

**UNIVERSIDAD FASTA**

**Facultad: Ciencias de la Educación  
Licenciatura en Psicopedagogía**

**“ADAPTAR PARA INTEGRAR”**

**Autor: Analía Ferlatti.**

**Asesoramiento: Lic. Claudia Urbano**

**Tutor: Lic. Juan Carlos Danzi**

**Mes: Junio**

**Año: 2010**



DE LA FRATERNIDAD DE AGRUPACIONES SANTO TOMAS DE AQUINO



BIBLIOTECA UNIVERSITARIA  
UFASTA

ESTE DOCUMENTO HA SIDO DESCARGADO DE:

THIS DOCUMENT WAS DOWNLOADED FROM:

CE DOCUMENT A ÉTÉ TÉLÉCHARGÉ À PARTIR DE:



REPOSITORIO DIGITAL  
UFASTA

ACCESO: <http://redi.ufasta.edu.ar>

CONTACTO: [redi@ufasta.edu.ar](mailto:redi@ufasta.edu.ar)

## INDICE

Abstract.....	3
Introducción:	
Descripción del proyecto de investigación.....	4
Delimitación del problema y objetivos.....	5
Hipótesis de trabajo y análisis de variables e indicadores.....	6
Desarrollo:	
Marco Teórico	
Parte 1: Caracterización del niño con Síndrome de Down.	
1. La inteligencia del niño con Síndrome de Down.....	8
2. La percepción.....	11
3. El lenguaje del niño con Síndrome de Down.....	15
4. Desarrollo social del niño con Síndrome de Down.....	17
Parte 2: Necesidades educativas especiales y la importancia de Enseñar a los niños con Síndrome de Down.....	19
Parte 3: Adaptaciones curriculares.....	22
Parte 4: Legislación educativa de educación especial y el diseño Curricular de la escuela común.....	27
Metodología	
Diseño metodológico y descripción de población y muestra.....	35
Procedimiento.....	42
Conclusiones finales.....	53
Propuesta y/o sugerencias.....	56
Bibliografía.....	62
Agradecimientos.....	63
Anexo.....	64

La siguiente investigación tiene como finalidad demostrar que las secuencias didácticas presentadas por los docentes a los niños integrados con síndrome de down, no responden a las adaptaciones propuestas en el proyecto pedagógico integrado. Esto provoca que las necesidades educativas especiales no puedan ser satisfechas y los aprendizajes que obtienen estos niños no posean contenidos significativos.

## INTRODUCCIÓN

### **La integración y el niño con necesidades educativas especiales.**

La escuela tiene el deber de organizar una manera de enseñar a todos los niños de modo que tengan acceso y/o puedan alcanzar los objetivos generales de la educación.

Para esto tendrá que definir contenidos curriculares que serán adaptados y prioritarios para ese alumno, en forma de secuencias didácticas, teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de cada niño, cómo será la forma en que podrán acceder a los mismos, poniendo en juego recursos educativos especiales.

Es un derecho del niño con síndrome de down o cualquier necesidad educativa especial de concurrir a una escuela común donde se desarrolle su identidad, ubicarse en la sociedad, sentir su pertenencia a ella, ejercer su derecho a ser reconocido en su individualidad, en su valor único como ser humano.

La integración en la escuela común es un difícil desafío pero posible, porque la integración de un niño será mayor cuanto mayor sea su participación en las actividades escolares.

El desafío consiste en generar entornos que ayuden al niño a apropiarse del conocimiento, que atienda a sus necesidades especiales en función de sus posibilidades y confiar en sus potencialidades educativas.

Para lograr educar en la diversidad, se debe pensar en una escuela donde puedan convivir alumnos con distintas capacidades e intereses, con diferentes formas de pensar y actuar, convencidos que esta diversidad enriquece fundamentalmente porque ayuda a conocer y respetar lo diferente. Es pensar una escuela donde no se anulen las diferencias sino que se resignifiquen.

En nuestro país existe el Plan nacional de integración en el cual se explican cuáles son las condiciones que tienen que existir para realizar una integración y para lograr que ella sea un éxito.

Sin embargo desde la experiencia áulica muchas veces observo que en algunas realidades de nuestras escuelas no brindan estas condiciones y no permiten que esta propuesta obtenga resultados favorables.

Esta investigación busca poder conocer si en las integraciones de los niños con síndrome de Down las propuestas educativas presentadas por el docente responden a las adaptaciones curriculares pensadas en el proyecto pedagógico individual.

### **Problema**

***¿Las secuencias didácticas presentadas por el docente de servicio común a los niños integrados con Síndrome de Down responden a las adaptaciones curriculares propuestas en el Proyecto pedagógico individual (PPI)?***

### **Objetivo general**

- Conocer si las secuencias didácticas presentadas por el maestro de grado de servicio común a los niños integrados con Síndrome de Down responden a las adaptaciones propuestas en el PPI.

### **Objetivos específicos**

- Recolectar información para poder conocer si en las integraciones realizadas en escuelas públicas y privadas de Mar del Plata se llevan a cabo las adaptaciones curriculares planteadas en el PPI
- Observar si las actividades planteadas permiten relacionar nuevos contenidos con otros ya adquiridos.
- Identificar en el PPI las adaptaciones curriculares propuestas para cada alumno integrado con Síndrome de Down, según las necesidades educativas especiales del mismo.
- Comparar si las adaptaciones curriculares planteadas en el PPI se presentan en las secuencias didácticas que presenta del docente.
- Registrar si las evaluaciones realizadas por el docente responden a las pautas de evaluación propuesta por el PPI.
- Observar las distintas estrategias resolutivas que tienen que utilizar los alumnos para la realización de las actividades propuestas por el docente.

## Hipótesis

*“Las secuencias didácticas presentadas por el docente de servicio común al niño integrado con Síndrome de Down no responderían a las adaptaciones curriculares en el proyecto pedagógico individual (PPI)”*

## Análisis de las variables

<b>VARIABLES INDEPENDIENTES</b>	<b>DEFINICION CONCEPTUAL</b>	<b>DEFINICIÓN OPERACIONAL</b>
<b>Diseño curricular</b>	El diseño curricular es el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar y propone un plan de acción adecuado para la consecución de dichos objetivos.	Supone seleccionar, de todo aquello que es posible enseñar, lo que va a enseñarse en el entorno educativo concreto. El diseño curricular especifica qué, cómo y cuándo evaluar.
<b>Adaptaciones curriculares significativas</b>	Las adaptaciones curriculares son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales como en el caso de los niños con síndrome de down con retardo mental leve.	Son Modificaciones que se realizan desde la programación, previa evaluación psicopedagógica, y que afectan a los elementos prescriptivos del diseño curricular oficial por modificar objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares y criterios de evaluación. Estas adaptaciones pueden

		<p>consistir en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecuar los objetivos, contenidos y criterios de Evaluación.</li> <li>- Priorizar determinados objetivos, contenidos y Criterios de evaluación.</li> <li>- Eliminar objetivos, contenidos y criterios de Evaluación del nivel o ciclo correspondiente.</li> <li>- Introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación</li> </ul>
<b>Adaptaciones de acceso al curriculum</b>	<p>Son modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales personales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades especiales puedan desarrollar el curriculum ordinario o en su caso el curriculum adaptada.</p>	<p>Las adaptaciones curriculares de acceso a observar serán : de acceso a la comunicación:</p> <p>Materiales específico de enseñanza – aprendizaje, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación complementarios, sistemas alternativos...por ejemplo lupas, telescopio, ordenadores, grabadoras, etc.</p>
<b>VARIABLES DEPENDIENTES</b>	<p>Son las características evolutivas de la personalidad de los niños con síndrome de down y las capacidades cognitivas o intelectuales que presenta cada niño integrado con estas características.</p>	<p>Consiste en las conductas y comportamiento a nivel social – afectivo con pares y adultos y el desarrollo intelectual de cada niño integrado.</p>

## Desarrollo

### Parte I: Caracterización del niño con Síndrome de Down.

1. La Inteligencia
2. La Comprensión.
3. El lenguaje.
4. La Interacción social del niño con Síndrome de Down.

#### ***1.- La inteligencia de un niño con síndrome de down.***

Parece existir un acuerdo general de que aunque un niño con Síndrome de down (SD) tiene un cociente intelectual (CI) de alrededor de 70 en su primer año de vida, éste disminuye cuando se hace mayor. Sin embargo, existe algún desacuerdo en si empieza la vida con una inteligencia media o padece algún déficit desde el nacimiento. Hay algunos estudios que sugieren que el CI de un bebé de 3 meses con SD está dentro del intervalo de un bebé normal (DAMERON, 1963; CUNNINGHAM Y SLOPER, 1976). Cunningham y Sloper observan cocientes mentales medios entre 80 y 90 a las 6, 12 Y 18 semanas del nacimiento, en un grupo de niños con SD que fueron objeto de estudio. Aunque el cociente medio estaba por debajo del de un niño normal, se encontraba dentro del intervalo normal; y de hecho, algunos de los bebés tenían cocientes situados entre 90 y 110. Sin embargo, después de esta edad, el cociente medio disminuyó situándose entre 50 y 60 en la segunda mitad del primer año. Otros dos investigadores han observado capacidades intelectuales por debajo de lo normal a partir de las 16 semanas (DICKS-MIREAUX, 1966, 1972) Y 6 semanas (CARR, 1970).

Según estos estudios, aunque el desarrollo de algunos bebés con SD puede caer dentro del intervalo de la edad del desarrollo normal, el desarrollo de muchos bebés con SD es más lento que el de los bebés sin déficit, a partir de una edad temprana como las 6 primeras semanas de vida. Para muchos bebés con SD, el curso de su desarrollo intelectual parece ralentizarse considerablemente desde los 6 meses, en comparación con el nivel de

desarrollo intelectual de los niños sin déficit. Alrededor de esta edad, el niño normal está realizando aprendizajes muy rápidamente. Curiosamente las chicas con SD parecen estar más capacitadas intelectualmente que los chicos con SD (por ejemplo, CONNOLL Y, 1978), aunque esta superioridad femenina pueda ser solamente significativa a edades tempranas (por ejemplo, CLEMENTS y otros, 1976).

El cuadro resultante de los estudios es que no existe una gran variabilidad en la inteligencia de los niños con SD. Su capacidad intelectual va desde un retardo severo hasta una capacidad intelectual casi normal, aunque está bastante claro que existe una diferencia importante entre su nivel de desarrollo y el de niños normales cuando aumentan en edad.

Uno de los factores que parece influir en el resultado del desarrollo es la naturaleza del ambiente en el cual el niño ha sido criado. Por ejemplo, la evidencia sugiere que los niños con SD educados en un ambiente institucional suelen ser cognitivamente atrasados con respecto a los educados en el hogar familiar.

Curiosamente, los niños que pasan sus primeros años en el hogar paterno y que luego son institucionalizados mantienen un desarrollo cognitivo superior al menos de 3 ó 4 años por encima de los niños con SD institucionalizados desde su nacimiento.

Otros estudios que proporcionan más apoyo a la importancia del ambiente refieren a aquellos que informan de un mayor grado de desarrollo en los niños institucionalizados que han recibido una educación adicional (por ejemplo, L YLE, 1960; TIZARO, 1960; BA YLEY Y otros, 1966) y de los estudios de niños con SD que viven en el hogar familiar y que han sido incluidos en varios programas de intervención y cuyo desarrollo está superando el que ha sido característicamente esperado en un niño con SD (por ejemplo, BRINKWORTH, 1973; CUNNINGHAM, SLOPER, 1976; RYNDERS y otros, 1978; BUCKLEY, 1985).

Estos últimos estudios son muy interesantes ya que indican que los niños con SD pueden necesitar un ambiente diferente al de los niños normales si quieren desarrollarse al máximo. Por ejemplo, algunos de los niños que tomaron parte en el estudio de Cunningham y Sloper fueron visitados cada 6 semanas desde su nacimiento, y cuando tenían un año estaban más adelantados que los niños

remitidos al estudio cuando tenían entre 6 y 12 meses, y que recibían menos visitas. Los primeros también fueron más adelantados al año, comparados con los niños en el estudio de CARR (1975) que solamente fueron visitados 3 veces en el primer año. Los niños de Carr y los últimos remitidos del estudio de Cunningham y Sloper tenían una capacidad mental semejante a la edad de 12 meses. Los últimos remitidos alcanzaban gradualmente a los primeros cuando recibían visitas. Cunningham y Sloper sugieren que estos niños pueden haberse beneficiado de las frecuentes visitas, ya que sus padres recibían ideas sobre cómo jugar con ellos, como resultado de valorar las observaciones que se llevaban a cabo. Obviamente, estos padres también recibían bastante apoyo, y muchas veces este apoyo no está fácilmente disponible.

Concluyendo con este ítem, todos los estudios que han sido discutidos en este apartado demuestran que el niño con SD no tiene una inteligencia tan elevada como el niño normal, aunque en el primero o segundo año de vida algunos de estos niños pueden mostrar una capacidad intelectual casi normal. La diferencia entre su inteligencia y la de los niños normales parece aumentar cuando se hacen mayores, y esto es especialmente cierto si viven en un ambiente empobrecido. Como todos los niños, se desarrollan mejor si son estimulados, y de hecho algunos de los estudios realizados indican que su potencial puede no haber sido plenamente utilizado. Sin embargo, incluso si el hueco entre su capacidad intelectual medida por un cociente de inteligencia y la capacidad intelectual de los niños normales puede ampliarse cuando se hacen mayores, la capacidad intelectual de un niño con SD se desarrolla. No es que sean cada vez menos capaces cuando se hacen mayores, sino que la disminución del CI refleja el hecho de que su desarrollo cognitivo no se produce de acuerdo a su edad cronológica. El desarrollo tiene lugar, pero si es un desarrollo normal ralentizado.

## 2. La percepción

### 2.1.- *Comprensión de los objetos en el niño con Síndrome de Down.*

Durante los dos primeros años, los bebés están aprendiendo mucho sobre los objetos. Dado que el desarrollo de la mayoría de los niños con SD no sigue un curso evolutivo normal durante este período, parece probable que el bebé con SD necesite más tiempo para llegar al estadio de -la comprensión del objeto, en comparación con el bebé normal. Pero, ¿existe alguna diferencia cualitativa en su comprensión de los objetos?

Uno de los estudios más detallados referido a la comprensión de los objetos ha sido llevado a cabo por Morss (1983, 1985). Este autor realizó un estudio longitudinal con un grupo de 8 bebés con SD y un grupo de bebés normales. 44

Al inicio del estudio, los bebés tenían todos entre 8 y 22 meses. Morss evaluó su comprensión de los objetos con una variedad de tareas de objetos permanentes de Piaget (PIAGET, 1953). Estas tareas implicaban esconder juguetes de diferentes maneras y observar el comportamiento de búsqueda del niño. No es extraño que Morss encontrara que los niños con SD mostraran retraso en comparación a los niños normales en las tareas sucesivas. Además, la pauta de los resultados fue diferente. Una vez que los niños normales habían tenido éxito al realizar un tipo particular de tareas, continuaban teniendo éxito en esta tarea en ocasiones posteriores. Los niños con SD mostraban resultados más variados.

Mostraban menos ejemplos de tipos de errores de lo que se piensa que son característicos de estas tareas, y Morss explica estos resultados diciendo que un bebé con SD se desarrolla de manera distinta a un bebé normal. Mientras el bebé normal parece seguir la secuencia de desarrollos pronosticados por la teoría piagetiana, el bebé con SD no lo hace así. En concreto no comete el mismo tipo de errores y la comprensión en un nivel del desarrollo no parece ser consolidada y construida en la misma amplitud que se ha observado en un bebé normal.

Otro estudio llevado a cabo con niños mayores con SD realizado por Moore y otros (1977) observó que el orden en la adquisición de las tareas de la permanencia del objeto fue idéntico al de un niño normal, aunque con retraso en

la edad de adquisición.

Uno de los desarrollos que puede ser observado en su iniciación en algún momento en el segundo año de vida de un niño normal es el juego simbólico o imaginario. El nivel del juego simbólico se correlacionó más con la edad cronológica y el desarrollo del juego simbólico siguió la misma secuencia a la encontrada en los niños normales.

Un estudio más detallado del juego simbólico a la edad de 3, 4 Y 5 años de niños con SD fue llevado a cabo por MOTTI y otros (1983). Dado que los niños formaban parte de un estudio longitudinal investigando sus niveles de desarrollo, los autores tenían acceso a la información sobre sus progresos anteriores.

Se encontró que en varios aspectos del juego simbólico en los niños se correlacionaban entre sí de forma significativa, indicando diferencias individuales consistentes en el juego de los niños con SO además la edad de desarrollo de los niños a los dos años en la Escala de Bayley (Bayley, 1968) fue pronosticada según el nivel de juego simbólico alcanzado 1, 2 Y 3 años más tarde. Cuanto más alto era el cociente de desarrollo, más avanzado era su nivel de juego simbólico, más se implicaban en el juego simbólico, más activamente exploraban, más entusiastas fueron y más efecto positivo mostraban. Existían también algunos pronósticos incluso de comportamientos más tempranos. Por ejemplo, se observó un juego más sofisticado en niños que a los 16 meses habían sido observados gritando cuando un objeto los amenazaba, y en niños que habían empezado a reírse antes de los 10 meses. Aunque algunas de estas correlaciones pueden ser debidas al azar, sugieren que los niños con SD entienden de objetos a una edad que está relacionada con su comprensión a una edad distinta.

Esto indica que la idea de un retraso en su desarrollo es más plausible que una diferencia en su desarrollo. Sin embargo, la evidencia encontrada por Morss no debería ser olvidada ya que es el único estudio que realmente intenta aportar algo sobre el proceso por el cual el niño con SD llega a una comprensión de la permanencia del objeto, y aquí fue considerada una diferencia en el procesamiento.

## **2.2.- Comprensión que tiene de sí mismo y de otros individuos el niño con Síndrome de Down**

Los trabajos siguen el punto de vista de que el niño con SD es cualitativamente similar al niño normal en su comprensión de sí mismo y de otras personas. Sin embargo, la mayoría de los estudios se han limitado a examinar las reacciones de los niños con SD ante extraños y a la separación de sus madres la posterior reunión con ellas.

Un estudio de MANS y otros (1978) constituye la excepción, al examinar la reacción de los niños con SD de edades comprendidas entre 1 año y 3 meses y 4 años cuando veían su imagen en un espejo y cuando, sin que lo notaran, una mancha de carmín era puesta en su nariz. La indicación más obvia de que el niño se da cuenta de que la imagen que se refleja en el espejo es una imagen de sí mismo es si toca la mancha de carmín en su nariz. Los niños normales empiezan a responder en esta situación alrededor de los 15 meses, y la respuesta está bien establecida a los 22 meses (por ejemplo, BERTENTHAL y FISCHER, 1978). Solamente una cuarta parte de los niños con SD de 22 meses o menores tocaban sus narices y éstos eran los más adelantados en el desarrollo. Entre los niños mayores, un porcentaje mayor respondió de esta manera. Los autores explican que este desarrollo sigue el mismo proceso que en los niños normales, y desde su aparición es dependiente más de la edad mental del niño que de su edad cronológica. Ahora quiero comentar los resultados de tres estudios que se han concentrado en las respuestas de niños con SD al ser separados de su madre. Todos estos estudios utilizaron alguna forma del clásico paradigma de AINSWORTH y WITTIG (1969), en el cual el niño está inicialmente en una habitación desconocida con su madre; a continuación, durante breves momentos, el niño queda en la habitación solo o con un desconocido, o con el desconocido y su madre. Solamente uno de los estudios incluyó a niños normales. Este estudio fue realizado por SERAFICA y CICHETTI en 1976. Estos autores observaron los comportamientos de los niños con SD y los niños normales a los 3 años de edad. En todos los aspectos, los niños con SD reaccionaban menos que los niños normales. Por ejemplo, cuando la madre salió, la mayoría de los niños normales lloraron, pero solamente un niño con SD lloró. Cuando las madres regresaban, los niños con SD pasaban menos tiempo en contacto físico con ella que los niños normales. Todo esto sugiere que los niños con SD mostraban menos inquietud por la

separación y menos preocupación por acercarse a su madre cuando volvía a la habitación. Este tipo de explicación está respaldado por lo que ocurría cuando estaban solos:

Los niños normales miraban más hacia las puertas y tendían a moverse por la habitación, mientras que los niños con SD miraban alrededor de la habitación en general y se mantenían generalmente quietos. Sin embargo, no existen diferencias en la cantidad de sonrisas y movimientos dirigidos hacia la madre cuando ésta regresaba. **CICCHETTI y STROUFE** (1976) interpretan estos resultados como un indicador de un retraso o ausencia de reacciones de miedo en el niño con SD.

Una conclusión similar sacan **BERRY** y otros (1980) de un estudio realizado con niños con SD de dos años de edad. Sostienen que los niños con SD y los niños normales muestran unas reacciones cualitativamente similares en situaciones desconocidas en las que se encuentran separados de sus padres y en presencia de un extraño. Sin embargo, en oposición al estudio anterior, la mayoría de los niños con SD lloraron al ser separados de su madre, especialmente cuando les dejaron totalmente solos. En este estudio, la madre estuvo más tiempo ausente, y esta diferencia en la metodología, más el hecho de que los niños con SD tenían un año menos, pueden explicar los resultados diferentes. Esto ilustra las dificultades para llegar a algunas conclusiones contundentes sobre el desarrollo de un niño con SD. Por ejemplo, si el factor relevante es la duración del tiempo que el padre está ausente, más que la edad del niño, esto sería coherente con la idea de que los niños con SD necesitan más tiempo para procesar la información que un niño normal.

Esto implicaría una diferencia de tipo cualitativo. Estos estudios muestran que los pequeños con SD tienen un repertorio de comportamientos las personas similar al de los niños normales, aunque parecen demostrar una intensidad menos en su forma de responder. **Cicchetti y Serafica** indican que pueden mostrar menor miedo porque se excitan más difícilmente. Sin embargo, ninguno de los trabajos citados ha examinado realmente el mecanismo implicado así que queda la posibilidad de que los procesos subyacentes a los comportamientos sean distintos en los niños con SD y en los niños normales.

### **3. El lenguaje del niño con Síndrome de Down.**

#### **3.1.- El desarrollo de la comunicación.**

¿Cómo influye el SD en la comunicación temprana entre estos niños y sus padres?

El SD tiene obviamente indicios físicos que significan que frecuentemente se realiza un diagnóstico a los pocos días del nacimiento del bebé. Por esto, los padres están normalmente desde el principio concienciados de que su bebé es diferente, y probablemente oirán comentarios sobre las capacidades y discapacidades características de individuos con SD, procedentes de varias fuentes. También pueden tener sus propias expectativas, correctas e incorrectas, de las implicaciones del SD.

Todos estos factores influyen probablemente en cómo se dirigen a su bebé e interactúan con él. Además, los bebés con SD se desarrollan de una forma más lenta que los bebés normales, y en algunos aspectos puede que el desarrollo sea diferente de un bebé normal.

La primera forma de comunicación de los niños es el llanto en el caso de los niños con SD, el mismo es diferente al de un niño normal, cualitativa y cuantitativamente, por ejemplo, lloran menos frecuentemente por el dolor, sus llantos varían en la intensidad y tienen un llanto más bajo que el llanto de un niño normal.

Con respecto a su carácter, aunque algunas madres piensen que sus hijos con SD son más dóciles que los normales, Baron y Gunn apuntan que en realidad estas madres han aprendido habilidades para arreglárselas bien con sus hijos, esto lleva a que su percepción sea mejor de lo que realmente es.

Berger y Cunningham (1981) observaron bebés normales y a bebés con SD cada 15 días hasta que estuvieron seis meses. Los bebés con SD establecían contacto ocular con sus madres a la edad media después de que lo hicieran los bebés normales.

Existía también diferencias en el número de veces que repetían esta operación. Los bebés con SD establecían muy poco contacto ocular con sus madres hasta los tres meses, a partir de esta edad la duración del contacto comenzó a aumentar.

Existen también diferencias en los patrones de vocalización. El número de vocalizaciones realizadas por bebés normales aumentó durante los primeros tres o

cuatro meses y disminuyó después de esta edad. Los bebés con SD empezaron mucho más lentamente y realizaban significativamente más vocalizaciones que los bebés normales, a pesar de no estar escuchando o no darse cuenta del hecho de que otra persona está hablando. Estas diferencias pueden ser debidas a la frecuente dificultad para escuchar que tienen los niños con SD. Desde el final del primer año se observa que los niños con SD realizan menos ruido pero aún no comienzan a hablar se dirigen con más señas que los niños normales.

### **3.2.- Características del lenguaje del niño con SD**

Los niños con SD demuestran un retraso en el inicio del lenguaje, aunque los sonidos de su balbuceo son similares y siguen la misma secuencia del desarrollo y orden de aparición al de los niños normales (RONAL, 1981). Sin embargo hay una gran variabilidad en la edad que los niños comienzan a utilizar palabras.

Algunas de esta variabilidad pueden ser por la pérdida de audición que a veces acompaña a la sintomatología del SD. El tono, o la frecuencia básica del lenguaje del niño con SD, son más altos que el de un niño normal. Sin embargo la diferencia, se reduce cuando el niño se hace mayor, hasta que en la adolescencia es realmente baja.

Otra característica es la dificultad en la articulación de las palabras que a veces hace difícil que otra persona entienda comprendan a un niño con SD.

En líneas generales, para cualquier nivel de comprensión de las personas o de objetos determinados, el lenguaje del niño con Síndrome de down es inferior al de un niño normal. Las expresiones del niño con SD suelen ser más corta, más incompletas y menos complejas que la de los niños normales a una edad mental similar.

#### **- El habla significativa**

El habla significativa tarda mucho tiempo en desarrollarse en el SD. Las primeras palabras convencionales se estabilizan tardíamente. Muchos niños no demuestran una utilización coherente de las palabras convencionales antes de los tres años de edad. El desarrollo semántico también se ve retrasado en el SD en proporción con el daño cognitivo característico de este síndrome. Parte de los factores que contribuyen tempranamente a la evolución cognitiva pueden ser el contacto visual y la atención

conjunta por parte de la madre y del niño.<sup>1</sup>

Para poder cerrar el tema del lenguaje podemos concluir que el lenguaje del niño con SD es formalmente restringido pero semántica y pragmáticamente adecuado para demandas cognitivas y sociales limitadas.

#### **4.- Desarrollo social del niño con SD**

En su trabajo sobre el SD, Down escribió: "Tiene un poder considerable de imitación, incluso rayando en lo mímica. Tiene humor, y un vivo sentido del ridículo, muchas veces disimulan sus imitaciones"<sup>2</sup>. Este punto de vista de una persona con SD como una persona sociable, amable, extravertida y graciosa ha llegado a ser una parte aceptada del SD como de déficit mental. Precisamente a que existe una disminución mental, es decir que existiría una variación en su sociabilidad. Sin embargo, el punto de vista predominante es que el niño con SD resulta especialmente cariñoso y fácil de ganar.

Los estudios sobre el desarrollo socio - afectivo de los niños con Síndrome de Down confirman la presencia de pautas de desarrollo similares a la de los niños sin retraso.

También ponen de relieve diversas diferencias cualitativas. Desde una perspectiva organización.

En realidad, una rápida mirada a los estudios realizados de la evolución de los niños con SD revela que tienen la misma organización de destrezas afectivas y cognitivas y siguen las mismas pautas de desarrollo que los niños sin retrasos.

Esto es así en áreas tan diferentes como la discriminación y la expresión de las emociones, la reacción ante la separación de la madre y hacia los extraños, el conocimiento de sí mismo, las conductas que muestran los niños ante el desarrollo de un juego, la capacidad para generalizar experiencias. No obstante, también pueden observarse importantes diferencias cualitativas.

En primer lugar, hay un retraso madurativo en el SD comparado con los niños sin retraso en todas las áreas antes mencionadas.

---

<sup>1</sup> Jean A.Rondal, Juan Perera, Lynn Nadel Camblain, **Síndrome de Down: Perspectiva psicobiológicas y socio educacional**, Madrid, Editorial: Ministerio de trabajo y asuntos sociales, 1997, p. 143.

<sup>2</sup> Lewis Vicki, **Desarrollo y Déficit**, Barcelona, Editorial Paidós, 1991, P.172

Los niños con SD tienden a sonreír en vez de reírse, responden menos a la conducta de interacción social, tienen menos iniciativas socio - comunicativas y responden menos a sus madres, por ejemplo en compartir o dar. Por lo tanto, parece que los niños con SD no son tan eficientes, como los niños sin retraso en la utilización de sus capacidades conductuales para relacionarse con el ambiente social y extraer información del mismo.

En la actualidad se están estudiando a los niños con SD para ver la posibilidad de acelerar su desarrollo para permitirles llevar unas vidas productivas y relativamente normales. Esto ha modificado la creencia que estos niños eran seres ineducables o incapaces de adquirir destrezas para la vida. En la actualidad las cuestiones importantes son:

- a.- cómo podemos responder adecuadamente a las necesidades de aprendizaje de estos niños.
- b.- en qué sentido puede resultar útil la investigación.
- c.- cómo puede ponerse recursos e instalaciones de sus necesidades especiales.

## Parte 2

### **Necesidades educativas especiales y la importancia de enseñar a niños con síndrome de Down.**

#### **2.1.- Necesidades educativas propias del niño con Síndrome de Down.**

Para poder llevar a la práctica las adaptaciones curriculares que se realizan en el proyecto de integración individual, primero debemos conocer cuáles son las necesidades propias de un niño con Síndrome de Down.

- Necesitan que se pongan en práctica estrategias didácticas individualizadas.
- Necesitan que se les enseñen cosas que otros aprenden espontáneamente.
- El proceso de consolidación de lo que acaban de aprender es más lento. Aprenden más despacio y de modo diferente. Necesitan más tiempo de escolaridad.
- Precisan mayor número de ejemplos, ejercicios, actividades, más práctica, más ensayos y repeticiones para alcanzar los mismos resultados.
- Requieren una mayor descomposición en pasos intermedios, una secuenciación más detallada de objetivos y contenidos.
- Tienen dificultades de abstracción, de transferencia y de generalización de los aprendizajes. Lo que aprenden en un determinado contexto no se puede dar por supuesto que lo realizarán en otro diferente. Necesitan que se prevea esa generalización.
- Necesitan en la mayor parte de los casos Adaptaciones Curriculares individuales.
- Necesitan apoyos personales de profesionales especializados como son los de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.
- Los procesos de atención y los mecanismos de memoria a corto y largo plazo necesitan ser entrenados de forma específica.
- El aprendizaje de los cálculos más elementales es costoso para ellos. Tienen dificultades con los ejercicios matemáticos, numéricos y con las operaciones.

Necesitan un trabajo sistemático y adaptado y que se les proporcionen estrategias para adquirir conceptos matemáticos básicos.

- El lenguaje es un campo en el que la mayor parte de los alumnos con síndrome de Down tiene dificultades y que requiere un trabajo específico. Necesitan apoyo fonaudiológico individualizado.

- Respecto a la lectura, casi todos pueden llegar a leer, siendo recomendable el inicio temprano de este aprendizaje (4-5 años). Necesitan que se les introduzca en la lectura lo más pronto posible, utilizando programas adaptados a sus peculiaridades (por ejemplo: métodos visuales).

- Necesitan que se les evalúe en función de sus capacidades reales y de sus niveles de aprendizaje individuales

## **2.2.- La importancia práctica y teórica de enseñar a leer y escribir a los niños con Síndrome de Down.**

Una vez que conocemos las características a nivel *cognitivo*, lingüístico y social del niño con SD podremos abordar el tema de la importancia de enseñar a leer y a escribir a estos niños ya pueden y deben hacerlo. Está comprobado que los niños con SD pueden aprender a leer y que el progreso de la lectura puede contribuir a desarrollar las destrezas del habla y del lenguaje, las destrezas *perceptivas* auditivas y la función de la memoria motriz, todas ellas, áreas que los niños con SD suelen presentar dificultades.<sup>7</sup>

### **¿Cómo se les debe enseñar a leer y escribir a los niños con SD?**

Al abordar la cuestión de los métodos de enseñanza, el punto más importante es tener en cuenta que a los niños con esta problemática se les debe enseñar de la misma manera que cualquier niño, es decir los métodos a utilizar serán lo mismo con la diferencia de que los docentes que lleven a cabo esta actividad deberá, tener en cuenta la relativa demora en el conocimiento del lenguaje y en las destrezas de memoria de los niños con SD cuando se les enseña a leer.

La enseñanza de todos los niños debería empezar por presentar un pequeño vocabulario a vista, escogiendo palabras y oraciones que los niños utilizan diariamente en su habla y alentándolos a construir sus propias frases y oraciones con este vocabulario a vista. Lo siguiente sería enseñar las

correspondencias entre los sonidos de las letras utilizando las palabras que los niños ya pueden leer para demostrarle desde el principio cómo puede ayudarles el conocimiento del sonido de las letras a leer una palabra desconocida. Deberíamos alentar a los niños a escribir desde el comienzo, repasando con los lápices y con los dedos las palabras y oraciones ya escritas y pasando a continuación a copiarlas y a continuación a escritura libre. Este enfoque se adecua a la investigación sobre la evolución de la lectura en los niños que indica que todos los niños pasan de una etapa logográfica cuando se reconocen sólo las palabras «a vista» a una etapa alfabética cuando las palabras pueden reproducirse letra por letra «mediante sonidos», y a continuación a una etapa ortográfica (Frith, 1985; Gathercole y Baddeley, 1993). Frith subraya que es la actividad de escribir y de deletrear lo que hace aparecer en el niño la utilización de una estrategia alfabética.

## Parte 3

### 3. Adaptaciones curriculares.

#### 3.1.- Concepto de adaptaciones curriculares.

#### 3.2.- Tipo de adaptaciones curriculares.

Para trabajar en la diversidad se debe tener en cuenta que los aprendizajes de cada alumna/no van a responder a las diferentes subjetividades de cada uno y a veces esta diversidad puede hacer llevar a que los niños/as tengan necesidades educativas especiales

- La educación especial refiere a personas con necesidades educativas especiales: éstas son las que otorgan sentido al continuo de prestaciones educativas que deben garantizar un proceso integral, flexible y dinámico.
- Estas necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayuda o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo.
- El niño con Síndrome de Down es una persona que presenta como anteriormente se han enumerado, necesidades educativas especiales por lo que, necesariamente, para favorecer aprendizajes equivalentes, se deberá realizar adaptaciones curriculares priorizando la significatividad de las mismas, permitiendo que el niño logre reconstruir el significado de estas actividades y logre alcanzar los conocimientos esperados.
- La utilización del concepto de necesidades educativas especiales modifica sustancialmente algunas concepciones tradicionales y aporta importantes ventajas en el tratamiento de estos alumnos, algunas de las cuales son las siguientes:
  - Sustituye a las categorías diagnósticas tradicionales: "alumnos disminuidos, deficientes o minusválidos". Evita, por tanto, connotaciones negativas o despectivas.
  - Permite superar la categorización o el proceso de "etiquetado" que sufrían estos alumnos. La "etiqueta" presupone características comunes a quienes la

portan y determina en muchos casos las expectativas que sobre ellos se tienen. Y si existe un bajo nivel de expectativas respecto a las posibilidades de los alumnos con síndrome de Down, habrá un menor compromiso por parte de la escuela para dar respuesta a sus dificultades.

- Contribuye a la normalización de la vida escolar de estos alumnos. Todos los alumnos son "iguales", pues todos tienen necesidades educativas, aunque éstas sean diferentes entre sí.

- La responsabilidad no recae en el alumno, sino en el entorno educativo (administración, profesores, familia, etc.) que ha de adaptar las condiciones, los objetivos y los contenidos de la enseñanza a las necesidades individuales de cada alumno.

Para dar respuestas a las necesidades educativas especiales es necesario realizar adaptaciones curriculares en los proyectos de integración de los niños con Síndrome de Down.

### **3.1- Adaptaciones curriculares:**

- Estas adaptaciones acompañadas de actividades coherentes y poseedoras de significatividad para el niño actuarán como herramientas que promoverán las transformaciones necesarias para el logro de un verdadero aprendizaje. Las mismas deben estar enmarcadas dentro de una secuencia didáctica en las cuales se observará el crecimiento de la dificultad para lograr aprendizajes significativos y no repetitivos o mecánicos.
- Las adaptaciones curriculares tienen como finalidad que la persona con necesidades educativas especiales acceda al Diseño curricular común y su connotación es la de brindar la posibilidad de aprendizajes equivalentes.

El curriculum común garantiza a todos los alumnos la posibilidad de acceder a las experiencias educativas propias de la escuela, experiencias que son potencialmente generadoras de las competencias que se expresan a través de los objetivos educativos. Es por ello que, en base a la concepción de una escuela para todos y de la unidad del sistema educativo en función de los objetivos que se propone - idénticos para todos los ciudadanos, sin discriminación - las adaptaciones curriculares deben realizarse a partir del

currículum común realizando una secuencia didáctica teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de cada niño a integrar.

Las capacidades de base de los alumnos son, sin duda, un elemento decisivo para tener en cuenta, incluso para reconocer las diferencias que plantearán necesidades educativas especiales en algunos alumnos, pero en ningún caso representan un obstáculo que determine que esos alumnos sean apartados del currículum común.

Desde esta perspectiva, el docente aparece como el mediador privilegiado de las interacciones, y de la experiencia del alumno en la escuela, organizando, articulando y encauzando el flujo de experiencias e interacciones significativas del alumno.

Esta mediación, propia del rol docente en cualquier sector del sistema educativo, resulta de singular relieve en la atención de las necesidades educativas especiales. El análisis de los obstáculos que impiden a algunos alumnos a acceder a los aprendizajes es el polo de referencia frente al cual es preciso buscar alternativas de solución.

Y aquí es donde entrarían en ejercicio las adecuaciones o adaptaciones curriculares que durante todo nuestro trabajo nos acompañarán.

Pero ahora bien para poder llevar a cabo estas adecuaciones curriculares primero debemos saber a que nos referimos con ellas:

*Las adecuaciones curriculares son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con dificultades para el aprendizaje.*

Estas adecuaciones curriculares se harán para responder a las necesidades educativas especiales de él o de los alumnos a partir de una selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican al currículum, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos institucionales y de aula y que luego quedarán registrados en el legajo del alumno.

### **3.2.- Tipos de adaptaciones curriculares.**

Las adaptaciones pueden ser en uno, o en varios componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Hay tres tipos principales de adaptaciones:

**De acceso:** facilitan el acceso al currículum, a través de recursos materiales específicos. Ejemplo: a un niño que presenta dificultades en el proceso de abstracción, o de memoria, se le ofrecerá material de apoyo como puede ser la tabla pitagórica, para poder resolver el algoritmo y llegar al resultado correcto de una operación; o bien un niño cuya atención es lábil se le reducirá el texto a trabajar o se le asignará la tarea por secciones para que pueda hacer el ejercicio con menos distractores y concentrarse más fácilmente. También se pueden realizar modificaciones edilicias y de equipamiento, como rampas o ayudas con materiales didácticos específicos para compensar las dificultades de los alumnos, fotocopias ampliadas para alumnos ambliopes, uso de la computadora, etc.

**Curriculares propiamente dichas:** modifican uno o varios de los elementos de la planificación. Las modificaciones que involucren cambios de las expectativas de logros podrían implicar modalidades distintas de acreditación y de certificación de los aprendizajes. Ejemplo: a un niño con una problemática motora no se le exigirá la construcción de polígonos o de ángulos ya que no cuenta con la capacidad para ello y se buscará la manera de evaluar el contenido o hacer hincapié en otros conceptos, o acceder a través de elementos de informática para la construcción. Un alumno con déficit de atención, se le asignarán actividades con menor complejidad que se irán graduando paulatinamente aunque esos contenidos no correspondan al año de la cursada. Las evaluaciones con adecuaciones curriculares tendrán asignado "su puntaje" como los alumnos sin adecuaciones o bien se establecerá otro tipo de calificación que puede ser conceptual, eso dependerá de las características del grupo de cómo se trabajan los conceptos de no discriminación. Se aclarará en la prueba que es con adecuación curricular.

**De contexto:** actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad. Flexibilizan el uso del tiempo y espacios. Se refiere a los cambios que pueden realizarse en un grupo para favorecer al niño con

dificultades, organización de los bancos, actividades que favorezcan la integración, consensuar objetivos y metas grupales. Ejemplo: un alumno que está muy agresivo porque hay violencia hogareña y no cuenta con el apoyo familiar para realizar las tareas asignadas. El grupo junto con el docente pueden elaborar estrategias par facilitarle al niño un ámbito de contención y de colaboración. Generar actividades grupales en el aula, trabajar la problemática de los derechos del niño y a quién recurrir, etc.

Ahora bien, estas adaptaciones curriculares deben presentar ciertas características las cuáles se detallarán a continuación.

- **Relatividad y variación:** así como las dificultades de aprendizaje de un alumno no tienen carácter fijo o definitivo, los ajustes también variarán y además serán acordes a las posibilidades de la institución.

- \* **Amplitud:** comprende desde ajustes poco significativos en los elementos del curriculum común, hasta modificaciones muy significativas, y desde adaptaciones transitorias hasta cambios permanentes del mismo por lo tanto se pueden señalar:

- **Adaptaciones no significativas:** modificaciones que si bien responden a ciertas diferencias propias de algunos alumnos de un grupo, prácticamente no afectan a las enseñanzas previstas por el curriculum común. Son, en realidad, acciones comúnmente practicadas por los docentes a lo largo de su desempeño habitual.

- **Adaptaciones curriculares significativas:** modificaciones que implican eliminar de la programación algunas de las prescripciones básicas del curriculum común (ya sean objetivos, contenidos o pautas de evaluación).

Si las adaptaciones curriculares fueran lo suficientemente significativas como para transformarse en un "curriculum alternativo", ello determinaría la atención pedagógica de sus destinatarios, en un centro o escuela de Educación Especial.

Este concepto de adaptaciones curriculares tiene un contenido muy profundo, pues marca que, en esencia, la Educación Especial y la Educación Común responden a la orientación de un único Sistema Educativo que debe brindar una oferta de alta calidad, abarcativa de la diversidad de miembros de la sociedad a la cual dicha oferta va dirigida.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Ministerio de Educación. Ciencia y Tecnología de la Nación. **Hacia un sistema educativo integrado e integrador.** Plan social Educativo.

#### **Parte 4:**

### **Legislación educativa de educación especial y el diseño curricular de la escuela común.**

**4.1.- Legislación de la provincia de Buenos Aires de educación especial.**

**4.2.- Diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires de Educación Inicial y Primaria.**

#### **4.1.- Legislación de la provincia de Buenos Aires de educación especial.**

El sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires tiene una historia que lo caracteriza como abierto a la heterogeneidad de los sujetos de aprendizaje y comprometido profesionalmente para la satisfacción de los requerimientos de la sociedad en su conjunto. Actualmente se tiene en cuenta todo lo anteriormente planteado en la resolución 2543/03 de nuestro sistema educativo especial el cual contempla estas características de inclusión y determina con claridad que todo niño que presenta necesidades educativas especiales debe tener la igualdad de oportunidades.

El reconocimiento de la diversidad como constitutiva de esa sociedad, de la escuela y de sus protagonistas, ha llevado a la afirmación casi paradójica: lo común, es lo diverso. Por esta razón es que la igualdad en el ámbito educativo sólo refiere a la igualdad de oportunidades que debe ofrecerse a todos.

Igualdad de oportunidades en el acceso a la escolaridad y en el tránsito por la misma, con absoluto reconocimiento de la heterogeneidad que muestran los diversos grupos, las personas que los integran y los contextos de procedencia.

Cada persona -cada alumno- es un ser único e irrepetible ya que la singularidad es una de sus notas esenciales, que debe ser considerada como un valor en sí, sustento de su dignidad. El Sistema Educativo, la Institución en particular y en ella los profesionales de la docencia están tratando de lograr su inclusión superando toda barrera discriminatoria.

La singularidad es la que hace a las diferencias que, en determinados casos, denotan necesidades educativas especiales.

La educación y por lo tanto la escuela, en su función social tienen que alcanzar el nivel de integración de niños y jóvenes en este ámbito, que les es propio.

Ambas poseen el privilegio de poder propiciar la formulación de proyectos de vida en los que, ante el fracaso surja la esperanza y las frustraciones sean reemplazadas por experiencias gratificantes.

La sociedad de hoy aporta y demanda. Sus miembros quieren acceder a condiciones de vida digna, integrarse a la sociedad del conocimiento, gratificarse con su autorrealización, desarrollar competencias para el ingreso en el mundo del trabajo.

Se plantea la necesidad de mencionar el Curriculum como el proyecto de base que preside las actividades escolares, propiciando las guías de acción adecuada y útil para los docentes que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.

Para poder llevar a cabo este proyecto de integración debemos tener en cuenta que la persona a integrar tiene necesidades educativas especiales y que las mismas son definidas como "las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular.<sup>4</sup>

Con respecto a este diseño curricular, para la realización de las integraciones se tendrá en cuenta el propuesto por la Ley Provincial de Educación 13688.

Este nuevo diseño tiene cómo propósito: combatir la discriminación desde el interior de la escuela; aunando esfuerzos para alfabetizar a todos los alumnos/as, para asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales del progreso cognoscitivo y del crecimiento personal.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Transformación en la educación especial: **Adecuaciones curriculares**. Dirección General de cultura y Educación. Gobierno de la provincia de Bs. As. P. 62.

<sup>5</sup> Lerner, Delia: **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**, Fondo de Cultura Económica, México, 2001

## 4.2.- Diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires de Educación Inicial y Primaria

En el marco definido por la Ley Provincial de Educación, son propósitos de la Educación Primaria:

- Garantizar el derecho a la educación y hacerlo posible en los límites de edad previstos para la escolaridad primaria.
- Asegurar la alfabetización de los alumnos/as y su inserción progresiva en el mundo de la cultura escrita.
- Promover el acercamiento a la cultura y la ciencia desde los primeros años de la escuela.
- Garantizar la participación de los alumnos/as en una experiencia escolar-institucional pluralista y democrática que les permita crecer en el pleno ejercicio de la ciudadanía.
- Ofrecer a los niños/as espacios de evaluación de su desempeño y de sus aprendizajes como instancias de reconocimiento de sus progresos y de *identificación* de “lo que falta aprender”.
- Posibilitar la adquisición y los resultados efectivos de aprendizaje adecuados a cada año y ciclo conforme a acuerdos establecidos a partir del diseño curricular.

La escuela es la institución responsable de promover el acercamiento de los niños/as a *porciones* de la cultura y la ciencia. Esta reforma curricular se fundamenta en la concepción de que el conocimiento científico y el saber cultural, en general, son construcciones colectivas. Esta idea tiene múltiples efectos a la hora de pensar la enseñanza. Por un lado, implica concebir que *los conocimientos* a los que los alumnos/as deben progresivamente acceder han sido producto de intercambios, debates, aciertos, errores, revisiones y acuerdos entre personas de una misma época y lugar, o de espacios y tiempos diferentes.

Según esta visión los saberes son provisorios, hay diversas formas de llegar al mismo, la teoría puede ser reemplazada por otra, existen diversas miradas sobre un mismo fenómeno, múltiples formulaciones de un conocimiento y cualquiera de dichas manifestaciones culturales se va transformando según las necesidades del pueblo.

Es importante que la escuela transmita una concepción de ciencia y de cultura como fruto del trabajo humano, como expresión de los intercambios colectivos y en permanente transformación.

Concebir la cultura como producción colectiva tiene un fuerte impacto en la escuela: considerar también el grupo de alumnos/as como una pequeña comunidad de producción y transformación de conocimientos. Los objetos, las técnicas, las teorías se visitan una y otra vez, y como en la humanidad, están sujetos a permanentes transformaciones. La perspectiva que los alumnos/as tienen de los fenómenos y objetos de la ciencia y la cultura crecerá, se adaptará contemplando nuevos problemas y se abandonarán viejas ideas en pos de nuevos puntos de vista.

Si bien el aprendizaje es un proceso individual, la enseñanza está organizada de manera colectiva. Lo grupal y lo individual se interrelacionan permanentemente en la vida del aula. El/la docente organiza situaciones de trabajo e interacciones entre los alumnos/as, con el/la docente y con las situaciones a las que se enfrenta a los chicos.

Las interacciones con los pares y con los/as docentes promueven avances en los conocimientos.

Posibilitan que los alumnos/as se descentren de sus puntos de vista, se apropien de ideas y conocimiento de sus compañeros. Por otra parte, el trabajo colectivo favorece la inmersión en experiencias de debate, en la responsabilidad compartida para la elaboración de saberes comunes, en la necesidad de organizarse para realizar tareas compartidas. *Las interacciones sociales son – además de una modalidad de organización didáctica – un contenido en sí mismo. El trabajo colectivo es parte de lo que la escuela enseña.* El trabajo colectivo no se opone a la producción y responsabilidad en el aprendizaje de cada niño/a, al trabajo individual.

La escuela debe generar momentos en las clases para que aquellas cuestiones que pueden resolverse en forma grupal puedan, progresivamente, transformarse en aprendizajes individuales.

Al momento de pensar en enseñar y aprender y llevar a cabo lo propuesto con anterioridad es importante tener en cuenta que hasta el momento se creía o pretendía que los aprendizajes fueran homogéneos, no se tenía en cuenta que los tiempos de aprendizajes pueden variar de un alumno a otro y que no todos

los alumnos pueden aprender con la misma enseñanza, ni llegar a un resultado de la misma manera.

Teniendo en cuenta que no todos los alumnos podrán aprender las situaciones a presentar se tendrán que tener en cuenta diferentes intervenciones complementarias anteriores y posteriores a la propuesta de enseñanza.

De este modo, más allá de los contenidos explícitos que debe proponer el diseño curricular para la escuela primaria, es inevitable que extienda su propuesta de la simple enumeración de temas hacia la consideración del modo de producir el conocimiento, de organizar las clases -para que la construcción cooperativa sea a la vez modo de aprender contenidos y de experimentar ciudadanía- y de asumir en la enseñanza la heterogeneidad del aula, manifestada de muchas maneras pero, en especial, de una referida al núcleo mismo de la acción escolar: los niños/as no aprenden todos lo mismo ni al mismo tiempo.

La escuela inclusora enseña a todos según sus necesidades atendiendo a las diferencias y garantizando la calidad de educación más allá de las diversas potencialidades de los sujetos y los grupos sociales a los que pertenecen.

La nueva propuesta curricular tiene como objetivo primordial incluir para educar, por lo que: ***“Incluir a los alumnos/as con su diversidad es el punto de mayor valor que posee un sistema educativo basado en el respeto por las diferencias”***.<sup>6</sup>

La igualdad es un horizonte hacia el que necesariamente se debe avanzar partiendo de considerar lo que necesita cada alumno/a para aprender. En principio, la búsqueda de ese horizonte obliga a partir de una premisa: bajo determinadas condiciones, todos los alumnos/as pueden aprender. Aquellas características que no responden a “lo esperado” o definido a priori como “normal” no pueden constituir un obstáculo para la educabilidad. Es necesario, más bien, poner en cuestión las condiciones que se ofrecen a los alumnos/as para que puedan aprender.

---

<sup>6</sup> **Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires**, Marco General, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004

Para que los niños/as accedan a los contenidos, se necesita que el/la docente prevea *secuencias*, es decir, series de propuestas referidas a un mismo núcleo temático, de cierta extensión -ni indefinidas ni efímeras- que den a los niños/as la posibilidad de instalarse en los contenidos, de acercarse a ellos desde distintas miradas, *alternando los modos de acercamiento* -escuchar la exposición del maestro/a, resolver en grupo algunos problemas, consultar libros, buscar en Internet, comentar en casa, tomar notas, resolver individualmente ciertas tareas, hacer síntesis junto al maestro/a...-. Aún aquellos que intermitentemente faltan a la escuela tienen la posibilidad de algún encuentro con el contenido desarrollado.<sup>7</sup>

En conclusión el nuevo diseño curricular nos habla de trabajar en la diversidad Trabajando con secuencias didácticas que permitan volver de diferentes maneras retomando un mismo tema, complejizando el mismo sin caer en las mismas propuestas pedagógicas.

El tema de la diversidad no puede quedar limitado a la realización de proyectos específicos y fundamentalmente discursivos. En la presentación de los contenidos de las diversas áreas explícitamente se analizan con los niños/as problemáticas históricas y vitales de la convivencia y el respeto mutuo pero, correlativamente, se intenta explicitar también los modos de plantear estos y otros contenidos habilitando en el aula la voz de todos los niños/as. La organización de la tarea didáctica debe consolidar en la acción cotidiana la formación de los niños/as en el respeto por las diferencias y, lo que es más, en el reconocimiento de que el aporte de todos produce progresos en los aprendizajes escolares y en la calidad de vida de los ciudadanos/as.

La diversidad, cabalmente entendida, debería llevarnos a diversificar la educación para dar respuestas a todos según las diferentes necesidades educativas que se presenten.

“La mirada de la escuela, a partir de las experiencias formativas que propone, puede ayudar a los niños/as a sentirse parte de un mundo diverso en el cual tienen lugar distintas formas sociales y culturales. Se deberá advertir también que los seres humanos, las instituciones y relaciones sociales presentan muchos

---

<sup>7</sup> **Diseño curricular de la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires**, 20 , pag. 19

aspectos semejantes y similares en tiempos y espacios diferentes. La escuela puede aportar una mirada sobre la diversidad y complejidad de las sociedades actuales que ordene y diferencie formas familiares e institucionales diversas, modos de vivir y producir en las ciudades y en las áreas rurales, de compartir y transmitir saberes y experiencias entre adultos y jóvenes.

El propio lugar y las propias experiencias constituyen sin duda una referencia invaluable. Pero será posible construir una mirada más rica sobre ella, en tanto se ponen en relación con otros modos de vida y perspectivas.

Este diseño propone traer a las clases, tantas veces como sea posible, una variedad de ejemplos y situaciones que den cuenta de la vida de personas en contextos culturales y espaciales diferentes. Esta opción se sostiene no solamente en razones que tienen que ver con los procesos cognitivos de los niños/as sino también, y fundamentalmente, porque interesa poner en valor las diferencias, incluir dentro de la experiencia escolar los recorridos y las biografías de los niños/as y sus familias, habilitar puntos de vista y expresiones disímiles tanto como encontrar todo aquello que nos hace semejantes en tanto sociedades humanas”<sup>8</sup>

Los cambios en las concepciones de la educación normal también han influido sobre las actitudes respecto a la integración. En la actualidad se piensa que la misma es una preparación para la vida adulta de todos los alumnos, y ha dejado de lado la perspectiva puramente académica para abarcar toda una gama de destrezas funcionales.

En consecuencia, con este pensamiento se piensa que la comunidad con SD tiene los mismos derechos de acceso y oportunidad que la población en su conjunto.

Sin embargo, tanto para la población con SD y para todos nosotros, vivir "normalmente" requiere de cierta adaptación de nosotros mismos y de la sociedad.

Si bien hoy en día las sociedades tienden a reconocer y aceptar las diferencias humanas no basta con este reconocimiento sino que también hay que considerar

---

<sup>8</sup> **Ciencias Sociales, Diseño Curricular para la Educación Primaria**, Provincia de Buenos Aires, Introducción “Las Ciencias Sociales en la escuela”

sus necesidades. Las escuelas tienen que dar cabida a muchos cambios que se producen en la población escolar. El abordaje de las necesidades especiales de los niños con síndrome de down es coherente con el principio de que las escuelas no pueden permanecer estáticas e independientes a los cambios sociales, por lo que el objetivo propuesto en el nuevo diseño curricular es la inclusión con calidad educativa.

Se determina así un fuerte protagonismo del sistema educativo, de la institución escolar y del docente, ya que los tres (sistema/institución/docente) deberían respetar las peculiaridades del alumnado; en los casos de alumnos con necesidades educativas especiales integrados a la escuela común, que incrementan la heterogeneidad, se requerirán adaptaciones curriculares que estén propuestas en una secuencia didáctica acorde a lo propuesto en el proyecto pedagógico individual.

## **CARACTERIZACIÓN DEL TIPO DE DISEÑO**

Para poder contestar a los interrogantes de esta investigación que buscaba conocer si las secuencias didáctica propuestas por el docente respondían a las adaptaciones curriculares del proyecto pedagógico individual se utilizó dos instrumentos de medición.

El primer instrumento fue una encuesta administrada al docente, quien tuvo que contestar una serie de preguntas relacionadas a sus prácticas docentes en las integraciones realizadas con niños con Síndrome de Down. El segundo instrumentó implementado fue la realización de observaciones a los alumnos con síndrome de down integrados en escuelas y jardines de nivel público y privado. Estas observaciones consistían en la realización de descripciones de las actividades que eran propuestas a los alumnos y la forma de resolución que llevaban a cabo los niños integrados a las mismas.

### **TIPO DE DISEÑO.**

La siguiente investigación utilizará un diseño metodológico que apunte a realizar un estudio exploratorio – descriptivo ya que se intentará conocer si las adaptaciones curriculares propuestas por el PPI se cumplen utilizando las secuencias didácticas correspondiente.

### **DELIMITACION DEL CAMPO DE ESTUDIO: UNIVERSO – POBLACIÓN; MUESTRA; UNIDAD DE ANÁLISIS:**

La unidad de análisis fueron los alumnos con síndrome de down integrados en las escuelas y jardines a nivel público y privado de Mar del Plata.

La población a evaluar fue la totalidad de los niños que estaban en la condición anterior planteada, en este caso siete alumnos.

## **PLAN DE ANÁLISIS E INSTRUMENTO A UTILIZAR**

La siguiente investigación utilizó como instrumento indagatorio una encuesta, la cual fue entregada a docentes de alumnos integrados al comienzo de la investigación.

A su vez se realizaron observaciones de diferentes clases en diferentes momentos, tratando de observar el trabajo de los alumnos y las secuencias didácticas propuestas por distintos docentes en las diferentes áreas comparando y corroborando si se aplicaban las adaptaciones curriculares presentadas al principio de la integración.

De esta manera se podrían ver y comparar los resultados de los alumnos con respecto a los avances o retrocesos que se hubieren logrado.

Los resultados obtenidos proporcionaron información que luego se analizó cuantitativa y cualitativamente para poder llegar a la elaboración de conclusi





---

---

---

10.- ¿Qué tipo de información le brindan a la familia acerca de los resultados del proyecto de integración? ¿Cada cuánto tiempo?

---

---

---

11.- ¿Qué tipo de evaluación y seguimiento realiza con el/los alumnos integrados? ¿Qué tipos de instrumentos realiza para la misma?

---

---

---

---

## GUÍA DE OBSERVACIÓN AL ALUMNO INTEGRADO.

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Pautas a observar	Siempre	A veces	Nunca
1.- Las actividades que se proponen al alumno - Responden a temas que conoce. - Son sencillas en su lenguaje. - Permiten que el alumno relacione ese nuevo concepto con otros contenidos previos. - Busca que el alumno llegue a las respuestas por diferentes caminos. - Para su resolución utiliza las mismas estrategias que en otras actividades.			
2. Se le ofrece recursos materiales específicos para la resolución de una actividad. (Por ejemplo si su atención es lábil proporcionar un texto corto para su análisis).			
3.- Comparte actividades similares a las de sus compañeros.			
4.- Las actividades que se observan en el cuaderno son variadas.			
5.- El alumno resuelve las actividades con apoyo de material concreto.			
6.- El grado de dificultad de las tareas propuestas al alumno es acorde a lo propuesto por el plan de adecuaciones curriculares.			
7.- Las actividades que se presentan responden a las adecuaciones curriculares propuestas.			
8.- Las actividades que debe resolver el alumno son previamente explicadas por el docente.			
9.- Cuando se le explica una actividad el vocabulario que se utiliza es claro y sencillo.			
10.- La relación del alumno con SD es favorable.			
11.- El alumno con SD participa en los recreos activamente con sus compañeros.			
12.- Los contenidos propuestos en el PPI son logrados.			
13.- Resuelve conflictos.			
14.- Muestra interés ante la propuesta del docente.			
15.- Logra expresarse oralmente.			

GRILLA PARA EVALUAR LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS ENCUESTAS Y EN LAS OBSERVACIONES COMPARANDO LOS DATOS OBTENIDOS CON LA PROPUESTA DEL PROYECTO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL.

Ítems a evaluar sobre el docente	SI	NO	ALGUNAS VECES
Realizan adecuaciones curriculares en sus actividades para los alumnos con proyecto de integración.			
Recibieron asesoramiento y acompañamiento por parte del personal especializado.			
Poseen formación específica sobre el tema.			
Consideran que las integraciones de los niños con Síndrome de Down son posibles de llevar a cabo en el ámbito educativo.			
Al momento de elegir una actividad tienen en cuenta que:			
- Sea fácil de responder.			
- Sea significativa.			
- Pueda ser trabajada con material concreto.			
- Su nivel de aplicación y exigencia sea el esperado para toda la clase.			
- Su resolución sea conocida por el alumno.			
- Su resolución lleva a utilizar mecanismos repetitivos al igual que otras actividades.			
- Busque encontrar respuesta por diversos caminos.			
- Responda a las adaptaciones propuestas por el proyecto pedagógico individual.			
Reciben acompañamiento familiar para el cumplimiento de las integraciones.			
Realizan evaluaciones y seguimiento de los alumnos integrados			

## **RELEVAMIENTO DE DATOS:**

Una vez finalizado el trabajo de campo el cual fue realizado a partir de dos instrumentos de estudios: encuesta al docente del alumno integrado y observaciones áulicas a los alumnos, se analizaron los mismos.

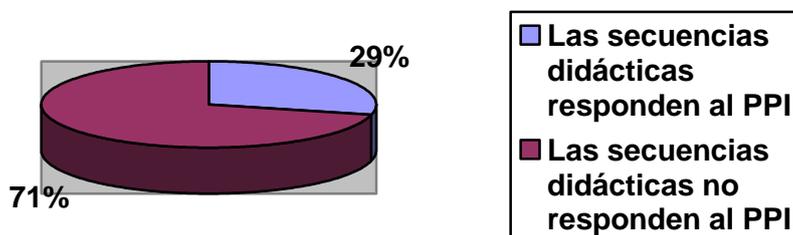
En primera instancia en forma cuantitativa mostrando los resultados a través de gráficos pudiendo establecer relaciones y conclusiones a partir de las respuestas de los porcentajes producidos por las respuestas dadas.

Una vez culminada esta etapa se procedió a realizar la comparación de ambos instrumentos permitiendo realizar un análisis cualitativo de los datos proporcionados cuantitativamente, lo que permitió inferir las conclusiones finales del trabajo.

Gráficos que reflejan los datos obtenidos en el análisis de las encuestas y observaciones.

**Gráfico N° 1:**

***¿Las secuencias didácticas responden a las adaptaciones curriculares propuestas en el PPI?***



Fuente de los datos: Elaboración propia.

El 71 % de las secuencias didácticas propuestas por los docentes no respondían a las adaptaciones curriculares propuestas en el PPI.

Esto quedaba manifiesto ya que las actividades que utilizaban no tenían ningún tipo de adecuación curricular.

No estaban dentro de lo planificado en el PPI y no respondían a las necesidades educativas especiales de cada niño con Síndrome de Down.

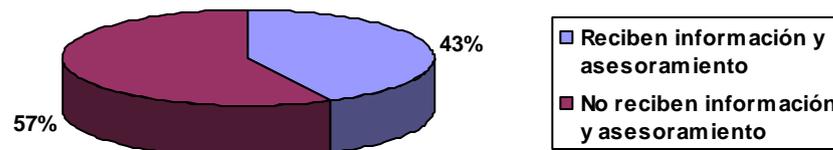
En la mayoría de las integraciones copiaban las mismas actividades que sus compañeros.

El 29 % de los docentes presentaba actividades secuenciadas y adaptadas según lo propuesto por el PPI.

Estas secuencias didácticas eran coherentes y guardaban relación con la propuesta general dada a los demás alumnos, pero las actividades eran adaptadas según las posibilidades de resolución de cada niño integrado.

**Gráfico N° 2:**

***¿Reciben información y asesoramiento específico sobre cómo deben realizar la integración?***



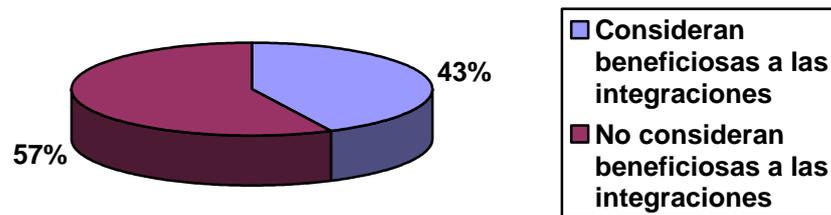
Fuente de los datos: Ídem.

Con respecto a este ítem el 57 % manifestó en las encuestas que no reciben información sobre cómo deben realizar las integraciones. Esto provoca que los docentes no tengan conocimiento de cómo deben adaptar las actividades propuestas en la secuencia didáctica a trabajar con los alumnos integrados.

El 43 % de los encuestados aseguran recibir información y manifiestan que las adaptaciones curriculares son realizadas junto al maestro integrador quien le provee de información y asesora sobre la forma en la que deben trabajar con los niños integrados con síndrome de down.

**Gráfico N° 3:**

***¿Consideran beneficiosa las integraciones?***



Fuente de los datos: Ídem.

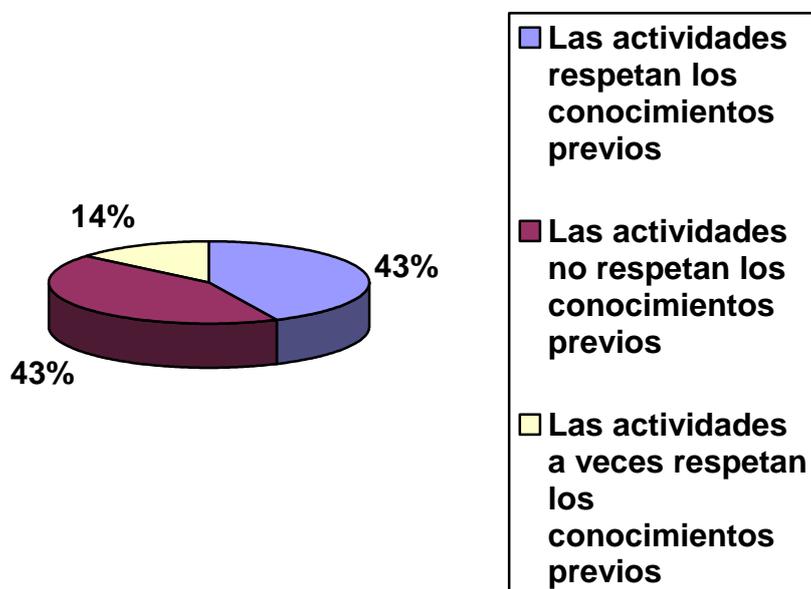
El 57 % de los docentes encuestados concuerdan que no siempre son beneficiosas las integraciones.

Esto se debía a que consideraban que los alumnos no podían resolver las actividades que ellos le proponían y pensaban que solo era beneficiosa a nivel social.

El 43% en cambio consideraban que era beneficiosa ya que les permitía desarrollar su nivel cognitivo y se sentían incluidos en la sociedad. En estos casos las actividades propuestas eran acorde a sus necesidades educativas especiales.

**Gráfico N° 4:**

*¿Las actividades propuestas responden a conocimientos previos?*



---

Fuente de los datos: Ídem.

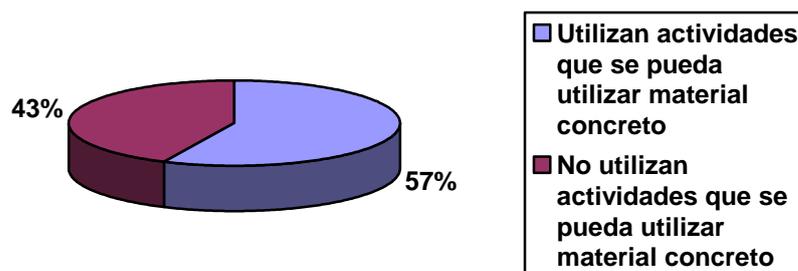
Las actividades presentadas por el docente en el 43 % respetan los conocimientos previos de los alumnos, permitiendo que logren relacionar el nuevo contenido a aprender con saberes previos.

El 14 % en cambio presentaban actividades que no respetaban los conocimientos previos, las mismas eran repetitivas o consistían en la mera copia del pizarrón, sin presentar comprensión alguna del tema.

El 43 % restante a veces presentaba actividades que respetaban conocimientos previos.

**Gráfico N° 5:**

***¿Las actividades propuestas pueden ser resueltas con material concreto?***



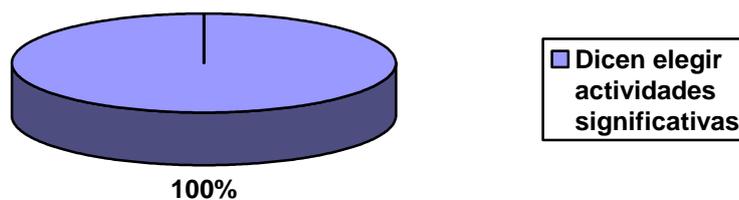
Fuente de los datos: Ídem.

El 57 % de los docentes manifiestan que al momento de elegir las actividades con las que trabajarán los niños integrados buscan que puedan resolverse con material concreto, mientras que el 43 % manifiesta que no elige este tipo de actividades.

En los alumnos integrados que podían utilizar material concreto se observaba más seguridad en la resolución de las actividades, y lograban comprender las tareas propuestas por el docente.

**Gráfico N° 6:**

*¿Las actividades que proponen los docentes son significativas?*



Fuente de los datos: Ídem.

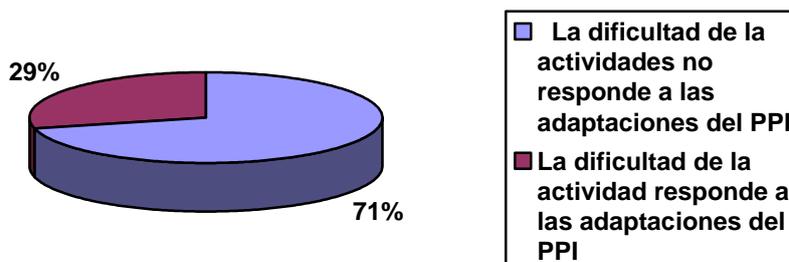
El 100 % de los encuestados manifestaron que al momento de elegir las actividades a trabajar buscaban que fueran significativas.

En las observaciones áulicas se pudo verificar que las actividades propuestas en un 71 % no eran significativas, ya que no respondían a las adaptaciones propuestas en el PPI.

Generalmente eran las mismas actividades propuestas para toda la clase, o bien eran actividades cuya resolución siempre era la misma, o los temas a trabajar no estaban dentro de la planificación programada.

**Gráfico N° 7:**

***¿La dificultad de las actividades responde a las adaptaciones curriculares?***



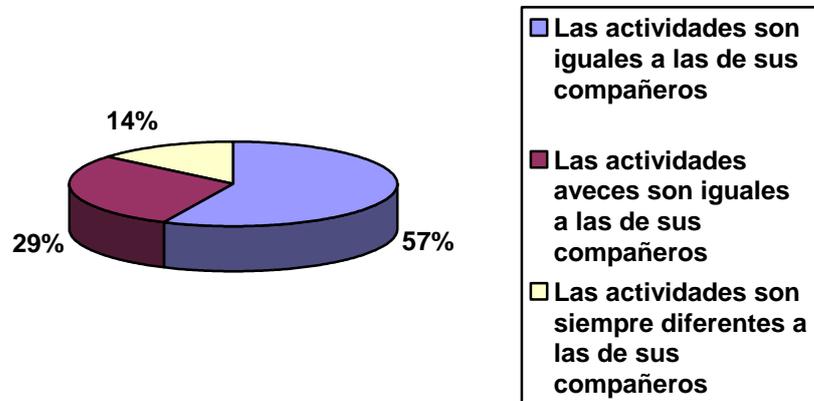
Fuente de los datos: Ídem.

El 71 % de los docentes presentaba actividades cuya dificultad no respondían a las adaptaciones curriculares, ya que las mismas eran iguales a las presentadas al resto de los alumnos o bien su resolución era muy fácil. Ejemplo: Realización del dibujo del cuento leído por el docente, o copiar las resoluciones realizadas en forma grupal, sin que el alumno/a haya participado en la elaboración de las respuestas.

El 29 % de los docentes presentaba actividades que respondían a las adaptaciones curriculares del PPI, ya que tenían en cuenta las necesidades educativas de cada alumno/a. Si bien las actividades presentadas guardaban relación con las actividades presentadas a los demás alumnos, en las mismas se podían observar adaptaciones para que puedan ser resueltas por el alumno.

**Gráfico N° 8:**

***¿Las actividades presentadas son iguales a las de sus compañeros?***



---

Fuente de los datos: Ídem.

El 57 % de las actividades presentadas por los docentes a los niños integrados eran iguales a las de sus compañeros.

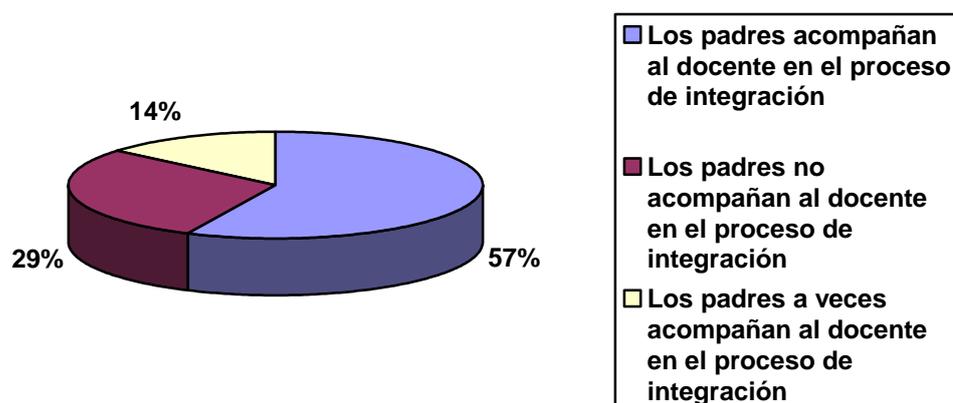
Siendo las mismas poco significativas ya que su resolución no permitía llegar a la adquisición de aprendizajes.

El 14 % algunas veces presentaba actividades diferente a las de sus compañeros, pero las mismas eran fáciles de resolver y no brindaba ningún aprendizaje significativo.

El 29 % de los docentes lograban presentar actividades que no eran iguales a las de sus compañeros pero respondían al mismo tema a trabajar. Estas actividades permitían que los alumnos pudieran resolver las actividades en forma autónoma y comprendiendo los temas que estaban trabajando.

**Gráfico N° 9:**

***¿Reciben acompañamiento familiar para el cumplimiento del proceso de integración?***



---

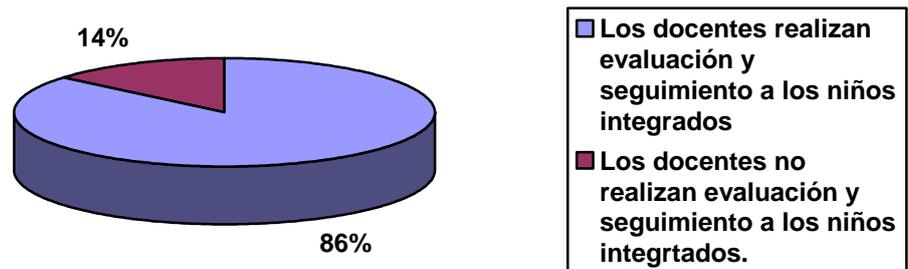
Fuente de los datos: Ídem.

En el 57 % de las integraciones hay acompañamiento familiar mientras que en el 29 % no existe este acompañamiento y en el 14 % restante algunas veces se evidencia apoyo desde el hogar.

En las integraciones que no existía acompañamiento familiar, los docentes manifestaban que los padres no reconocían verdaderamente la dificultad de sus hijos, los padres depositaban sus expectativas en la institución educativa y no acompañaban este proceso con tratamientos externos o apoyo en la realización de las tareas en el hogar.

**Gráfico N° 10:**

***¿Realizan evaluación y seguimiento de los alumnos integrados?***



---

Fuente de los datos: Ídem.

El 86 % de los encuestados manifiestan realizar seguimiento y evaluación del desempeño de los alumnos en integración mientras que el 14 % de los docentes reconoce que no realizan evaluaciones ya que consideran que deben ser evaluados por la docente integradora.

## **CONCLUSIONES**

Durante el proceso de realización de este trabajo cuya finalidad era ver si las secuencias didácticas presentadas por los docentes respondían a las adaptaciones curriculares presentadas en el Proyecto pedagógico individual de cada niño se pudo concluir que:

- En casi la totalidad de las integraciones realizadas en establecimientos públicos y privados las secuencias didácticas presentadas por el docente no respondían a las adaptaciones curriculares propuestas en el proyecto pedagógico individual (PPI). Esto no favorecía a la integración ya que la misma era una integración social vacía de aprendizajes de contenidos significativos.
- En las integraciones donde las secuencias didácticas no respondían a las adaptaciones curriculares propuestas por el PPI los docentes no manejaban la información suficiente como para llevar a cabo las mismas con el éxito esperado. Manifestaban no recibir asesoramiento y apoyo de las personas especializadas.
- Esta situación se debía a que los docentes no se sentían capacitados y desconocían cómo debían realizar las secuencias didácticas, tampoco sabían cómo adaptar una actividad según las necesidades educativas especiales de cada alumno.
- El desconocimiento de este proceso, la falta de preparación y la incredulidad si es posible o no llevar a cabo una integración hacía que el desarrollo de las mismas no llegaran al objetivo esperado.
- La totalidad de los encuestados creían utilizar actividades significativas pero al momento de analizar las actividades trabajadas por el alumno con Síndrome de Down se observaban que las mismas no estaban dentro de una secuencia didáctica que permitiera relacionar saberes previos con conceptos nuevos a adquirir.
- Las actividades presentadas en la mayoría de los casos eran tareas cuya resolución era conocida por el alumno, lo que hacía que fuera repetitiva y su resolución mecánica.

- Se evidenció que en los casos que las actividades propuestas no respondían a las adaptaciones propuestas por el PPI no se lograron aprendizajes con contenidos significativos. Las actividades impartidas eran para ser resueltas en el momento sin tener muy en cuenta si estaban dentro de la planificación trabajada con el resto del grupo, ni tampoco si se relacionaba con la propuesta pedagógica del proyecto pedagógico individual.

- Los docentes en su mayoría manifestaban que no estaban preparados para poder llevar a cabo integraciones y que existía falta de tiempo y capacitaciones específicas sobre el tema.

- En las integraciones que se pudo observar que las actividades propuestas para los alumnos integrados respondían a las adaptaciones propuestas por el PPI y estaban organizadas en secuencias didácticas, los docentes en este caso habían realizado adaptaciones curriculares en sus proyectos áulicos, tenían asesoramiento fluido con las maestras integradoras y buen acompañamiento familiar.

- Las actividades utilizadas buscaban partir de conocimientos previos y la resolución de las mismas provocaban a que utilizaran diferentes estrategias.

- En estas integraciones se podían evidenciar logros significativos a nivel pedagógico.

- La actitud del docente hacia al alumno también era más beneficiosa en las integraciones que respondía a las adaptaciones curriculares propuesta en el PPI.

- Por eso se cree necesario que para que las integraciones logren cumplir su objetivo los docentes logren capacitarse, teniendo en cuenta lo propuesto en el nuevo diseño curricular donde nos habla de la inclusión, de prepararnos para trabajar con la heterogeneidad y desmitificar el trabajo pedagógico homogéneo.

- Se debe intentar conocer cómo se llevan a cabo las integraciones, si el docente no tiene la posibilidad de perfeccionarse, la lectura de diferentes

bibliografías que hablen sobre las problemáticas que orienten a cómo trabajar en cada integración servirá para encauzar el trabajo y proporcionar la seguridad y confianza para lograr el éxito de las mismas.

- Pero es importante tener en cuenta que si bien el docente es el responsable más visible de llevar a cabo las integraciones, todos los que estamos en la institución educativa somos corresponsables de los resultados de las mismas ya que directivos y orientadores educacionales, tanto de la escuela especial como de escuela común, tenemos la obligación de acompañar y asesorar al docente.

- Para ello desde el equipo de orientación escolar se puede aprovechar las reuniones de equipo escolar básico para:

- explicar y proporcionar material informativo sobre cuáles son las características de las problemáticas a integrar
- orientar sobre cómo deben adaptar las actividades propuestas.

- A nivel directivo también se necesitará el asesoramiento sobre cómo se deben realizar las secuencias didácticas teniendo en cuenta el nuevo diseño curricular

- Trabajando en forma interdisciplinaria (colaborando unos y otros en la puesta en práctica del proyecto de integración de cada niño con Síndrome de Down), se podrán lograr los objetivos propuestos, logrando que la integración de los mismos no culmine siendo una mera integración social, pudiendo así aplicar las adaptaciones curriculares propuestas para beneficiar los aprendizajes de los alumnos.

## **PROPUESTA Y/O SUGERENCIAS**

### ***Qué tener en cuenta para el éxito de una integración:***

Las variables que más influyen en el éxito de la integración escolar de los alumnos con discapacidad intelectual son la actitud favorable de los docentes a cargo y las adecuadas adaptaciones curriculares, ya que es el docente el mediador de llevar a cabo lo propuesto por el PII, así como también es la persona que más tiempo está con el alumno integrado.

El diseño curricular es el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar y propone un plan de acción adecuado para la consecución de dichos objetivos. La adaptación curricular individual concreta el currículo para un alumno determinado.

Para ello se debe tener en cuenta: a) qué enseñar: objetivos y contenidos; b) la metodología (trabajos, actividades, socialización, sugerencias de métodos; c) sistemas de evaluación, los mismos deberán responder a las secuencias didácticas propuesta por diseño curricular vigente.

#### ***A. Qué enseñar a los alumnos con síndrome de Down: objetivos y contenidos.***

A la hora de determinar los objetivos educativos que son más adecuados para los alumnos con síndrome de Down, se ha de tener en cuenta que adquieren las capacidades con mayor lentitud que otros alumnos y que se dispone de un tiempo limitado para impartir ilimitados conocimientos. Es imprescindible, por tanto, seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades en secuencias didácticas. Se ha de tener claro cuál es el objetivo educativo fundamental y preparar muchos y variados recursos para alcanzarlo.

Es conveniente establecer objetivos a largo, a medio y a corto plazo. A largo plazo, es decir qué se aspira que alcance a lo largo de su vida ese niño con síndrome de Down que tenemos ante nosotros.

Por ejemplo, se puede plantear que sea lo más autónomo posible, o que encuentre un trabajo, lo que llevará a un planteamiento educativo muy distinto que si se propone que pase su etapa adulta en su casa o en un centro de día. A medio plazo, si por

ejemplo se ha establecido la lectura comprensiva y la escritura funcional como objetivos básicos, pueden ser objetivos adecuados a corto plazo, que escriba su nombre o que lea carteles.

Es esencial personalizar los objetivos porque los que son válidos para un niño no son útiles para otro. Por ello, en algunos casos, habrá que eliminar objetivos que aparecen en el diseño curricular, bien por ser excesivamente complejos o por su poca utilidad práctica real; será necesario incluir objetivos distintos a los de sus compañeros (por ejemplo, habilidades de autonomía básica o sociales) y en algún caso habrá que priorizar objetivos, cambiando el momento de su presentación. Siempre que se pueda, se deben escoger objetivos prácticos, útiles, funcionales, aplicables inmediatamente o al menos aplicables lo más pronto posible, y secuenciarlos en orden creciente de dificultad.

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

- Los más importantes y necesarios para el momento actual de la vida del niño, los que le sirven aquí y ahora.
- Los que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y los que se pueden aplicar a mayor número de situaciones.
- Los que sirven de base para futuras adquisiciones.
- Los que favorezcan el desarrollo de sus capacidades: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, autonomía, socialización.

### ***B. Cómo enseñar a los alumnos con síndrome de Down: metodología***

Es imprescindible individualizar la metodología de trabajo con los alumnos con síndrome de Down del mismo modo que se hace al seleccionar los objetivos. Por otro lado, es fundamental la coordinación entre todos los implicados en su educación: docente a cargo, maestro integrador, equipo de orientación escolar y familia, para que la intervención se realice con el mayor grado de coherencia y de colaboración posible. En todo caso, la flexibilidad organizativa en la institución educativa es requisito indispensable para llevar a cabo una correcta integración escolar de los alumnos con síndrome de Down.

### **a) Metodología de trabajo**

A la hora de trabajar educativamente con alumnos con síndrome de Down es recomendable utilizar estrategias que respondan a sus características psicobiológicas y que se adapten a su forma de pensar y de actuar. Por ejemplo, si perciben mejor la información por la vía visual que por la auditiva, la presentación de imágenes, dibujos e incluso objetos para manipular les ayudará a mejorar su retención. Otras normas válidas pueden ser:

- Dar pautas de actuación, estrategias, formas de actuar concretas en lugar de instrucciones de carácter general poco precisas.
- Utilizar técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa.
- Emplear ayuda directa y demostraciones o modelado en lugar de largas explicaciones.
- Actuar con flexibilidad, adaptando la metodología al momento del alumno, a su progreso personal y estando dispuestos a modificarla si los resultados no son los esperados.
- Secuenciar los objetivos y contenidos en orden creciente de dificultad, descomponiendo las tareas en pasos intermedios adaptados a sus posibilidades.
- Responsabilizar al alumno con síndrome de down con tareas, por ejemplo que sea el encargado de repartir lápices para la realización de una tarea y el sea responsable de recuperarlos y guardarlos.

### **b) Actividades, materiales, espacios y tiempos**

Es recomendable la flexibilidad en la presentación de actividades, teniendo presente que en algunos casos la actividad preparada no va a poder llevarse a cabo tal y como se había planificado. También es útil:

- Presentar actividades de corta duración, utilizando un aprendizaje basado en el juego, lúdico, entretenido, atractivo.
- Dejarles tiempo suficiente para acabar y poco a poco ir pidiéndoles mayor velocidad en su realización.
- Dar al alumno con síndrome de Down la posibilidad de trabajar con objetos reales y que pueda obtener información a partir de otras vías distintas al texto escrito.

- Tener preparado el material que se va a utilizar con antelación. Conviene disponer de material en abundancia por si se han de cambiar las actividades.
- Aplicar lo que se enseña y dejar que se realice una práctica repetida.

### **c) Socialización, agrupamientos**

En la integración social, lo fundamental es que el alumno con Síndrome de Down disfrute de los mismos derechos y cumpla los mismos deberes que los demás. Se trata de que sea uno más, de tratarle como a los otros, sin más exigencia pero tampoco con más privilegios. Por ello, es recomendable:

- Darle la posibilidad de desarrollar tanto el trabajo individual como el trabajo en distintos tipos de agrupamiento.
- Variar la distribución de la clase y la ordenación de las mesas para favorecer actividades en grupo pequeño.
- Aplicar programas de entrenamiento en habilidades sociales.
- Siempre que se pueda, deben hacer cosas en común con los demás.
- Dejarle que lleven los mismos libros, que tengan el mismo boletín de notas, que compartan clases.

Desde la perspectiva de su socialización, los docentes deben comportarse en clase sabiendo que ellos mismos se convierten en "modelos" para los alumnos y especialmente para los alumnos con síndrome de Down, ya que aprenden muchas de sus conductas por observación. Respecto a los compañeros, la mejor estrategia es tratar el tema con normalidad, respondiendo a sus dudas con naturalidad. Lo esencial es el trato que dé el docente al alumno con síndrome de Down, pues sus compañeros actuarán de un modo semejante.

### **d) Sugerencias metodológicas para aplicar en grupo, clase**

Para responder a las necesidades educativas de los alumnos con síndrome de Down, dentro del grupo-clase, se pueden tomar algunas de las siguientes pautas metodológicas. Todas ellas son medidas, individuales o colectivas, que estando dirigidas a ayudar a un alumno concreto en su proceso educativo, pueden ser aplicadas al conjunto de la clase.

- Realizar un seguimiento individual del alumno, analizando su progreso educativo, reconociendo sus avances, revisando con frecuencia su trabajo, etc.
- Favorecer la realización de actividades controladas de forma individual por el profesor, teniendo previstos momentos para llevar a cabo supervisiones y ayudas en relación con los aspectos concretos en que tiene dificultades.

- Establecer momentos en las clases en que se realicen ayudas mutuas entre iguales, buscando compañeros que apoyen al alumno y le ayuden con sus tareas.
- Incluir actividades de refuerzo en la programación, buscando nuevas estrategias para llegar a los mismos aprendizajes.
- Planificar actividades variadas para el mismo objetivo, utilizando materiales o soportes de trabajo distintos.
- Diseñar dos o más recorridos de aprendizaje para cada objetivo, que ofrezcan a cada alumno oportunidades para aprender contenidos que no dominan.
- Elaborar una carpeta individual con actividades de refuerzo.
- Llevar a cabo actividades con distintos tipos de agrupamientos, individuales, en gran grupo y siempre que se pueda en pequeño grupo.
- Realizar una distribución flexible de espacios y tiempos. Por ejemplo, distribuyendo la clase en zonas de actividad o talleres y los horarios en función del ritmo de trabajo de los alumnos.
- Limitar las exposiciones orales en clase, complementándolas siempre que se pueda con otras formas de trabajo.

### **C. Qué y cómo evaluar a los alumnos con síndrome de Down**

Si los objetivos y los contenidos se han seleccionado de acuerdo con las características del alumno con síndrome de Down, es obligatorio personalizar la evaluación, adaptándola también a sus peculiaridades. La evaluación se realizará en función de los objetivos que se hayan planteado y, en el caso de las adaptaciones curriculares significativas, se realizará tomando como referencia los objetivos fijados en las adaptaciones correspondientes

Se valorará al alumno en función de él mismo, no sobre la base de una norma, o en un criterio externo, o en comparación con sus compañeros. Para ello, es esencial la evaluación continua, la observación y la revisión constante de las actuaciones.

Se debe establecer una línea base al comenzar, para conocer de qué nivel se parte y planificar las actuaciones educativas en función de ello.

Además, se ha de procurar evaluar en positivo, ya que las evaluaciones suelen recoger una relación de todo lo que no es capaz de hacer un niño, más que de sus posibilidades.

Por último, con alumnos con síndrome de Down y dadas sus dificultades para generalizar sus aprendizajes, lo que saben han de demostrarlo y no se debe suponer que lo que hacen en una determinada situación lo harán igual en otras circunstancias. Un objetivo estará adquirido si lo dominan en diferentes momentos y ante diferentes personas.

Se han de variar los sistemas de evaluación puesto que evaluación no es sinónimo de examen. Por ello, se ha de procurar llevar a cabo una evaluación flexible y creativa. Por ejemplo, visual y táctil en lugar de auditiva; oral y práctica en lugar de teórica y escrita; basada en la observación diaria.

Los que saben leer y escribir con comprensión pueden realizar exámenes orales y escritos con memorización de pequeños textos. Se les debe de dar un boletín de notas, como a los demás, en el que queden reflejados los objetivos planteados y el grado en que va alcanzando cada uno de ellos para que los padres sepan cuál es su evolución escolar.

La integración educativa en líneas generales es beneficiosa para los niños con síndrome de Down y también lo es para sus compañeros. Pero no la integración de cualquier modo y a costa de cualquier cosa. Cuando un chico o una chica con síndrome de Down ingresan en una escuela común es preciso dar respuesta a sus necesidades educativas. Son los docentes los encargados de responder a esta demanda.

La atención adecuada en los colegios a los alumnos con Síndrome de Down y con otras deficiencias, depende principalmente de la actitud del maestro, más que de sus conocimientos, aunque en algunos casos el mismo se queja de falta de preparación y de recursos para responder a las necesidades de estos alumnos.

Si bien se sabe que no es una tarea sencilla. La integración se construye desde lo cotidiano, en forma colectiva y no desde la individualidad, por eso todos los responsables e integrantes de cada proyecto de integración deben trabajar conjuntamente e interdisciplinariamente, incluyendo en el trabajo la investigación, la reflexión y la formación docente continua.

## BIBLIOGRAFIA

- Asociación down de Monterrey, Enlace Down, Monterrey, Edit: Grafiscal, Año IV, N° 7 Y 8,1999.
- Buendía Esiman, Leonor, CoJás Bravo, Pilar, y Hemández Pina, Fuensanta, Métodos de investigación en Psicopedagogía, Madrid, Edit. Mc. Gruw - Hill, 1998.
- Cámara argentina de instituciones para discapacitados, Caidis. Buenos Aires, Edit. Caidis, 'Volumen: VIII, N° 15, 1998,
- Asociación Argentina de Entidades pro - atención a las personas con ::: discapacidad intelectual, Todos valen, Buenos Aires, Edit. Graphic Impresores, volumen 1, 1999.
- Guerrero López, José Francisco, Nuevas perspectivas de la Educación e integración de los niños con Síndrome de Down, Barcelona, Edit. Paidós. 1<sup>0</sup> edición. 1995.
- Ministerio de Cultura y Educación, Plan Nacional de Integración. Ley 22431.
- Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Evaluación educativa, Nueva Perspectiva de Educación Especial Documento para la discusión, 1994.
- Pozzo, Juan Ignacio, Teorías cognitivas del aprendizaje, Madrid, Edit. Morata, - tercera edición, 1994.
- Troncoso, María Victoria y del Cerro, María Mercedes, Síndrome de Down: Lectura y escritura, Barcelona, Edit. Masson, S.A., 1997.
- Lewis Vicky. Desarrollo y Déficit, Barcelona, Edit. Paidos, 1991
- Santiago Molina García, Deficiencia mental: aspectos psicoevolutivos y educativos, Málaga, Edit. Aljibe, 1994
- Ley provincial de educación N° 13298.

## AGRADECIMIENTOS

- Esta investigación pudo ser lograda gracias a la colaboración de mucha gente que en forma desinteresada me brindaron su apoyo y orientación, sin ellos no creo que hubiera podido culminarla.
  
- Es por eso que quiero agradecer muy especialmente:
  - Al asesoramiento de mi tutor: Licenciado Juan Carlos Danzi, que me brindo tiempo de su atareada agenda, para orientarme y acompañarme en este camino de la investigación.
  
  - A la licenciada Claudia Urbano que me alentaba, orientaba y asesoraba cada miércoles para que pudiera llegar a la finalización de mi tesis.
  
  - A mi familia por haberme permitido quitarles tiempo de dedicación familiar para poder dedicarme al estudio.
  
  - A mis suegros que muchas veces se ocupaban de mis hijos para que pudiera llegar cada miércoles a la supervisión.
  
  - Al equipo directivo de la EP 56 y mis compañeras de trabajo que hicieron posible que realizara el trabajo de campo, brindándome los permisos necesarios y el apoyo incondicional.
  
  - A las escuelas 22, 75, Jardín de Infantes: San Jerónimo, Jesús Obrero, Buen Pastor y Manuelita que me abrieron sus puertas para poder hacer realidad esta investigación.

## **ANEXO**

## Observación N° 1

Nombre: Z

Edad: 4 años

Institución: Jardín Manuelita

Tiempo observado: Dos horas reloj.

La alumna concurre a una sala integrada de alumnos de 3 y 4 años. Son un total de 15 alumnos en la sala, este número es altamente favorable para que se lleve a cabo esta integración, ya que la docente puede trabajar en forma personalizada si así lo requiere la actividad propuesta.

Al llegar al aula sus compañeros la reciben con cariño y alegría, la semana anterior no había concurrido por sufrir bronco espasmo.

Al entrar se dirige directamente al perchero donde saca su cuaderno para ser entregado al docente y cuelga su mochila.

Se muestra independiente y segura. Va al lugar de los juguetes y elige algunos. Se sienta con sus compañeros. Su juego es solitario, aunque logra interactuar por momentos con sus compañeros.

Luego de este momento de juego libre, la seño propone una ronda, la niña toma de la mano a dos de sus compañeros mostrándose feliz, realiza las actividades propuestas por el docente, saltar, levantar las manos, bajarlas, moverlas para un lado para el otro, se observa comprensión de consignas y no copia de acciones.

Escuchan una canción para saludar donde tienen que repetir acciones. Las realiza con naturalidad participando activamente.

Culminado este momento se dirigen al arenero y patio. Allí juega con sus compañeros en los juegos de la placita y luego va al arenero donde junto con tres compañeras, juegan con baldes, palas y castillos.

Presta los juguetes e interactúa con sus compañeras. Se nota solidaria e intenta ayudar a las mismas en la construcción de formas.

Al momento de guardar los juguetes para regresar a la sala, es la primera que comienza a guardar y ordenar. Se nota que es una actitud habitual porque la realiza con naturalidad.

Finalizado este momento, regresan a la sala la seño recuerda cuántos días hace que no se ven, ya que volvieron del fin de semana, completan los días 14, 15, 16.

Los alumnos pasan a escribirlo, se ayudan con el cartel correspondiente. Ella permanece sentada, observando, no posee noción de cantidad.

Recuerda que el día viernes durmieron en el jardín en la pernoctada y los momentos compartidos. Como la niña durante esa semana había estado con bronco espasmo sólo compartió las actividades propuestas y la cena, a la hora de dormir se fue a su casa.

A pesar que las actividades propuestas para ella son las mismas que sus compañeros, puede mantener la atención y participar en la clase en forma activa.

## Observación N° 2

Nombre :Z

Edad: 4 años

Institución: Jardín Manuelita

Tiempo observado: Dos horas reloj.

- Durante la primera hora tuvieron la hora de juego libre, en ella Z jugó a la peluquería, peinando a la preceptora.
- Interactúa con sus compañeros, habla con ellos y con la señorita.
- En el momento de la ronda, cumple todas las consignas, salta, sube para arriba los brazos, los baja, salta en el lugar para un lado y para otro y canta.
- Luego la señora pide que se acuesten, pone una música suave, agarra una sábana, la pasa sobre ellos, Z se relaja y disfruta de la actividad. Todos agarran la sábana y la sacuden hacia arriba y hacia abajo. Ella también participa.
- Culminada esta actividad, escuchan una canción que tiene sonidos de agua, piedra y viento.
- La niña realiza las tareas de relajación, inhalan, exhalan, levantan las manos, las bajan, las sacuden, acaricia a una compañera, cumple con todas las tareas propuestas por el docente.
- Finalizado este momento, se sientan en ronda y la señorita muestra una pintura de Quinquela Martín la cual será el motivo de trabajo, Z permanece sentada escuchando atentamente lo que la señorita explica de la pintura mostrada.
- Cuando culmina la explicación de quien era Quinquela Martín, analizan cada pintura tratando de explicar que es lo que representa cada una de ellas y luego propone pintar con colores ya que con anterioridad habían pintado con carbonilla porque el pintor pintaba sus obras con carbón.
- Al momento de comenzar la actividad llega la maestra integradora, me explica que ella no trabaja directamente con la niña porque la niña se maneja en forma autónoma, que su trabajo consiste en acompañar a la docente y asesorarla en cómo adecuar o adaptar algunas de las actividades.
- Continuando con la actividad propuesta la señora pide que coloquen el nombre en la hoja donde realizarán el trabajo, ella está comenzando a escribir su nombre lo hace con mano sostenida con ayuda de la maestra pero ella intenta hacerlo sola, porque no le gusta que la señorita la ayude, entonces escribe su nombre con puntos para que siga el recorrido de las letras y Z logra escribirlo sin ayuda.
- Una vez terminado de escribir su nombre comienza a realizar el dibujo se muestra con ganas y entusiasmo, manifiesta un buen nivel de atención.

- Se observa comprensión de consigna, me muestra el dibujo y le pregunto cuál de todas las pinturas es, entonces me indica cual de todas las presentadas en el pizarrón es la representada.

### Observación N° 3

Nombre: Z

Edad: 4 años

Institución: Jardín Manuelita

Tiempo observado: Dos horas reloj.

Primera hora: Juego libre. Juega con muñecas y ropa a la mamá. Interactúa con sus compañeras sin problemas.

Segunda hora: Se sientan en ronda y la señorita comienza a relatarles el cuento de Caperucita Roja. Culminado el relato reconstruyen entre todos el cuento, Z escucha atentamente y con ganas sin participar en forma oral.

- Terminada la reconstrucción la señora pregunta quiénes son los personajes. Entre todos enumeran los mismos.
- Al finalizar esta etapa la docente muestra imágenes del cuento “La bella durmiente” y relatan el cuento. Nuevamente indican cuáles son los personajes del mismo.
- Lo mismo hacen con la Cenicienta.
- El objetivo de la actividad es encontrar los personajes del cuento y armar los mismos con títeres utilizando diferentes materiales: conos, telas, lanas, botones, etc.
- La niña no participa oralmente pero demuestra atención a lo escuchado y ganas de trabajar.
- Al momento de llevar a cabo las consignas dadas por la docente donde explica que deben armar con diferentes materiales algún personaje de los cuentos, según el cuento elegido por la mesa. Ella comprendió la consigna y decidió realizar a Caperucita Roja.
- La preceptora le brinda el material y ella recubre el cono con tela roja, pegando una pelota en la parte superior simulando una cabeza

## Observación N° 1

Nombre: C

Edad: 6 años

Institución: Jesús Obrero

Tiempo observado: Dos horas reloj.

Al llegar a la observación C estaba en el arenero jugando libremente con elementos de playa, su juego era solitario, no interactuó con nadie y tampoco compartió los juguetes.

C es una niña que aún no posee vocabulario fluido por lo que su docente manifiesta que en las actividades de conversación no participa.

- Al comenzar la actividad relacionada a la pernoctada realizada por la sala días anteriores, ella se levanta y comienza a repartir un lápiz de escribir a cada compañero.
- Al empezar la señorita explica que deben poner el nombre, a ella la seño le otorga un cartel con su nombre, copia algunas letras sin lograr la escritura completa del mismo.
- La docente solicita que deben escribir el título, el cual será copiado del pizarrón y luego deben dibujar lo que más le gustó de la pernoctada.
- Luego de explicar la consigna en general se la explica a ella.
- Comienza a dibujarse a ella misma y a sus amigas.
- Los dibujos que realiza son monigotes, representaciones de un niño de tres años.
- En la próxima hora tienen educación física.
- Logra realizar la actividad y participa socialmente. Deben jugar a un juego de persecución. Comprende la consigna y la realiza correctamente. Juegan a la mancha estatua. Luego el profesor propone otra actividad en la que son perros que deben limpiar su casa. Para ello el profesor lanza diferentes bloques de goma espuma los cuales deben tirar a la casa del grupo vecino. El grupo que tenga menos cantidad de bloques es el que gana. En el conteo de los bloques no realiza el mismo ya que sólo cuenta hasta tres, reconociendo el número uno y dos.
- Cuando vuelven a clase, la maestra le pregunta al igual que a sus compañeros que dibujo realizó.
- Explica que es ella y sus amigas, en forma confusa ya que su vocabulario no es muy claro.

- En la hora de la merienda C es la encargada de repartir las tazas de sus compañeros, es una actividad que la realiza con gusto. Sus compañeros la aceptan y demuestran cariño.
- Al momento de merendar cumple con las reglas para ese momento, permanece sentada, come y toma la leche despacio, respetando turnos para servirse galletitas.

## Observación N° 2

Nombre: C

Edad: 6 años

Institución: Jesús Obrero

Tiempo observado: Dos horas reloj.

- Al llegar están haciendo la ronda, cantando al jardín, a Jesús y saludando a sus amigos C participa contenta de las canciones, está emocionada porque armaron el árbol de navidad, se acerca a las pelotas y se mira en ellas.
- Al culminar entran en la sala y la docente comienza a tomar asistencia, le pide a los ayudantes que cuenten los nenes, luego les hizo escribir en el pizarrón la cantidad presente. C quiere escribir el número de nenas entonces la seño pide a una compañera que las cuente, son 8, C intenta escribir el mismo la seño ka ayuda a descubrir cual ese número, cuenta hasta ocho y luego se lo muestra. Intenta copiarlo sin lograrlo, la seño le explica que son dos círculos, uno arriba y otro abajo, lo vuelve a intentar lográndolo.
- Finalizado este momento pregunta que le pidieron a papá Noel para las fiestas, con dificultad C logra decir un bebé, para jugar a la mamá.
- Luego de conversar, la docente propone jugar con rastrid, bloques y maderas, rotando los juegos, los reparte por grupos y les explica que deben construir lo que más les guste.
- C toma unas maderas y comienza a golpear sobre la mesa, apila varios bloques intentando hacer una torre.
- Luego fue rotando a los demás juegos y fue construyendo diferentes objetos.
- Jugó en forma ordenada y cumpliendo las reglas.
- En diálogo con la docente me explica que en realidad C reconoce hasta en número 2, y cuenta sin ser observadas por sus compañeros con ayuda hasta el 10.
- Finalizado la hora de juego llega la hora de Educación Física, como no pueden utilizar el patio debido a la lluvia, la clase será en el salón, proponiendo una obra de títeres, C estaba muy contenta con el primer títere y lo saludaba hasta que apareció uno llamado Gruñón y hacia el manifestó temor, llorando, gritando y abrazándose de su señorita, para ella son reales y aún no logra darse cuenta que no tienen vida.
- La seño le explica que es un juego pero sigue asustada, entonces el profesor propone que lo toque, con mucho temor intenta hacerlo pero no puede.
- Ya que C no logra calmarse el profesor decide cambiar de personaje, de esta manera la niña se tranquiliza.

- Terminada la hora de clase de educación física propone seguir jugando con bloques, aunque C sigue entusiasmada con los títeres “buenos” , toma uno y sigue moviéndolo como lo hacían momentos antes, la señorita aprovecha para darle uno que le tema pero no quiere, hasta que finalmente la convence y lo toma con un poco menos de miedo.
- En la próxima hora propone un juego de mesa tipo la oca, recuerda las consignas C comienza el juego el primer número que le toca es el 1, por lo que lo reconoce, aunque no entendió la consigna, la ayuda a mover las fichas, explicándole y secundándola en el juego.

### Observación N° 3

Nombre: C

Edad: 6 años

Institución: Jesús Obrero

Tiempo observado: Dos horas reloj.

- Canto al jardín.
- Toman asistencia, realizando lo mismo que la clase anterior narrada.
- Juego libre en el patio. Van al arenero.
- Luego van a la sala y al llegar a la misma se propone jugar en los rincones, pueden jugar con bloques, al doctor, a la cocinera, al mercado.
- C decide jugar a la cocinera, si bien está en grupo su juego es solitario.
- Muchos juegan en el pizarrón, se va hacia allá y pide una tiza comienza a dibujar en el pizarrón, dibuja trazos imitando el dibujo de las letras, conversando con la docente explica que generalmente, C juega con varones en forma espontánea, en ese momento está con dos de sus compañeros, observa lo que dibujan e intenta copiar lo mismo. Las niñas están en una esquina del pizarrón y al percatarse de ello va hacia allá y trata de copiar lo que ellas dibujan.
- La docente pide que culminen de jugar, y ordenen porque llega la docente de música.
- La maestra de música pide que elijan una canción, les solicita que se sienten alrededor de ella, C continúa en el pizarrón dibujando, es la última en llegar después de varios llamados, teniendo que ir la docente a buscarla.
- Nuevamente pide que elijan una canción. C sigue jugando y le llaman la atención, una alumna elige una canción y comienzan a cantarla, deben hacer palmas C lo realiza de mala ganas. Luego empieza a cantar deben escuchar de que animal se trata y realizar los sonidos que hacen.
- Participa finalmente y pasa a realizar el sonido de la vaca.
- Comienzan a cantar otra canción y en esta participa activamente.
- Finalizado este momento la docente propone bailar y jugar a las estatuas. Cuando corta la canción todos deben quedarse quietos,
- Escuchan la canción del sapo Pepe.
- Les propones que se pongan en el centro de la sala, C agarra una compañera de la mano y baila saltando con ella.
- Logra cumplir las consignas de esta actividad.
- Se la observa contenta y a gusto.
- Cuando termina la clase de música.

- Llega la hora de la merienda.
- C es la ayudante, cuenta cuantas mesas hay, la seño le pide tantos recipientes como mesas y ella se los trae.
- Se sienta a merendar cumpliendo las normas impuestas para ese momento.

### Observación N° 1

Nombre: M

Edad: 12 años

Institución: Esc. Primaria N° 22

Tiempo observado: Dos horas reloj.

- M cursa segundo año de la escuela primaria. Cursa tres veces por semanas y entra a las 9 de la mañana.
- Al entrar a la clase la docente les lee una poesía: "La hormiguita viajera".
- La alumna escucha pero no participa, en la reconstrucción de la historia que cuenta esta poesía.
- La maestra indica una actividad donde deben escribir los lugares por donde pasó la hormiga.
- Los alumno participan en forma oral y algunos pasan a escribir en el pizarrón.
- Luego copian lo realizado en el pizarrón, a M le explica que debe dibujar a la hormiga.
- Ella copia lo escrito en el pizarrón y luego la docente le realiza el dibujo porque no quiere hacerlo.
- La copia es por correspondencia letra por letra, no logra leer, reconoce algunas vocales, cuenta hasta diez y reconoce hasta el número cinco.
- La docente explica que es muy difícil para ella adaptarles las actividades por lo que casi siempre le trae actividades diferentes a sus compañeros o bien le hace copiar lo que los demás alumnos realizan en el pizarrón.
- Al preguntarle a la alumna que debe realizar, me dice en forma clara que tiene que pintar el dibujo.
- Utiliza diferente colores, respetando los límites del dibujo.
- Finalizada la tarea no hace nada y sólo se recuesta sobre el cuaderno, la docente le propone una actividad donde le pide que copie la palabra hormiga, ella le dice que no tiene ganas, que está cansada.
- En el momento del recreo va a jugar. Se relaciona con chicas de otras edades, es muy coqueta y seductora. Sonríe a todos y los saluda.
- Al terminar el recreo es la hora de matemáticas. La actividad consiste en jugar con cálculos mentales. M sólo escucha cómo trabajan los demás sin hacer nada.

## Observación N° 2

Nombre: M

Edad: 12 años

Institución: Esc. Primaria N° 22

Tiempo observado: Dos horas reloj.

- En el día de la fecha M no concurrió a clase. La docente manifiesta que M falta mucho, en el mes de noviembre concurrió sólo 5 clases.
- La docente comenta que las adaptaciones curriculares propuestas en el PPI no han podido ser llevadas a cabo en las secuencias didácticas propuestas, no logrando adaptar actividades.
- Su falta de experiencia también puede ser que no ayude a que, a pesar de que M muchas veces no tiene ganas de trabajar, se pudiera haber trabajado los contenidos propuestos para esta integración.
- La maestra a cargo es suplente hace cuatro meses, y no tiene preparación específica sobre cómo trabajar con un niño integrado, y desconoce también las características del niño con SD.
- Dado que la docente tenía el cuaderno de clase de M en su poder aprovecho a observarlo.
- Las actividades propuestas por la misma no guardan correlatividad con secuencia didáctica propuesta a sus alumnos, son actividades aisladas con poca significatividad, y no responde al proyecto pedagógico individual.
- Las mismas son reiterativas, muchas son mera copia del pizarrón.

### Observación N° 3

Nombre: M

Edad: 12 años

Institución: Esc. Primaria N° 22

Tiempo observado: Dos horas reloj.

- Al llegar los alumnos habían tenido Educación Física. M nunca tiene esta hora especial ya que llega a las nueve.
- La señora sirve el desayuno, M prepara sus cosas, es muy ordenada con sus pertenencias, y demuestra ser muy educada.
- Culminado este momento, la docente escribe el día en el pizarrón. Informa en forma escrita que tuvieron gimnasia, ella lo copia, a pesar de no haber participado en la misma.
- Toca el timbre y van al recreo.
- Juega con un grupo de alumnos de otro grado más avanzado. Baila con ellos.
- Al entrar a clase es hora de Ciencias, realizarán una experiencia.
- Antes de comenzar con la misma hablan sobre el recorrido del agua, terminada la explicación por parte del docente, la misma explica cómo es que el hombre es quien muchas veces contamina el agua y procedió a realizar el experimento.
- Mostró un frasco con agua limpia, luego le agregó ténpera simulando que esta era agua de un arroyo y ella es una vecina irresponsable que tira basura al agua, luego colocó una hoja de apio adentro y observarán que sucede después de varios días.
- M observó atentamente la realización de la experiencia, aunque no participó.
- Escribieron en el pizarrón los pasos de la experiencia. Para ello reconstruyeron en forma oral el experimento realizado.
- M copió algunos de los pasos escritos.

## Observación N° 1

Nombre: A

Edad: 4 años

Institución: Jardín El buen Pastor

Tiempo observado: Dos horas reloj.

- Al llegar A está sentada con la docente, estuvieron realizando un dibujo en la hora anterior.
- Están jugando al Pato Ñato. Ella permanece sentada junto con la docente y observa con alegría.
- Observo la carpeta de trabajos. Realiza las mismas actividades que sus compañeros.
- No logra realizar aún la figura humana, el dibujo son garabatos, sólo logra plasmar rayas o círculos que representa la misma.
- Las actividades de trozado las logra con ayuda. No logra ordenar rompecabezas de más de dos piezas.
- En el patio permanece sentada y juega con una compañera a pintarse con tizas.
- Observa como juega las demás sin participar en el juego. Quiere pintar a una compañera por lo que la docente le explica que debe dibujar en el piso, le da la tiza a la docente para que ella dibuje, la maestra dibuja un círculo, ella completa las partes de la cara: ojos, nariz y boca. Se le solicita que le agregue pelos al dibujo y lo hace.
- Dibuja un rato diferentes garabatos y se sienta en un rincón con la compañera que estaba anteriormente.
- Sigue dibujando en el piso, luego se va a jugar a la puerta, la docente le pide que salga del paso porque pueden golpearla.
- Recorre los juegos, sus compañeros la acarician y demuestran cariño, la abrazan, la levantan en brazos.
- Se sienta a mi lado con la lata de tizas, las reparte a quien lo solicita, intenta pintarme la cara con una de ellas, le explico que debe usarlas en el piso.
- Dibuja la figura humana, en forma rudimentaria pero logra hacerlo, es un logro que ha obtenido hace muy poco. Cabeza brazos que salen de su cabeza, y piernas.
- Intenta escribir su nombre, con trazos ilegibles, se nota que está muy estimulada.
- Llega la maestra integradora, la saluda con alegría, converso con ella y me explica que A obtiene muy buenos logros, está muy estimulada en su hogar, si bien todavía su promoción no está definida, creen que logre realizar y trabajar con las

actividades de sala de cinco. Tiene muy buena predisposición para trabajar y una excelente relación con sus pares.

- Con la MI (maestra integradora) realizaron dos actividades. Armar un rompecabezas de una nena cortada en tres piezas y ordenar una secuencia de tres imágenes, en esta última manifestó dificultades.
- Comenta que la docente está intentando introducirla en la escritura, trabaja con la mitad del nombre, le dibuja puntos de cada letra y con mano sostenida le ayuda a que escriba, aunque aún está en el “como si”.
- A la hora de la merienda, canta la canción propuesta por el docente. Cumple las normas impuestas para el momento de la misma.
- Finalizado este momento, la MI trabaja con A en conteo y reconocimiento de número, le cuesta mucho reconocerlos, solo reconoce hasta el dos.
- Al comenzar otra actividad la docente les propone trabajar con témperas, sorbetes y agua.
- La consigna es generalizada, deben mojar la bombilla en la témpera y luego soplar en la hoja hacia diferentes lados.
- A reparte los pinceles por orden de la docente. Lo hace ordenadamente y gustosa.
- En la actividad necesita el apoyo de la maestra integradora quien se acerca y la ayuda explicando nuevamente la consigna y le muestra como debe soplar.
- Realiza la actividad con entusiasmo.

## Observación N° 2

Nombre: A

Edad: 4 años

Institución: Jardín El buen Pastor

Tiempo observado: Dos horas reloj.

- Al llegar A se acerca para darme un beso y saludarme.
- La docente los llama a todos porque tendrán una clase especial de Educación Física, en donde participarán los papás.
- A se muestra muy predispuesta.
- En el primer momento de la actividad juegan a la mancha garrapata, dos compañeros son manchas. A está muy pegada a su maestra, para jugar le pide a ella que la acompañe, una vez que comienza a jugar se muestra feliz, su mamá desde afuera la estimula a que continúe.
- Culminado este momento se propone jugar con aros y que los padres participen de esta actividad.
- Se otorga a cada uno un aro, se solicita a una mamá para que pase a realizar el baile del gula gula, la mamá muestra como se hace y los niños imitan el movimiento. A intenta realizarlo. Luego realizan diferentes actividades con este elemento. Levantan las manos para introducir el aro en su cuerpo, patinan dentro del aro, realizan un camino de aros, lo transitan saltando con dos pies, con uno, caminando, etc. Todas las actividades son realizadas por A con placer.
- Para el final de la clase se propone sentarse en ronda ya que van a cantar canciones que son conocidas por los papás y los niños.
- La primer canción pone en juego la coordinación viso motora de los dedos, ella intenta hacerlo y canta la canción, la segunda canción trabaja la noción de cantidad (hasta el número cinco).
- Se observa reconocimiento de cantidad 3 – 2 -5 -1- se observa dificultad en el 4.
- Finalizada la clase, la docente les brinda jugo para beber, una vez que todos tomaron jugo, les pide que se sienten y comienzan a recordar la visita que hicieron el día anterior al museo Bruzzone proponiendo dibujar lo que más les gustó de esta experiencia.
- A se nota dispersa, mientras la docente explica la consigna ella está pegando a un compañero.
- La docente le llama la atención, le da una hoja y le dice que se acuesten en el suelo y dibujen.

- A comienza a dibujar, rayas hacia un lado y otro, luego toma crayones y dibuja círculos en distintos lugares de la hoja.
- Nuevamente se dispersa y empieza a jugar con un compañero deja el dibujo a un lado y continúa jugando, nuevamente se le llama la atención y vuelve a trabajar.
- Culminada la actividad me muestra el dibujo e intenta explicarme lo que quiso significar (son cuadros).
- Luego escribe garabatos simulando escribir su nombre.

### Observación N° 3

Nombre: A

Edad: 4 años

Institución: Jardín El buen Pastor

Tiempo observado: Dos horas reloj.

- En la primera hora realizaron la ronda y cantaron. A participó alegre, cantando y bailando según sus posibilidades ya que su lenguaje es escaso.
- Luego de hacer la ronda la docente propone realizar un dibujo de una persona con todas sus partes jugando, A se dibuja en forma de monigote con palotes. Cabeza, piernas, brazos, ojos, nariz, boca y pelo.
- Deben escribirle su nombre, para poder realizarlo la docente dibuja puntos para remarcar su nombre.
- Lo hace sola y logra escribir ANTO.
- Salen al patio, juega un rato sola y luego se me acerca y me pide sentarse conmigo. Le pregunto si tiene sueño, ya que se nota cansada y me dice que no. Intentamos contar cuantas tizas hay en la lata de las tizas y no logra pronunciar bien, la ayudo contamos hasta tres, aún no hay reconocimiento, le pregunto cuántos años tiene me dice tres, con los dedos, le digo que piense bien y luego me muestra cinco dedos.
- En la hora de la merienda A se sienta con una amiga, la docente le pide que reparta galletitas alas mesas, lo hace muy bien, entendiendo la consigna con corrección.
- Al momento de la merienda cumple las reglas de convivencias propuestas para este momento.
- Finalizado la merienda la niña reparte masa y palos para que armen lo que quieran. A se pone a trabajar con ganas y esmero, amasa con atención y estira la masa. Intenta formar una nena.
- Logra hacerlo con ayuda de su docente.

Observación N° 1

Nombre: M

Edad: 5 años

Institución: San Jerónimo

Tiempo observado: Dos horas reloj.

Clase de Computación:

- M no logra participar, apaga la computadora, las actividades propuestas son las mismas que el resto de sus compañeros.
- La tarea es trabajar con juegos de numeración en la PC.
- Esta actividad no logra realizarla.
- La docente manifiesta que es muy difícil trabajar con M, que no posee asesoramiento y esto hace que ella desconozca cómo debe trabajar con el alumno.
- El año pasado el alumno era integrado por una escuela especial pública, y el trabajo era distinto ya que la maestra integradora trabajaba con la docente y la orientaba en la adaptación de las actividades. Este año esto no se logra el niño integra con una escuela especial privada.
- M tiene reducción horaria se retira a las 15 horas. ya que su conducta no es muy buena.
- En la clase de música M no quería participar, la docente lo incentivó y logró realizar la clase. Participó, cantó, aplaudió, bailó y luego realizó las actividades de relajación propuestas por el docente.

## Observación N° 2

Nombre: M

Edad: 5 años

Institución: San Jerónimo

Tiempo observado: Dos horas reloj.

- M estuvo trabajando el día jueves con la maestra integradora, en el cuaderno trabajaron con la letra A.
- Hoy continuará trabajando con esas actividades mientras sus compañeros trabajan con actividades en el cuaderno con las vocales.
- La seño plantea la actividad para todo el grupo.
- M trabaja con la preceptora, pues las actividades que la integradora le propuso en su cuaderno son demasiadas elevadas.
- La docente intenta que M trabaje con ellas aunque el niño manifiesta no tener ganas de realizarla, quiere continuar jugando con plastilina.
- La docente le propone que debe pintar y encerrar donde encuentre la letra A.
- El trabajo debe ser constantemente guiado, la preceptora manifiesta que n siempre puede estar con él y esto hace que M encuentre muchas dificultades para resolver en forma autónoma las actividades.
- Finalizada esta hora deben reunirse con los alumnos de primero. Compartirán una merienda.
- M no se muestra muy contento. Le saca las tazas a sus compañeros, les esconde las mochilas provocando que se produzca desorden mientras esperan el timbre suene para ir al encuentro de los demás alumnos.

### Observación N° 1

Nombre: A Edad: 8 años

Institución: Escuela Primaria N° 22

Grado: Primero.

Tiempo observado: Dos horas reloj.

- A cursa primer año. Al comenzar la clase la docente entrega a la clase la evaluación final.
- Luego de explicar le otorga una fotocopia a A en la cual debe discriminar cual es la figura que es igual al ejemplo.
- Previamente escribió el día y su nombre, lo hace copiando la escritura de la docente.
- Las actividades que presenta la docente son acordes a sus necesidades pero no responden a lo planificado en el PPI.
- Culminada la actividad le provee otra actividad donde debe continuar la serie pintando círculos negros y amarillos.
- Las tareas presentadas no guardan relación entre si.
- La docente debe explicarle la consigna varias veces, ya que no logra continuar la serie.
- A demanda mucha atención de su docente. Una vez que logra la actividad con mucha ayuda, solicita otra actividad.
- En conversación con el equipo de orientación escolar, se puede recavar la información de que este año la alumna ha comenzado la integración con una escuela especial pública. El año anterior integraba con una escuela especial privada pero no hubo buenos resultados.
- Tiene apoyo terapéutico y concurre a fonoaudióloga.
- La relación con sus compañeros es regular. Le cuesta mucho relacionarse. Los insulta y escupe.
- En la segunda hora de trabajo se observa que la concentración es menor.
- Su conducta comienza a descontrolarse, se enoja con sus compañeros, los empuja e insulta.
- La docente le propone una nueva actividad, debe unir el número con la cantidad. Los números trabajados son el 1,2 y 3.
- No logra realizarlo, no posee noción de cantidad ni cardinalidad.

## Observación N° 2

Nombre: A                      Edad: 8 años

Institución: Escuela Primaria N° 22

Grado: Primero.

Tiempo observado: Dos horas reloj.

### Clase de Educación Física.

- Al llegar el profesor de educación física estaba organizando el comienzo de la clase.
- En pocos días realizarían la exposición de educación física por lo que debían practicar los ejercicios planificados para esa actividad.
- Propone caminar de un lado a otro, de punta de pie, ella no lo hace bien pero lo intenta.
- Es un grupo muy bullicioso, en vez de caminar corre.



















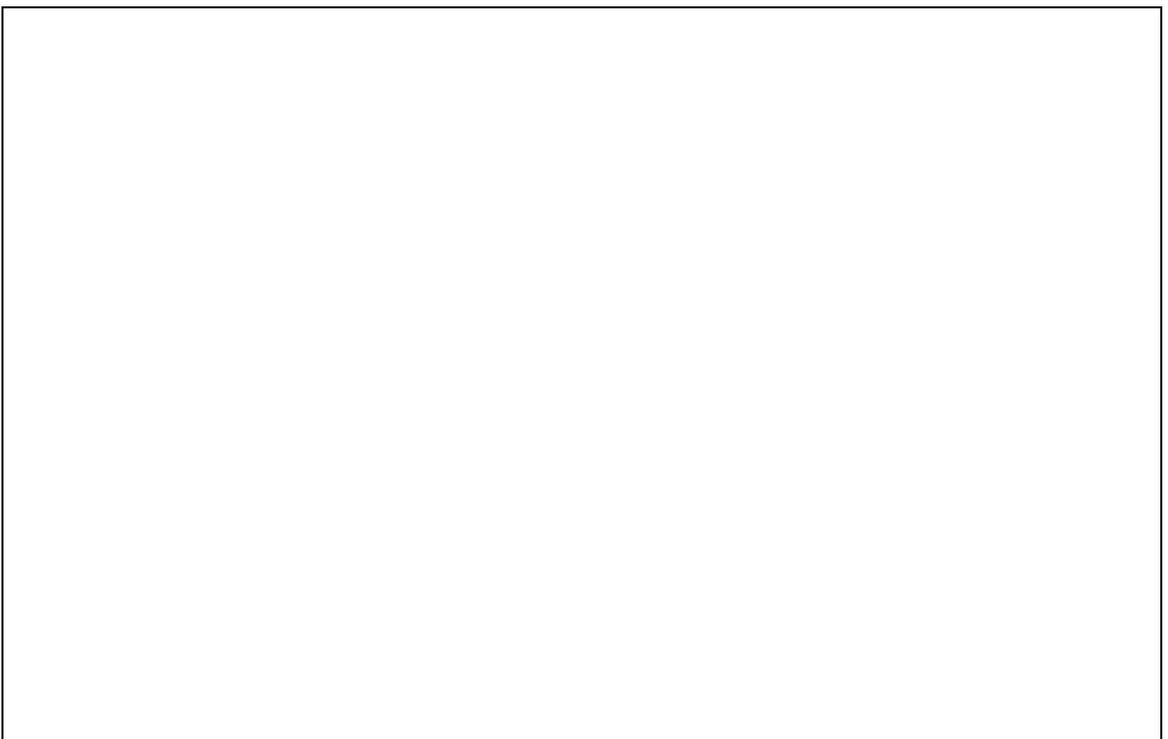








## **CRONOGRAMA**





.....

Firma del Autor

.....

Aclaración

.....

## **ANEXO**