. 16): Informe fundamentado en la evaluación psicopedagógica en el que se determinan las necesidades educativas especiales y se concretan la propuesta de modalidad de escolarización y la propuesta de las ayudas, los apoyos y las adaptaciones que cada alumno o alumna requiera. Es competencia de los Equipos de Orientación Educativa de la Consejería de Educación. (Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización).

Modalidad de Escolarización (pág. 25): Organización de la escolarización en los centros ordinarios docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Las modalidades recogidas son:

a. En un grupo ordinario a tiempo completo.
b. En un grupo ordinario con apoyos en períodos variables.
c. En un aula de educación especial.

Sólo se escolarizará al alumnado en centro específico de educación especial cuando, por sus especiales características o grado de discapacidad, sus necesidades educativas no puedan ser satisfechas en régimen de integración. (Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales).

Evaluación Inicial (pág. 24): Se realizará en el comienzo del curso escolar, al inicio de cada ciclo, e incluirá el análisis de los informes personales de la etapa o ciclo anterior, que se completarán con otros datos obtenidos por el propio tutor o tutora sobre el punto de partida desde el que el alumno o alumna inicia los nuevos aprendizajes. Será el punto de referencia del equipo docente para la toma de decisiones relativas al desarrollo del currículo y para su adecuación a las características y conocimientos del alumnado. Como consecuencia de esta evaluación inicial, el equipo docente adoptará las medidas pertinentes de apoyo, refuerzo y recuperación para aquellos alumnos y alumnas que lo precisen o de

adaptación curricular para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo).

Adaptación curricular (pág. 25): Medida de modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía).

Conductas adaptativas (pág. 26): Conjunto de disposiciones que capacitan a un organismo para mantener una relación de equilibrio con las situaciones nuevas del medio. Las situaciones y el organismo varían a lo largo de su ciclo vital y, en consonancia, estas disposiciones deben evolucionar a lo largo de las etapas de la vida. La herencia, a través de la dotación genética, supone el cauce a través del cual se desarrolla la adaptabilidad en interacción con las condiciones del medio, pero es también la misma plasticidad de los seres vivos la que permite ir adquiriendo continuamente nuevas posibilidades y características que favorecen los procesos de adaptación al medio.

6: BIBLIOGRAFÍA

AMOR PAN J.R. (2002). *Educar la sexualidad de las personas con síndrome de Down.* Canal Down21. http://www.down21.org/educ_psc/sexualidad/sexualidadpersonassd.htm

AMOR PAN J.R. (2004). *Sexualidad y personas con síndrome de Down.* Portal Down21. http://www.down21.org/educ_psc/sexualidad/sexualidadpersonassd.htm

ARNAIZ, P. *Las escuelas son para todos.* Siglo Cero. FEAPS. Madrid.

BAUTISTA, A. HURTADO F., LOPEZ GARRIDO, P. (2004). *Me gusta leer,* Método de lectura. Granadown. Granada

BAUTISTA, A. (2002). *¿Qué es el síndrome de Down?.* Dirección Pedagógica de Granadadown. Granada.

BUCKLEY, S. (1991). *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.

BUCKLEY, S. Y BRID G. (2006) *La educación de las personas con síndrome Down.* Ed. CEPE. Madrid.

BUCKLEY, S. Y PERERA, J. (2006) 3 *Lectura y escritura en alumnos con síndrome de Down.* CEPE. Madrid.

BUCKEY S. Y COL. (2006). *Educación, acceso al currículum, lectura y escritura para alumnos con síndrome de Down.* Síndrome de Down: temas educativos. CEPE. Madrid.

BUCKLEY, S. Y OTROS. (2006). *El acceso al currículo. Estrategias de adaptación curricular para alumnos con síndrome de Down.* CEPE. Madrid.

CANDEL I. Y TURPÍN A. (1992). *Síndrome de Down: integración escolar y laboral.* Assido. Murcia.

CARARACH, J. (2007). *Sexualidad: aspectos médicos.* IX Jornada Internacional sobre síndrome Down. Fundació Catalana síndrome Down. Barcelona

FLÓREZ, J. (2007). *Bases neurológicas de la atención temprana.* En Miñan, A. (2007), coord. de *La atención temprana a la escuela.* Editorial Nativota. Granada.

FLÓREZ J. (1999). *El síndrome de Down.* Siglo Cero., nº 183, mayo-junio 1999.

FLOREZ, J. (1995). *Psicobiología, conducta y aprendizaje en el síndrome de Down: problemas y soluciones.* Rev. Sindr. Down. nº 12. Santander.

FLÓREZ, J, TRONCOSO, Mª Vª,Y DIERSSEN, M. (1997). *Síndrome de Down: biología, desarrollo y educación.* Barcelona.

FLOREZ J. (2004). *Patología cerebral y sus repercusiones cognitivas en el síndrome de Down.* Canal Down 21. www.down21.es

FLÓREZ, J. Y TRONCOSO, Mª.Vª. (REIMPR. 2001). *Síndrome de Down y educación.* Barcelona.

FUNDACIÓ CATALANA SÍNDROME DE DOWN (2002). *Sexualidad, las relaciones y yo.* Barcelona.

GARCÍA, J. L. (2000). *Educación sexual y afectiva en personas con minusvalía psíquica.* Asociación Síndrome de Down Cádiz y Bahía. Cádiz.

GARCÍA PASTOR, C. (1998). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar.* Barcelona.

GARVIA, B. (2007). *Sexualidad: Aspectos psicológicos. IX Jornada Internacional sobre síndrome Down.* Fundació Catalana síndrome Down. Barcelona.

GIJÓN A. (COORD.) (2000). *Los alumnos y alumnos con síndrome de Down aprenden en la escuela de la diversidad.* Edita Andadown. Granada.

GONZÁLEZ MANJÓN D. (2006). *Procesos de aprendizaje y estrategias de atención a la diversidad.* I Jornadas andaluzas sobre experiencias de atención a la diversidad en educación secundaria, Universidad de Granada, Grupo Epsido y Down Andalucía. Noviembre 2006. Granada.

GRANADOWN (2006). Dpto. de Apoyo Escolar. *Habilidades para la autonomía escolar, Estrategias de apoyo escolar*. Granada.

ILLÁN ROMEU, N. Y GARCÍA MARTINEZ, A. (1997). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI.* Ediciones Aljibe. Archidona. Málaga.

LÓPEZ, A. Y MIÑÁN, A. (2007). *Evaluación Inicial de programas de Atención a la Diversidad,* I Congreso Internacional de Orientación Educativa de Andalucía. Granada.

LÓPEZ MELERO, M. (1999). *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down.* Ediciones Aljibe, Málaga.

LÓPEZ MELERO, M. (2007). *Derribando barreras que impiden el aprendizaje y la participación en el aula.* [illegible] coord. *Experiencias de atención a la diversidad en educación secundaria.* Editorial Nativota. Granada.

LÓPEZ MORATALLA, M. (2004). *El aprendizaje en las personas con S.D. Me gusta leer.* Granadown, Granada.

LÓPEZ OCAÑA A.Mª. Y MÑÁN ESPIGARES. (2006). *Atención a la Diversidad, Acción Tutorial y Orientación Académica y Profesional.* Universidad de Granada.

MENÉNDEZ GARCÍA, ANA ISABEL (2001). *La Deficiencia Mental.* Publicado en http://www.uniovi.es/formacion/mdelbuey/documentos/area%20academica/bases/curso%202001-2002/deficiencia%20mental%2001-02.PDF

MILLER, J. F., LEDDY, M., LEAVITT, L. A. (2001). *Síndrome de Down: comunicación, lenguaje, habla.* Barcelona.

MIÑAN ESPIGARES, A. (COORD) (1997). *Educar a las personas con síndrome de Down.* Edita Granadown. Granada.

MIÑAN ESPIGARES, A. (2003). *Estrategias de enseñanza en el aprendizaje de los alumnos con síndrome de Down.* I Congreso nacional de educación para personas con síndrome de Down. Publicaciones obra social y cultural. Cajasur, Córdoba.

MOLINA S. Y COLAB. (2004). *Diseño curricular para alumnos con síndrome de Down.* Prensas universitarias. Zaragoza.

MOLINA GARCÍA, S. (2002). *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down.* Editorial Arial. Granada.

MONTIEL P. (2007). *El deporte como estilo de vida. Nuevos entornos de intervención. Un escenario para el cambio.* VII Encuentro de Familias de Down España. Málaga. Diciembre 2007.

PARRA, V. Y OTROS (2004). *La atención al alumnado con necesidades educativas específicas como marco para atender a la diversidad.* Ed. Adhara. Granada.

PERERA, J. (2001). *Calidad de vida y autonomía en la persona con síndrome de Down.* En Vega, A. *La educación de los niños con síndrome de Down.* Amarú Ediciones. Salamanca.

PUESCHEL, S. (2007). *Importancia de los cuidados médicos.* IX Jornada Internacional Síndrome de Down. Fundació Catalana Síndrome de Down. Barcelona.

PUESCHEL.S.M. (1997). *Síndrome de Down. Hacia un futuro mejor. Guía para padres.* Masson. Barcelona,(reedic.)

RAMÓN LACA, Mª L. (2004). *Vida de pareja y síndrome de Down.* Canal Down21. http://www.down21.es

RONDAL J, PERERA J, NADEL L. (2000). *Síndrome de Down: Revisión de los últimos conocimientos.* Madrid, Espasa.

RUIZ, E. (2004). *La integración escolar de los niños con síndrome de Down en España: algunas preguntas y respuestas.* Revista Síndrome de Down de Cantabria; 21(2004): 122-133.

RUIZ, E. (2008). *Programas de educación emocional para jóvenes con síndrome Down.* Jornadas de Formación para Profesionales. Down Andalucía. Málaga.

TRONCOSO, Mª V. DEL CERRO, M. RUIZ, M. (1999). *El desarrollo de las personas con s. D.* En *El síndrome de Down,* Rev. Siglo Cero FEAPS, nº 184 julio-agosto 1999.

VEGA, A. (COORD. 2001) *La educación de los niños con síndrome de Down.* Presentación de J. Perera. Amarú Ediciones. Salamanca.

VIVED E. (2003). *Características cognitivas y de aprendizaje en niños con síndrome de Down. Implicaciones educativas.* En I Congreso nacional de educación para personas con s. D. Publicaciones Obra social y Cultural CAJASUR, Córdoba.

YADAROLA, Mª.E. (2007). *El aula inclusiva, un espacio educativo para todos.* I Congreso Iberoamericano, mayo 2007. Buenos Aires (Argentina). Revista Down nº 36 - 37. Diciembre 2007.

DIRECCIONES DE INTERÉS

DOWN ANDALUCÍA
Federación Andaluza de Asociaciones para el Síndrome de Down
C/ Perete, 36. CP: 18014 Granada
Teléfono: 958 160104
Fax: 958 160873
Web: www.andadown.com
E-mail: coordinacion@andadown.com

DOWN ALMERÍA "ASALSIDO"
C/ José Morales Abad, 10; C.P.: 04007 Almería
Teléfono: 950 268777
Fax: 950 262807
Web: www.asalsido.org
E-mail: almeria@asalsido.org

A.S.D. CAMPO DE GIBRALTAR "BESANA"
C/ San Nicolás, nº 1 bajo - Edif. "MAR 1"; C.P.: 11207 Algeciras, Cádiz
Teléfono: 956 605341
Fax: 956 605341
E-mail: besana@hotmail.com

A.S.D.. "A.SI.QUI.PU." (ASOCIACIÓN SI QUIERES PUEDO)
Avda. Generalísimo Edif. Ayuntamiento; C.P.: 11160 Barbate, Cádiz
Teléfono: 956 434553
Fax: 956 433546
E-mail: down@asiquipu.org

DOWN CÁDIZ "LEJEUNE"
C/ Periodista Federico Joly, s/n; C.P.: 11012 Cádiz
Teléfono: 956 293201
Fax: 956 293202
Web: www.uca.es/huesped/down
E-mail: asociacion.sindromedown@uca.es

A.S.D. DE CHICLANA "ASODOWN"
Carretera de la Barrosa. Parque "El Campito" s/n. C.P.: 11130 Chiclana, Cádiz
Teléfono: 956 537871
Fax: 956 537871
E-mail: asodown@hotmail.com

DOWN CÓRDOBA
C/ María la Judía, s/n; C.P.: 14011 Córdoba
Teléfono: 957 498610
Fax: 957 401516
Web: www.downcordoba.org
E-mail: administracion@downcordoba.org

DOWN GRANADA "GRANADOWN"
C/ Perete, 36; C.P.: 18014 Granada
Teléfono: 958 151616
Fax: 958 156659
Web: www.downgranada.org
E-mail: asociacion@downgranada.org

DOWN HUELVA "AONES"
Avda. Federico Molina, 10 1º; C.P.: 21005 Huelva
Teléfono: 959 270918
Fax: 959 270918
Web: http://nuestronombre.es/aones
E-mail: aoneshuelva@hotmail.com

DOWN JAÉN Y PROVINCIA
Avda. de Andalucía, 92 bajos; C.P.: 23006 Jaén
Teléfono: 953 260413
Fax: 953 260413
Web: http://es.geocities.com/downjaen
E-mail: downjaen@downjaen.e.telefonica.net

A.S.D. CENTRO DOWN "CEDOWN"
Plaza de los Ángeles, parcela 9. Local 5; C.P.: 11400 Jerez de la Frontera, Cádiz
Teléfono: 956 336969
Fax: 956 169632
E-mail: equipocedown@hotmail.com
Web: www.cedown.org

DOWN JEREZ ASPANIDO
C/ Pedro Alonso, 11; C.P.: 11402 Jerez de la Frontera, Cádiz
Teléfono: 956 344650
Fax: 956 323077
Web: www.cedown.org
E-mail: abuzarzuela@hotmail.com

DOWN MÁLAGA
C/ Godino, 9; C.P.: 29009 Málaga
Teléfono: 952 274040
Fax: 952 274050
Web: www.downmalaga.com
E-mail: downmalaga@downmalaga.com

DOWN RONDA "ASIDOSER"
C/ José Mª Castellón Madrid s/n; C.P.: 29400 Ronda, Málaga
Teléfono: 952 872979
Fax: 952 872979
E-mail: asidoser@telefonica.net

A.S.D. ASPANRI DOWN
C/ Enrique Marco Dorta, 2 acceso A; C.P.: 41018 Sevilla
Teléfono: 954 418030
Fax: 954 419899
Web: www.aspanri.org
E-mail: aspanri@aspanri.org

A.S.D. SEVILLA Y PROVINCIA "ASEDOWN"
Avda. Cris[illegible]de la Expiración S/[illegible]jo Local 4; C.P.: 41001 Sevilla
Teléfono: [illegible]
Fax: 954 371[illegible]4
Web: www.asedown.org
E-mail: asedown@asedown.org

PÁGINAS WEB

Portal de referencia para el síndrome de Down
http://www.down21.es.

Web sobre la historia de la medicina
http://www.historiadelamedicina.org.

Web de la Consejería de Educación
http://www.ced.junta-andalucia.es.

Sexualidad y personas con síndrome de Down
http://www.down21.org/educ_psc/sexualidad/sexualidadpersonassd.htm.

NORMATIVA

MARCO GENERAL:

- **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** (LOE). (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).
- **Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía** (LEA). (BOJA nº 252, de 26 de diciembre de 2007).
- **Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.** (BOJA nº 140, de 2 de diciembre de 1999).
- **Ley 1/1999, de 31 de marzo, de atención a las personas con discapacidad en Andalucía**. (BOJA nº 45, de 17 de abril de 1999).

ESCOLARIZACIÓN:

- **Decreto 53/2007, de 20 de febrero**, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados, a excepción de los universitarios. (BOJA nº 40, de 23 de febrero de 2007).
- **Orden de 24 de febrero de 2007**, por la que se desarrolla el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados, a excepción de los universitarios. (BOJA nº 41, de 26 de febrero de 2007).
- **Orden de 27 de febrero de 2009**, por la que se modifica la de 24 de febrero de 2007, por la que se desarrolla el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados, a excepción de los universitarios. (BOJA nº 40, de 27 de febrero de 2009).
- **Orden de 19 de febrero de 2008**, por la que se modifica la de 24 de febrero de 2007, por la que se desarrolla el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados, a excepción de los universitarios. (BOJA nº 42, de 29 de febrero de 2008)
- **Orden de 13 de mayo de 2009**, por la que se convoca el procedimiento de admisión del alumnado en las Escuelas Infantiles de titularidad de la Junta de Andalucía y en los centros de convenio que imparten el primer ciclo de Educación Infantil para el curso 2009/2010 (BOJA nº 93, de 18 de mayo de 2009).
- **Orden de 14 de mayo de 2007** por la que se desarrolla el procedimiento de admisión del alumnado en la oferta completa y parcial de los ciclos formativos de formación profesional sostenidos con fondos públicos en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA nº 107, de 31 de mayo de 2007)

ORDENACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS:

- **Decreto 428/2008, de 29 de julio**, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. (BOJA nº 164, de 19 de agosto de 2008).
- **Decreto 149 /2009, de 12 de mayo,** por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil. (BOJA nº 92, de 15 de mayo de 2009).
- **Decreto 230/2007, de 31 de julio**, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. (BOJA nº 156, de 8 de agosto de 2007).
- **Decreto 231/2007, de 31 de julio**, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. (BOJA nº 156, de 8 de agosto de 2007).
- **Decreto 416/2008, de 22 de julio**, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía. (BOJA nº 149, de 28 de julio de 2008).
- **Decreto 436/2008, de 2 de septiembre**, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas de la Formación Profesional inicial que forma parte del sistema educativo. (BOJA nº 182, de 12 septiembre de 2008).
- **Orden de 10 de agosto de 2007**, por la que se regula el Plan Educativo de Formación Básica para personas adultas. (BOJA nº 173, de 3 de septiembre de 2007).
- **Orden de 10 de agosto de 2007**, por la que se regula la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas. (BOJA nº 172, de 31 de agosto de 2007).
- **Orden de 29 de septiembre de 2008**, por la que se regulan las enseñanzas de Bachillerato para personas adultas. (BOJA nº 208, de 20 de octubre de 2009).
- **Orden de 24 de junio de 2008**, por la que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial. (BOJA nº 157, de 7 de agosto de 2008)
- **Decreto 147/2002, de 14 de mayo**, por el que se establece la ordenación educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a capacidades personales. (BOJA nº 58, de 18 de mayo de 2002).

■ **Orden de 19 de septiembre de 2002**, por la que se regula el periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a jóvenes con necesidades educativas especiales. (BOJA nº 125, de 26 de octubre de 2002).

CURRÍCULO:

■ **Orden de 5 de agosto de 2008**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. (BOJA nº 169, de 26 de agosto de 2008).

■ **Orden de 10 de agosto de 2007**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. (BOJA nº 171, de 30 de agosto de 2007).

■ **Orden de 10 de agosto de 2007**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. (BOJA nº 171, de 30 de agosto de 2007).

■ **Orden de 5 de agosto de 2008**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía. (BOJA nº 169, de 26 de agosto de 2008).

■ Con respecto al currículo correspondiente a los títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional, consultar cada una de las órdenes que los desarrollan en función de la cualificación profesional deseada según el Catálogo Nacional.

■ **Orden de 19 de septiembre de 2002**, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de los centros específicos de educación especial y de la programación de las aulas de educación especial e los centros ordinarios. (BOJA nº 125, de 26 de octubre de 2002).

EVALUACIÓN:

■ **Orden de 29 de diciembre de 2008**, por la que se establece la ordenación de evaluación en la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. OJA nº 15, de 23 de enero de 2009).

■ **Orden de 10 de agosto de 2007**, por la que se establece la ordenación de la [illegible] del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad A[illegible]oma de Andalucía. (BOJA nº 166, de 23 de agosto de 2007).

■ **Orden de 10 d[illegible]osto de 2007**, por la que se establ[illegible]e la ordenación de la evaluación del proceso [illegible]prendizaje del alumnado de Educa[illegible]n S[illegible]toria en la Comunidad Au[illegible]oma de Andalucía. (BOJA nº 166, d[illegible] de agosto de 200[illegible]

■ **Orden de 15 de diciembre de 2008**, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA nº 2, de 5 de enero de 2009).

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:

■ **Orden de 25 de julio de 2008**, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA nº 167, de 22 de agosto de 2008).

ORIENTACIÓN:

■ **Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995**, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa. (BOJA nº 153, de 29 de noviembre de 1995).

■ **Orden de 19 de septiembre de 2002**, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. (BOJA nº 125, de 26 de octubre de 2002).

■ **Orden de 23 de julio de 2003**, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa. (BOJA nº 155, de 13 de agosto de 2003).

■ **Orden de 27 de julio de 2006**, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Enseñanza Secundaria. (BOJA nº 175, de 8 de septiembre de 2006).

■ **Orden de 27 de julio de 2006**, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización de y funcionamiento del Departamento de Orientación en los Institutos de Enseñanza Secundaria. (BOJA nº 175, de 8 de septiembre de 2006).

■ **Instrucciones de 28 de junio de 2007**, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa Especializados.

■ **Orden de 14 de julio de 2008**, por la que se modifica la 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. (BOJA [illegible]57, de 7 de agosto de 2008).

NORMATIVA

ACCESIBILIDAD Y BARRERAS ARQUITECTÓNICAS:

Decreto 293/2009, de 7 de julio, por el que se aprueba el reglamento que regula las normas para la accesibilidad en las infraestructuras, el urbanismo, la edificación y el transporte en Andalucía. (BOJA nº 140, de 21 de julio de 2009).

AYUDAS Y SUBVENCIONES EDUCATIVAS:

Resolución de 1 de junio de 2009, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para el curso académico 2009-2010. (BOE nº 136, de 5 de junio de 2009).

Orden de 27 de abril de 2005, por la que se regula el programa de gratuidad de los libros de texto dirigido al alumnado que curse enseñanzas obligatorias en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOJA nº 92, de 13 de mayo de 2005).

Orden de 8 de enero de 2009, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a corporaciones locales, asociaciones profesionales y organizaciones no gubernamentales para el desarrollo de los módulos obligatorios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial y se convocan las correspondientes para el curso 2009/2010 (BOJA nº 31, de 16 de febrero de 2009).

Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares. (BOJA nº 21, de 2 de febrero de 2009).

Orden de 9 de mayo de 2008, por la que se establecen las bases reguladoras y se convocan ayudas económicas para financiar actividades extraescolares organizadas por las federaciones y confederaciones de asociaciones de padres y madres del alumnado, con necesidades específicas de apoyo educativo, asociadas a sus capacidades personales, escolarizado en centros educativos sostenidos con fondos públicos. (BOJA nº 105, de 28 de mayo de 2008).

PLAN DE APOYO A FAMILIAS:

Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas. (BOJA nº 52, de 4 de mayo de 2002).

Decreto 18/2003, de 4 de febrero, de ampliación de las medidas de apoyo a las familias andaluzas (BOJA nº 26, de 7 de febrero de 2003).

Decreto 64/2008, de 26 de febrero, por el que se modifica el Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas. (BOJA nº 43, de 3 de marzo de 2008).

Decreto 59/2009, de 10 de marzo, por el que se modifica el Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas, y el Decreto 18/2003, de 4 de febrero, de ampliación de las medidas de apoyo a las familias andaluzas. (BOJA nº 50, de 13 de marzo de 2009).

TRANSPORTE ESCOLAR:

Decreto 287/2009, de 30 de junio, por el que se regula la prestación gratuita del servicio complementario de transporte escolar para alumnado de los centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOJA nº 128, de 3 de julio de 2009).

Orden de 29 de junio de 2009, por la que se modifica parcialmente la de 9 de febrero de 2004, por la que se regula la concesión de ayudas por desplazamiento para alumnos y alumnas que realizan prácticas formativas correspondientes a la fase de Formación en centros de Trabajo. (BOJA nº 145, de 28 de julio de 2009).

Acuerdo de 1 de julio de 2008, del Consejo de Gobierno, por el que se establece la prestación gratuita del servicio de transporte escolar al alumnado de Bachillerato y Formación Profesional Inicial. (BOJA nº 138, de 11 de julio de 2008).

RESIDENCIAS ESCOLARES:

Orden de 3 de febrero de 2009, por la que se convocan las plazas de Residencia Escolar para cursar estudios posteriores a la educación secundaria obligatoria en el curso 2009/2010. (BOJA nº 41, de 2 de marzo de 2009).

Orden de 3 de febrero de 2009, por la que se convocan plazas de Residencia Escolar o Escuela Hogar para facilitar la escolarización del alumnado en las enseñanzas obligatorias en el curso 2009/2010. (BOJA nº 41, de 2 de marzo de 2009).

Orden de 9 de abril de 2008, por la que se efectúa la convocatoria para la concesión de subvenciones instrumentalizadas a través de convenios con escuelas Hogar y Entidades de titularidad privada sin ánimo de lucro, para facilitar la escolarización del alumnado con graves discapacidades. (BOJA nº 87, de 2 de mayo de 2008).

- **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo. Resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU [A/RES/62/170] . En vigor desde el 3 de Mayo de 2008.**

- **Recomendación Rec (2006)-5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015. (15 líneas de acción clave y aspectos transversales). Diario Oficial de las Comunidades Europeas (03/11/2006).**