

La gestión del aula: Una herramienta para la inclusión del alumnado con síndrome de Down

Emilio Ruiz Rodríguez

E. RUIZ es Asesor Psicopedagógico de la Fundación Síndrome de Down de Cantabria
e-mail: eruizro2@ono.com

EN RESUMEN | Para responder a la diversidad es preciso mejorar las prácticas de aula y las medidas organizativas de los centros educativos. La gestión del aula puede ser, en sí misma, una medida que favorezca la inclusión escolar del alumnado con síndrome de Down. Dentro del marco de las que hemos denominado adaptaciones curriculares de aula, el presente artículo intenta proporcionar al maestro de aula o tutor formas de actuación en la clase que sean aplicables al grupo de alumnos en conjunto, de manera que el niño con síndrome de Down sea uno más y que no requiera de ninguna medida diferente, salvo las derivadas de su propio estilo de aprendizaje.

ABSTRACT | To attend educative diversity requires engaging in both classroom activities and organizational program in the whole school. Proper management in the classroom, per se, contributes to the inclusion of the student with Down syndrome. In the context of the curricular adaptations we have previously proposed, this article describes many activities which may help teachers to offer to all students in their classrooms, even if no other special educator is present in the room. In this way, the child with Down syndrome will be no exception and will receive adequate inputs, as long as his learning style is secured and properly used.

“Quien enseña, aprende al enseñar, y quien aprende, también enseña al aprender”
Paulo Freire

La presencia de niños con síndrome de Down y con otras necesidades educativas especiales en las escuelas mejora la calidad educativa. El esfuerzo llevado a cabo por muchos profesores para adaptar la respuesta educativa a las necesidades particulares de determinados alumnos revierte necesariamente en la mejora de la calidad educativa para todo el alumnado, por lo que una educación inclusiva perfecciona los colegios para todas las personas (Buckley, 2006). De hecho, los alumnos considerados diferentes, sea por la causa que sea, obligan al profesorado a actualizarse, a modificar su metodología didáctica, a buscar nuevos caminos pedagógicos, que el hipotético e inexistente “alumno medio” parece ser que no necesita (Ruiz, 2007a; 2009). La aceptación de la diversidad se constituye en una magnífica oportunidad para perfeccionar las propuestas educativas en los centros escolares. Por eso, más que buscar métodos especiales para alumnos especiales, se deben proponer planteamientos metodológicos y organizativos que, a partir de las especiales dificultades de algunos alumnos, en este caso con síndrome de Down, procuren un mayor y mejor aprendizaje a todos los alumnos (Pujolàs, 2001).

En cierto modo, cuando un niño con síndrome de Down se incorpora a una clase determinada, es como si en ese mismo instante hubiera nacido para el profesor responsable. Y si nunca ha atendido a otro niño con características similares, lo normal es que se sienta desconcertado ante una situación que no tenía prevista y con la que nunca se había enfrentado con anterioridad. Por eso,

los maestros manifiestan, en ocasiones, que no siempre disponen de tiempo ni de competencias técnicas para atender a este alumno con síndrome de Down integrado en su aula (Ruiz, 2012; Larrain y Sierra, 2014).

La falta de tiempo se suple con la correcta organización del mismo. En realidad, un maestro siempre dispone del mismo tiempo, el de la duración de su clase. Lo importante es qué hace durante ese periodo. Por eso, vamos a profundizar en la gestión del aula como una de las herramientas más eficaces de las que dispone el profesorado para favorecer la inclusión del alumnado con síndrome de Down en el centro educativo. En el fondo, lo que quieren decir los profesores es que si dedican tiempo a ese niño de forma individualizada, de alguna manera se lo están restando a los demás. Los docentes suelen asumir la idea equivocada de que para responder a las diferencias se debe trabajar por medio de una estrategia individual, de uno en uno, bajo la creencia de que el fallo se encuentra solo en el alumno.

Para responder a la diversidad es preciso mejorar, de manera amplia y general, las prácticas de aula y las medidas organizativas de los centros (Marchena, 2005). La propuesta del presente artículo, dentro del marco de las que hemos denominado adaptaciones curriculares de aula, es definir formas de actuación en la clase que sean aplicables al grupo de alumnos en conjunto, de manera que el niño con síndrome de Down sea uno más y que no requiera de ninguna medida diferente, salvo las derivadas de su propio estilo de aprendizaje. Al mismo tiempo y de forma complementaria, se está dando respuesta a la segunda demanda, la falta de capacitación técnica del profesorado para atender a este tipo de alumnado, al proporcionar estrategias concretas de intervención aplicables desde el primer momento, en este caso para el conjunto de la clase.

En textos anteriores (Ruiz, 2007a, b; 2009, 2011, 2012) hemos defendido la necesidad de concretar el currículum escolar para los alumnos con síndrome de Down desde las adaptaciones curriculares de centro, pasando por las de aula, hasta llegar a las adaptaciones curriculares individuales, que condensan el currículum para un alumno concreto, de forma personalizada. El presente artículo pretende aportar a ese maestro desconcertado algunas herramientas que le permitan actuar de manera eficaz en el ámbito de la clase cuando cuente con la presencia de un niño con síndrome de Down y no dispongan de apoyos. Por un lado para que se sienta seguro al disponer de recursos y estrategias en esa novedosa situación. Por otro, para que proporcione al alumno una respuesta adaptada a sus necesidades educativas específicas. Ambos, educador y educando, saldrán beneficiados por tanto.

ADAPTACIONES CURRICULARES DE AULA

Las adaptaciones curriculares de aula se pueden entender como medidas tomadas en el marco del grupo-clase para acercar el currículum común, planificado para el conjunto de los compañeros, al alumno con síndrome de Down o con algún otro tipo de necesidades educativas especiales. Son variaciones en la programación que, siendo aplicadas a todos, benefician de forma indirecta a ese alumno concreto.

Evidentemente no es lo mismo programar e intervenir desde un apoyo individualizado y fuera del aula ordinaria, como suelen hacer los maestros especialistas, que en el marco de la clase donde, junto al alumno con síndrome de Down, hay muchos otros niños que demandan y requieren la atención del maestro de aula o tutor. La dificultad aumenta, por tanto, en el entorno de la clase y con la presencia de los compañeros, que se convierten en actores co-protagonistas de la escena que allí se desarrolla.

No obstante, desde el marco del aula, el maestro o profesor puede planificar determinadas estrategias que le permitan atender a todo el alumnado al tiempo que hacen más acogedor el entorno para el alumno con síndrome de Down. Señalo a continuación algunas medidas que podemos utilizar para hacer el aula más inclusiva (Casamayor y col., 2007; Ruiz, 2007a; 2009; 2012; Marchena, 2005, 2011; Vaello, 2011; Willingham, 2011).

Medidas respecto a los agrupamientos

- Llevar a cabo actividades con distintos tipos de agrupamientos, individuales, en gran grupo y siempre que se pueda en parejas o en pequeño grupo. El trabajo cooperativo es una medida muy útil de atención a la diversidad.
- Organizar grupos de refuerzo fuera del horario establecido, con alumnos con dificultades semejantes.
- Reordenar y reagrupar a los alumnos de un aula en función de su nivel en diversas asignaturas. Estas dos últimas medidas, pueden considerarse más integradoras que inclusivas, pero son indispensables en determinados momentos.
- Instaurar como medida metodológica la tutoría entre iguales en la clase, también conocida como instrucción entre iguales, en la que determinados alumnos explican a los demás lo que no entienden.
- Crear la figura del alumno-tutor o compañero de acogida. Si esa figura se instaura oficialmente en la clase, puede rotar, de forma que, incluso en algún momento, el propio niño con síndrome de Down se convierta en tutor, pongamos por caso, de un niño que se incorpora nuevo al centro, ayudándole a orientarse por el colegio o presentándole a los compañeros y profesores. Proponer tareas de este estilo a este alumno supone equipararle con los demás y darle responsabilidades que le ayuden a madurar y le aporten seguridad en sí mismo.
- El hecho de que rote la figura del alumno-tutor evitará también la posibilidad de sobrecargar a un niño (a una niña más frecuentemente) con la responsabilidad de tutorizar al alumno con síndrome de Down durante periodos largos de tiempo.

Medidas respecto a la presentación de los contenidos

- Utilizar organizadores estructurales para todos los alumnos, antes, durante y después de la lección. Dar una idea general del contenido y los objetivos al principio, resumir los puntos clave a medida que se progresa en la lección y realizar un repaso al final de la misma.
- Llevar a cabo estrategias de organización de la información. Confeccionar antes del inicio de cada lección un mapa conceptual, un cuadro sinóptico o un esquema previo, que recoja las principales ideas del tema que se va a impartir, para que todos los alumnos conozcan con antelación en qué va a trabajar las próximas horas o días y elaborar un resumen final al concluir el tema.
- Resaltar las ideas fundamentales de cada lección, bien a partir del libro de texto con técnicas de subrayado o remarcado, o a partir de guiones o resúmenes. De esta forma, el profesor ayuda a los alumnos a realizar tareas de síntesis, entresacando lo esencial.
- Escribir las palabras clave y el vocabulario nuevo en la pizarra.
- Acortar la duración de las sesiones de trabajo. Dos sesiones cortas suelen ser más productivas que una larga para alumnos con dificultades de comprensión.
- Limitar las exposiciones orales en clase, complementándolas siempre que se pueda con otras formas de actividad, más prácticas y funcionales, que impliquen un mayor grado de participación del alumno.
- Alternar diferentes modalidades de presentación de los contenidos:
 - Exposición oral del profesor
 - Exposición oral a cargo de los alumnos
 - Planteamiento de debates, interrogantes, problemas a resolver, dilemas, etc.
 - Proyecciones audiovisuales, películas o fragmentos de películas, documentales, programas de TV, etc.
 - Presentaciones multimedia: power point, páginas web, vídeos de you-tube, etc.
- Ofertar una gran variedad de tareas. La redundancia favorece el aprendizaje y hace más eficaz la instrucción.
- Redundancia de la instrucción. Utilizar diferentes vías de transmisión: lo verbal y lo icónico; la palabra, hablada o escrita, y la imagen o el vídeo; lo teórico y lo práctico; las explicaciones en

grupo y las tareas individuales; las aportaciones del profesor y las actividades en grupo, donde los compañeros se convierten en enseñantes.

- Emplear un amplio abanico de recursos, a ser posible, del entorno y del mundo real del niño.
- Practicar la teoría, con frecuentes referencias al contexto cercano.
- Cuidar el final de las clases. Anunciarlo con antelación, anticipando su llegada y favoreciendo su preparación. Resumir lo hecho durante la sesión. Procurar cerrar todas las actividades iniciadas. Dejar para el final actividades más amenas, lúdicas o de menor abstracción. Acabar la clase de forma amistosa, positiva, humorística. Agradecer al alumnado la atención prestada.

Medidas de refuerzo y consolidación

- Incluir actividades de refuerzo en la programación, buscando nuevas estrategias para llegar a los mismos aprendizajes.
- Diseñar dos o más recorridos de aprendizaje para cada objetivo, que ofrezcan a cada alumno oportunidades para aprender contenidos que no dominan.
- Confeccionar un banco de materiales en clase, con actividades para cada unidad didáctica con diferentes niveles de dificultad para los distintos alumnos, de refuerzo para los que necesitan consolidar los aprendizajes, y de ampliación para los más ágiles al aprender. Por ejemplo, se pueden tener preparados textos largos, textos cortos y textos de lectura fácil de cada uno de los temas. Es posible planificar incluso que, con el tiempo, los estudiantes puedan acceder a ellas de manera autónoma sin necesidad de la intervención constante de profesor.
- Planificar actividades variadas para el mismo objetivo, utilizando materiales o soportes de trabajo distintos, para hacerlo accesible a quienes aprenden de forma diferente. Siguiendo los dictados de la teoría de las inteligencias múltiples, algunos alumnos aprender mejor con explicaciones pero otros lo hacen copiando, dibujando, moviéndose, manipulando, cantando, debatiendo o saliendo al exterior (Gardner, 1993a, b; 1998).
- Las estrategias cabeza-cola para abordar los distintos contenidos suelen ser muy efectivas. Antes de comenzar la lección se trabajan algunos de los conceptos fundamentales para que cuando se trate el tema los niños sepan de qué se está hablando. Al terminar se refuerzan también aquellos contenidos más complejos o abstractos, en grupo o de manera individual con determinados alumnos.
- Revisar con frecuencia lo trabajado previamente, para verificar que no se han olvidado las capacidades adquiridas y que se está produciendo una auténtica consolidación de los aprendizajes.
- El sobreaprendizaje supone practicar una tarea más allá del punto de dominio para combatir el olvido. Repetir con frecuencia las tareas o los ejercicios, a ser posible con pequeñas variaciones de su forma o estructura, mejora la transferencia a momentos y contextos distintos.
- Llevar lo aprendido en clase a diferentes situaciones reales, buscando la aplicación de los conocimientos, favorecerá su generalización y fijación.
- Programar cursos, charlas, debates, lecturas, concursos o exposiciones sobre el tema puede servir para abrir los ojos a una realidad hasta entonces desconocida, para desterrar tópicos y para clarificar conceptos básicos (Larraín y col., 2016).

Medidas de dinamización del aula

- Entrar al aula con una idea global de éxito, basada en la confianza en los alumnos. Creer en ellos para que acaben por creer en sí mismos.
- Enviar con frecuencia mensajes positivos, de ánimo, de aprecio, de colaboración, dirigidos a los estudiantes individualmente y a la clase en su conjunto.
- Valorar lo que los alumnos hacen, dando a cada uno su minuto de gloria. Es evidente que todos hacen algo bien en algún momento, aunque el profesorado tiende habitualmente a corregir y a buscar el error.
- Establecer rutinas preparatorias. Instaurar rituales de saludo y despedida, dar los buenos días,



decir adiós, que se irán consolidando por medio del aprendizaje vicario o social.

- Mantener contacto visual con los alumnos y, en algunos casos, contacto físico. Un gesto, una caricia, un pequeño contacto en un hombro o en un brazo, una sonrisa amable, son claras muestras de interés hacia el niño y fuentes de estimulación y de ánimo.
- Evidentemente, respetar al alumnado, evitando las descalificaciones y los comentarios irónicos, ofensivos o hirientes.
- Organizar las clases programando momentos para llevar a cabo supervisiones individuales de los alumnos o ayudas relativas a aspectos concretos en los que puedan tener dificultades. Cinco minutos tras una explicación al grupo clase para que el maestro se acerque al niño con síndrome de Down o a cualquier compañero y compruebe qué ha entendido, pueden ser suficientes.
- Además, la movilidad del profesor por el aula favorece la atención, obligando a los alumnos a mantenerse activados.
- Establecer momentos en las clases en que se realicen ayudas mutuas entre iguales, favoreciendo el que los alumnos se auxilien entre sí. La potencialidad de los propios compañeros como educadores no siempre es suficientemente ponderada y aprovechada.
- Animar a los compañeros a que, en determinadas circunstancias, apoyen y ayuden con sus tareas al niño con síndrome de Down y a otros con dificultades de aprendizaje. Con frecuencia una breve explicación o modelado por parte de otro niño es más efectivo que todos los esfuerzos docentes del profesor, además de que el compañero sale beneficiado de su esfuerzo de simplificar los contenidos para poder explicárselos.
- Tener previstos momentos de descanso en el aprendizaje intercalados dentro de las sesiones de clase, por ejemplo, con actividades de libre elección. Una alternativa es crear rincones de actividad en los que los alumnos cuenten con la posibilidad de realizar tareas más a su gusto.
- 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.
- Introducir normas claras y exigir su cumplimiento; normas que regulen la convivencia, referidas al mantenimiento del orden colectivo y a la creación de hábitos de organización y de respeto a cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Hacer copartícipes a los alumnos en la producción y mantenimiento de esas normas.
- Ignorar determinados comportamientos dirigidos a llamar la atención del maestro o de los com-

pañeros, por parte del niño con síndrome de Down o de cualquier otro alumno. Así como los problemas de disciplina o las muestras de violencia se han de atajar de inmediato, algunas conductas poco importantes pueden ser premiadas de manera involuntaria con la atención del profesor, con lo que no hace más que fortalecerlas y consolidarlas (“cuando no hay espectadores, la función se acaba”).

- No siempre hay que intervenir o responder a todos los comportamientos de los alumnos en el aula. En esencia se trata de actuar más que de reaccionar ante sus actuaciones, manteniendo el control sobre las interacciones que en el aula se producen (Ruiz, 2015).
- En el caso de que un alumno haya llamado la atención en clase de forma innecesaria, lo mejor es hablar con él en privado cuando termine la jornada escolar, recordándole las normas de clase y transmitiéndole el mensaje positivo de que confiamos en él y sabemos que lo hará mejor a partir de ahora.

LO QUE SIRVE PARA EL ALUMNO CON SÍNDROME DE DOWN SIRVE PARA TODOS

Si en el punto anterior presentábamos propuestas de actuación que, aplicadas al conjunto de la clase, beneficiaban de forma indirecta al alumno con síndrome de Down, ahora expondré posibles intervenciones que, pensadas en un principio para el estudiante con discapacidad, favorecen de manera clara al resto del alumnado. Por ejemplo: si un niño con síndrome de Down aprende mejor con explicaciones breves y el profesor decide que nunca en su clase las exposiciones orales durarán más de 5 minutos, alternándolas con otro tipo de actividades, esa medida es seguro que será beneficiosa para muchos otros alumnos con dificultades de aprendizaje, problemas de atención,

desconocimiento del idioma o escolarización tardía, además del resto de los compañeros sin carencias aparentes.

Por eso voy a centrarme en el alumno con síndrome de Down, estudiando su estilo de aprendizaje y su forma de acercarse a los contenidos educativos, para buscar, a partir de esa información, pautas metodológicas que puedan ser aplicables a todos sus compañeros y que, por tanto, favorezcan a la clase en su conjunto. A poco que reflexionemos podremos deducir que las estrategias de intervención que hacen más asequible el currículum para un niño con dificultades de aprendizaje, muy probablemente podrán también aplicarse con éxito al resto de los alumnos.

A partir de las peculiaridades del aprendizaje de los niños con síndrome de Down y su forma habitual de abordar los contenidos educativos, presentaré en la tabla I propuestas concretas de intervención para el aula (Flórez y Ruiz, 2006; Ruiz y Flórez, 2009; Ruiz 2007a; 2009; 2012; 2016; Flórez y col., 2015).

Es fácil comprobar que estas medidas favorecen a todos los compañeros aunque hayan sido pensadas, en un principio, para el niño con síndrome de Down. Si el maestro en el aula refuerza sus explicaciones con imágenes, hablar despacio con un vocabulario sencillo o emplear habitualmente el trabajo por parejas, por poner solo algunos ejemplos, conseguirá implicar al alumno con trisomía al tiempo que hará más asequibles los contenidos educativos para todos sus compañeros. En todo caso, lo más efectivo es introducir uno solo de estos cambios metodológicos en la clase, aplicarlo hasta que se consolide y posteriormente pasar al siguiente, para que así se incorpore a la rutina pedagógica del profesor correspondiente.



[Tabla 1] PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

ESTILO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO CON SÍNDROME DE DOWN	MEDIDA PARA EL AULA
- Mejor percepción visual que auditiva.	- Apoyarse en signos, gestos y señales, al proporcionar la información - Utilizar imágenes, dibujos, gráficos, pictogramas o cualquier otro tipo de clave visual como complemento de las explicaciones - Valerse de objetos reales
- Destacada capacidad de imitación	- Emplear el aprendizaje por medio de modelos siempre que sea posible - El docente realiza previamente el ejercicio o tarea antes que los alumnos - Los compañeros hacen de modelos entre sí - Servirse del trabajo por parejas y la tutorización entre iguales - Planificar actividades en pequeño grupo
- Les cuesta centrar y mantener la atención - Facilidad para la distracción	- Favorecer la motivación - Utilizar actividades variadas y amenas, relacionadas con sus intereses - Cambiar de tarea con relativa frecuencia - Presentar estímulos vistosos y atractivos (Ruiz, 2013)
- Lentitud al recibir, procesar y codificar la información	- Hablar despacio, con un vocabulario sencillo - Utilizar mensajes breves, directos, concisos, sencillos y sin doble sentido - Dar tiempo a que los alumnos contesten - Escuchar a los alumnos
- Necesitan más tiempo para adquirir los conocimientos	- Establecer un ritmo de enseñanza que se adapte a los diferentes ritmos de aprendizaje presentes en el aula - Repasar y repetir con frecuencia
- Dificultades en el procesamiento de la información y a la hora de manejar diversas informaciones presentadas simultáneamente	- Exposiciones adaptadas a los más lentos - Presentar las informaciones de una de una - Evitar la multitarea en clase. Hasta que se termine una actividad no se comienza la siguiente
- Dificultades de abstracción y conceptualización	- Partir de lo concreto para llegar a lo abstracto, de lo práctico a lo teórico, de lo manipulativo a lo intelectual, de los objetos cercanos a los conceptos lejanos - Basar la enseñanza en la actividad de los niños y en la práctica
- Limitada capacidad de transferencia y generalización de los aprendizajes a otros momentos y lugares	- Aplicar lo aprendido en diferentes circunstancias y situaciones - Practicar con distintas personas - Solicitar el apoyo de la familia para generalizar los aprendizajes - Llevar la escuela a la vida real y la vida real a la escuela
- Inestabilidad y fragilidad de los aprendizajes	- Repasar y revisar con frecuencia lo aprendido - Repeticiones constantes - Variedad de ejercicios, ejemplos y tareas

- Dificultad para el trabajo autónomo	- Tener previstos momentos de trabajo individual y autónomo en el aula - Combinar las tareas por parejas y en pequeño grupo, con labores individuales
- Precisan de una enseñanza explícita de aprendizajes que otros niños adquieren espontáneamente	- Repaso frecuente - Explicación pormenorizada de contenidos sencillos - Descomponer el proceso de enseñanza en pasos pequeños - Secuenciar de manera detallada los objetivos, contenidos y actividades
- Les resulta complicado seguir largas explicaciones	- Limitar la duración de las explicaciones en clase - Combinarlas con otras estrategias metodológicas - Emplear metodologías manipulativas y prácticas
- Mayor capacidad de comprensión que de expresión verbal	- Adaptarse a la capacidad expresiva de los alumnos al solicitar su participación - Animarles a intervenir aunque sus respuestas sean pobres
- Falta de seguridad en sí mismos - Miedo al error	- Animar, elogiar con frecuencia - Recaltar lo positivo sobre lo equivocado - Enviar mensajes positivos a la clase de manera regular
- Evaluación: dificultades con los exámenes tradicionales	- Utilizar formas de evaluación diferentes del examen: observación, porta-folio, coevaluación, autoevaluación, etc. (Ruiz, 2008)

MODELO PENTADIMENSIONAL DEL DISCURSO EDUCATIVO

La expresión ‘discurso educativo’ es polisémica, pero aquí la vamos a considerar como el conjunto de mensajes orales que permiten manifestar ideas, opiniones y estados afectivos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rebollo, 2001; Martínez-Otero, 2007, 2008). Aunque en principio la naturaleza del discurso es verbal, hay una interrelación permanente con las vertientes no verbal y paralingüística, es decir, abarcaría la comunicación en sentido extenso. Más aún, comprendería incluso los libros de texto, los materiales audiovisuales y cualquier otra herramienta comunicativa que el profesorado utilizase en su aula.

Para que la práctica comunicativa de una clase o discurso educativo fomente el desarrollo de todos los alumnos, incluidos los que tienen síndrome de Down, desemboque en el aprendizaje y favorezca la gestión y organización del aula, debe incorporar muchos requisitos. Dar clase no es tarea fácil y el docente se convierte en una especie de director de orquesta, que ha de saber gobernar, coordinar y orientar al conjunto de alumnos-instrumentos hacia la meta común del aprendizaje-sinfonía. El modelo pentadimensional defiende que existen cinco dimensiones interdependientes que debería desarrollar cualquier discurso educativo, entendido como la praxis comunicativa sistemática encaminada a favorecer el desarrollo personal del educando. Estas cinco dimensiones, teniendo en cuenta al alumno con síndrome de Down y con la vista puesta en todos sus compañeros (Martínez-Otero, 2007, 2008; Marchena, 2005, 2011; Ruiz 2009, 2012), son las siguientes:

1. Dimensión instructiva. Esta dimensión brota del conocimiento y dominio del profesor sobre su asignatura y tiene que ver con la formación técnico-científica en su materia. Suele ser la dimensión más valorada y tenida en cuenta por los docentes, al punto que algunos de ellos la consideran la única necesaria, ya que piensan que para dar clase basta con conocer en profundidad la propia materia. Nada más lejos de la verdad. Si ese fuera el caso, entonces sería muy fácil enseñar a niños

con síndrome de Down, ya que suelen ser muy básicos los contenidos académicos que alcanzan a dominar.

En relación con los alumnos con trisomía 21 puede parecer la menos importante, ya que se supone que el educador conoce su asignatura y con ellos basta con dominar un nivel mínimo, dado el grado de adaptación que precisan. No obstante, no hay nada más difícil que explicar conceptos complejos en términos sencillos a personas con dificultades de comprensión, por lo que es una dimensión de trascendental importancia. Por otro lado, si es capaz de llegar al alumno con síndrome de Down, haciendo asequibles para él los conocimientos, al mismo tiempo conseguirá con facilidad que sus compañeros aprendan. Supone, por tanto, que el docente:

- Maneja conceptos claros y utiliza con sencillez sintáctica sus exposiciones
- Repite con frecuencia las ideas clave
- Es riguroso en las explicaciones y da un tratamiento imparcial y objetivo a las lecciones
- Incluye muchos datos por su actualización en los temas y emplea diferentes recursos y fuentes de información

2. Dimensión afectiva. Evidentemente, el aula está protagonizada por personas y en ella se configura todo un laberinto de estados afectivos. Los alumnos con síndrome de Down, como es lógico, no están exentos de esa vivencia emocional llegando inclusive a ser una de las de mayor peso para ellos (Ruiz, 2016). El maestro que domina esta dimensión:

- Dialoga mucho con todos los alumnos y evita dar protagonismo solo a los que destacan y, de la misma manera, evita proporcionar protagonismo innecesario al niño con síndrome de Down
- Hace valoraciones positivas con frecuencia, incluso de aquellos con mayores dificultades y utiliza habitualmente palabras de afecto y estímulo
- Acomoda su discurso a las circunstancias y etapa evolutiva de los estudiantes
- Su expresión oral está repleta de vocablos y giros coloquiales, y, al mismo tiempo, controla la comunicación no verbal: contacto visual con los alumnos, murmullos y gestos de aprobación, sonrisa, proximidad física, etc.
- Permite que los alumnos expresen cómo se sienten, y él mismo expresa sus propios estados de ánimo

3. Dimensión motivacional. Comprende las intervenciones que incrementan la participación activa de todo el alumnado y coincide con las estrategias para esponjar la información. Algunos indicadores podrían ser:

- Promueve la armonía entre elementos verbales y extraverbales
- Pone muchos ejemplos durante la clase
- Produce modulaciones en el modo de hablar, evitando la monotonía en lo que transmite y aplicando cambios en el tono de voz y en el ritmo
- Presenta tareas diferentes a lo largo de la sesión de clase, que generan situaciones heterogéneas: exposiciones, diálogos, trabajo individual y en grupo, vídeos y presentaciones multimedia, aplicaciones prácticas, etc.
- Maneja intencionalmente pausas y silencios
- Plantea comparaciones con el contenido que se está explicando y referencias frecuentes con el mundo real de los alumnos
- Enriquece el discurso con imágenes y maneja recursos variados
- Introduce el humor en el aula
- Se aprecia la presencia de flexibilidad.

4. Dimensión social. Esta dimensión aborda en el aula cuestiones de índole social, fortaleciendo la comunidad educativa y la consiguiente inclusión de todas las personas. Se concreta en medidas como:

- Favorecer la interacción permanente en el aula a través de coloquios, debates, grupos de trabajo, etc.
- Introducir el trabajo cooperativo y emplear diferentes tipos de agrupamientos: tutorización entre iguales, actividades por parejas, pequeño grupo y gran grupo.
- Abordar en clase asuntos relativos a problemas sociales y realzar los valores y las culturas de otras procedencias.
- Poner en valor las aportaciones de todos los alumnos, sean cuales sean sus capacidades.
- Establecer normas que regulan las interacciones

En relación con el alumno con síndrome de Down integrado en la clase, en ocasiones el mayor énfasis se pone en esta dimensión, razonando que si sus avances académicos son limitados, al menos se debería incidir en el fomento de sus habilidades sociales y de interacción interpersonal. Además, las conductas inadecuadas y disruptivas son uno de los mayores obstáculos para su correcta inclusión, por lo que abordar la dimensión social es una forma de favorecer su correcta incorporación al aula en la actualidad, y a la sociedad en el futuro.

En este aspecto, no podemos evitar mencionar a los alumnos con síndrome de Down a los que se les proporciona un excesivo protagonismo, pues demandan atención permanente. La conducta inapropiada y disruptiva es, muchas veces, una señal de alarma que nos informa de que algo no hacemos bien (Ruiz, 2015). No obstante, los niños que molestan al menos se hacen visibles. En el otro extremo, se da el caso de alumnos que pasan desapercibidos y para los que su día a día en el aula transcurre sin pena ni gloria. Ambas posturas han de ser objeto de atención del docente, como ejemplos claros del abordaje de la dimensión social.

5. Dimensión ética. Supone que el discurso educativo debe orientar hacia el buen comportamiento y la creación de hábitos positivos e introducir la educación moral en las prácticas cotidianas de clase. El docente que domina esta dimensión:

- Establece discusiones sobre dilemas morales y aprovecha determinados acontecimientos para recapacitar sobre principios éticos
- Reflexiona con los alumnos sobre las consecuencias de las conductas y promueve interacciones justas entre el alumnado
- Incluye en los temas contenidos éticos y desarrolla el razonamiento moral a través de la reflexión, la argumentación, el análisis de casos...
- Introduce en las explicaciones términos tales como *solidaridad, tolerancia, respeto, aceptación...*

A modo de ejemplo, la aparición en el aula de algún tipo de comentario despectivo o burlón hacia el niño con síndrome de Down presente, puede servir para que el profesor aborde la dimensión ética, reflexionando sobre lo inadecuado de este tipo de comportamientos, por la falta de respeto hacia un compañero que se está produciendo.

El aula es un ecosistema, en el que hay que atender a todas las variables influyentes de manera equilibrada. Un docente que domine ampliamente su materia, pero no tenga en cuenta los aspectos emocionales y sociales que inevitablemente se presentan en su clase, o que descuide la dimensión motivacional o la ética, no conseguirá llevar a buen puerto el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Lo mismo le ocurriría a aquel centrado en motivar a los estudiantes, convirtiéndose en un showman o “docente espectáculo”, o el que únicamente se preocupa del estado de ánimo de sus alumnos, sin tener en cuenta el resto de las dimensiones.

Está en manos de todos los educadores la mejora de su práctica docente. Las propuestas generales, las declaraciones de intenciones son buenas, pero las transformaciones se producen con medidas concretas, con un leve cambio en algo palpable, con pequeñas variaciones en hábitos diarios aplicadas en el ambiente de la clase. La reflexión sobre el grado de aplicación de las distintas dimensiones en la rutina cotidiana de un maestro concreto puede serle sumamente útil para mejorar la gestión de su aula. Basta con introducir en una tabla los anteriores indicadores, para que un docente con interés en perfeccionar su práctica diaria encuentre propuestas de mejora para aplicar en cualquier instante, basándose en las dimensiones en las que aprecie que cuenta con mayores carencias. El profesor-educador ha de promover la formación **integral** de todos los alumnos, tanto en el plano intelectual, como en los planos afectivo, social, motivacional y ético, por lo que deberá abarcar todas las anteriores dimensiones en el día a día de su clase.

EL TRABAJO EN EQUIPO Y COOPERATIVO: LA FUERZA DEL GRUPO

Atender a la diversidad no consiste, como se ha venido entendiendo en muchas ocasiones, en planificar medidas educativas basadas en la creación de grupos paralelos o en la utilización de maes-

tros especialistas adicionales, bien en el aula o en un espacio apartado. En realidad, responder a la diversidad supone admitir que **todos** los alumnos son responsabilidad de **todos** los profesores y que, por tanto, la tarea comienza en el momento en que un maestro, cualquier maestro, cierra la puerta de su clase y coge una tiza en la mano (Marchena, 2005; Ruiz, 2009). Se trata, al fin y al cabo, de buscar alternativas que le permitan trabajar en el aula con un grupo heterogéneo de estudiantes, partiendo de su propia realidad.

Como hemos venido repitiendo, no es lo mismo trabajar con el alumno con síndrome de Down en el marco de un apoyo individual, profesor-alumno, uno a uno, como suelen hacer con frecuencia los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje, que en el entorno de una clase con 20 ó 25 alumnos más, cada uno con sus peculiaridades individuales. La presencia de los compañeros, evidentemente, hace mucho más complejo el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras razones porque el número de interacciones posibles, con el educador y entre los propios niños, se multiplica de manera exponencial.

No obstante, precisamente esa multiplicación de las interacciones puede suponer, si se gestionan de manera adecuada, una excelente forma de favorecer la inclusión del niño con síndrome de Down en el aula y, al tiempo, de mejorar su aprendizaje. Los compañeros se pueden convertir en el mejor estímulo para él si somos capaces de encauzar las energías que esa interacción genera.

La utilización del **aprendizaje cooperativo** hace mejorar el rendimiento de muchos estudiantes, ya que se asume que la construcción del conocimiento se produce a través de la interacción, la negociación y la colaboración (Pujolàs, 2008, 2010). La educación inclusiva insiste en que la interacción que se produce entre el alumnado mediante fórmulas cooperativas de aprendizaje es el mejor recurso que posee un profesor para la enseñanza. Por un lado, los alumnos que mejor asimilaban lo explicado pueden interaccionar con sus compañeros, ejercitar así lo aprendido y, lo más importante, contribuir a que los demás vayan avanzando en la comprensión. Es una máxima demostrada que quien más aprende es siempre aquel que enseña. En el otro extremo, el alumno con síndrome de Down o con dificultades de aprendizaje se beneficia del saber de sus compañeros, que le aclaran con palabras cercanas y comprensibles aquello que no entiende (con frecuencia de forma mucho más asequible que la explicación del profesor).

La heterogeneidad puede entenderse como sinónimo de diversidad, una característica propia del ser humano, y promoverla supone resaltar valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la aceptación de la diferencia y el pensamiento democrático (Marchena, 2005). En el aprendizaje cooperativo, la heterogeneidad de los distintos agrupamientos —la diversidad de los miembros de un mismo equipo— es vista como una fuente de nuevos conocimientos y un estímulo para el aprendizaje. De hecho, busca sensibilizar al alumnado y hace crecer en él la vivencia de los valores implícitos de la inclusión, así como la satisfacción por vivir estos valores. Por eso, es preciso hacer explícitos esos valores implícitos que conlleva la perspectiva inclusiva y que se están materializando por medio de los grupos cooperativos. Para ello, se pueden introducir “lemas”, sugeridos por el educador o deducidos por los propios alumnos, colocados de forma visible en lugares estratégicos del aula, con principios como (Pujolàs, 2001):



- “Todos aprendemos de todos”
- “En nuestra clase todo el mundo es aceptado”
- “Tengo derecho a aprender de acuerdo con mi capacidad”
- “Respetamos todos los ritmos de aprendizaje”
- “Tengo derecho a ser yo mismo”

La aceptación de la diferencia puesta en palabras, en suma.

De manera simultánea, el aprendizaje cooperativo permite interiorizar hábitos de conducta útiles para la etapa adulta, como es el caso de saber que estamos obligados a compartir aquello de lo que más sabemos, mientras que cuando dudamos, debemos aceptar el apoyo que los demás nos ofrecen. Todos aprendemos de todos y cualquier persona puede ser un maestro para mí en un determinado momento. A modo de ejemplo, presentamos las normas básicas de funcionamiento del grupo para el trabajo en equipo (Pujolàs, 2001, 2008), válidas para el aula y para el futuro vital de cualquier niño:

1. Compartirlo todo (es necesario pedir permiso previamente).
2. Pedir la palabra antes de hablar.
3. Aceptar las decisiones de la mayoría.
4. Ayudar a los compañeros.
5. Pedir ayuda cuando se necesite.
6. No rechazar la ayuda de un compañero.
7. Cumplir las tareas que me toquen.
8. Participar en todos los trabajos y actividades del equipo.
9. Cumplir estas normas y hacerlas cumplir a los demás.
10. Trabajar en silencio y, cuando sea necesario, hablar en voz baja.

Por eso, el trabajo en grupos cooperativos contribuye poderosamente al desarrollo y mejora de las habilidades sociales de todos los alumnos y, particularmente, de los participantes con necesidades educativas especiales, dado que son quienes más necesitan del apoyo grupal. Los miembros del grupo aprenden a solicitar cambios de comportamiento, pedir ayuda, dar explicaciones, decir no, hacer críticas, defender derechos, negociar, cuestionar lo que es injusto. Por otro lado, la interacción social posibilita la adquisición de destrezas comunicativas como escuchar, ceder, argumentar, respetar turnos de participación, preguntar, responder...

Hay que tener presente que trabajar en grupo es ante todo un proceso. Para enseñar de forma sistemática a trabajar en equipo hay que hacer más que trabajar en equipo. Ningún grupo o clase evidencia efectividad inmediata en esta modalidad de trabajo en las primeras sesiones conjuntas. El trabajo en equipo no es sólo un recurso metodológico para enseñar y aprender los contenidos de las distintas áreas, sino también algo que los alumnos deben aprender, como un contenido más, y que, por lo tanto, debe enseñarse de una forma tan sistematizada, al menos, como se enseñan los demás contenidos (Pujolàs, 2008). No podemos eludir su enseñanza diciendo que los alumnos no saben trabajar en equipo, sino que tendremos que enseñárselo, identificando qué es lo que no funciona y cambiando lo que sea necesario, e insistir tanto como haga falta hasta que lo aprendan. Si en la escuela se emplea el tiempo que sea preciso en que los alumnos aprendan a leer y escribir, ¿por qué nos cansamos tan pronto de practicar para que aprendan a trabajar en equipo?

Los alumnos con y sin síndrome de Down van a tener que aprender a participar en una conversación, a escuchar, a respetar el punto de vista de los demás, a esperar turno, a actuar democráticamente en grupo. Y esas destrezas solo se pueden interiorizar si se practican. Es preciso instaurar propuestas metodológicas dirigidas a enseñarles a dominarlas, a sabiendas de que el beneficio será mutuo, sean cuales sean sus capacidades.

CONCLUSIÓN

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos alumnos en la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para



analizar cómo transformar los sistemas educativos, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. Su propósito es permitir que, tanto maestros como alumnos, se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (UNESCO, 2005). Se busca, en el fondo, la transformación de lo que acontece de “puertas adentro de la escuela”, revisando y cambiando las culturas, las políticas y las prácticas. En esa búsqueda de la mejora de las prácticas de aula, se ha de sondear en el diseño de actividades de aula y extraescolares pensadas a partir de las habilidades y capacidades de todos los alumnos, y basadas en la cooperación y la ayuda mutua entre el alumnado.

El principio del Diseño Universal de Aprendizaje, considera que la discapacidad no está en el individuo, sino en un currículo que no da apoyo a la diversidad del alumnado. Pretende diseñar e implementar un currículo más expansivo, variado y flexible, pensando en las necesidades de **todo** el alumnado, en lugar de pensar en la mayoría y teniendo que realizar entonces “adaptaciones” solo para el alumnado “especial”. Supone, ante todo, una actitud, una predisposición a pensar en las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado. No se trata de reducir, simplificar o “rebajar” los contenidos de aprendizaje, sino de hacer el aprendizaje accesible para todos. Centrándonos en las prácticas de aula, las mismas tendrán que ser accesibles e inclusivas que, a los efectos, son términos intercambiables (Simón y col., 2016).

La educación inclusiva es un enfoque que propone la transformación del sistema buscando reestructurar el programa del centro educativo para responder a la diversidad de los alumnos que reciben clase. A todos y cada uno de ellos (Ainscow, 2001a, b). Lo que suele ocurrir habitualmente es que se proporcionan apoyos a determinados niños con el fin de que puedan compartir los programas existentes en los colegios, que no se modifican. Para que todo el alumnado pueda participar, independientemente de cuáles sean sus características individuales, hemos de partir de la mejora de nuestras prácticas docentes.

Hay que revisar los planteamientos metodológicos si es que con nuestras estrategias actuales no estamos obteniendo resultados. Como bien saben los disc-jockeys, “si la gente no baila, hay que cambiar la música”. Y los alumnos con síndrome de Down y con otras necesidades educativas especiales, afortunadamente presentes en nuestras aulas, nos obligan a reflexionar sobre las prácticas docentes y a cambiar la música pedagógica en nuestra forma de dar clase. De esta forma queda automáticamente demostrado que la diversidad es enriquecedora.

Aunque se suele afirmar que en educación no hay soluciones mágicas, lo cierto es que sí las hay (Vaello, 2011). Los magos aprenden números de magia y los ensayan de manera repetida hasta automatizarlos. Del mismo modo, el maestro que paulatinamente va introduciendo cambios metodológicos en el marco de su clase y los repite una y otra vez hasta que los interioriza, convirtiendo en mecánica su aplicación, se convierte en un mago de la educación, que aumenta cada día la eficacia de sus propuestas didácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow M. Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid. Narcea. 2001a
- Ainscow M. Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: Manual para la formación del profesorado. Madrid. Narcea. 2001b
- Buckley S, Bird G, Sacks B y col. Educación, acceso al currículum, lectura y escritura para alumnos con síndrome de Down. Síndrome de Down: Temas educativos. CEPE. Madrid 2006.
- Casamayor G. (Coord.). Los “trucos” del formador. Graó. Barcelona. 2007
- Flórez J, Ruiz E. Síndrome de Down. En: Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones. FE-APS. Obra Social Caja Madrid. Madrid 2006
- Flórez J, Garvía B, Fernández-Olaria R. Síndrome de Down: Neurobiología, neuropsicología, salud mental. Bases para la intervención en el aprendizaje, la conducta y el bienestar mental. Fundación Iberoamericana Down21. Editorial CEPE. Madrid. 2015
- Gardner H, Krevchsky M. Inteligencias múltiples. Editorial Paidós. Barcelona. 1993a
- Gardner H. La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Paidós. Barcelona. 1993b
- Gardner H. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Paidós. Barcelona 1998
- Larraín I, Sierra I. Sistematización y análisis de experiencias de procesos de integración escolar de niños con síndrome de Down. Rev Síndrome de Down 2014; 31:170-191. En: http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2014/12/revista123_170-191.pdf
- Larraín I, Nicoletti M, Torelli V. Manual de buenas prácticas. Herramientas para la inclusión escolar. Fundación Chilena para el síndrome de Down: Complementa. Santiago de Chile. 2016.
- Marchena R. Mejorar el ambiente en las clases de Secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula. Aljibe. Málaga. 2005
- Marchena R. El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización. Wolters Kluwer España. Madrid. 2011
- Martínez-Otero V. Mejora de la formación del profesorado a través del discurso educativo. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 2005;8(6):57-61,
- Martínez-Otero V. Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. Revista Iberoamericana de Educación 43/2. Junio 2007
- Martínez-Otero V. El discurso educativo. CCS. Madrid. 2008
- Pujolàs P. Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Aljibe. Málaga 2001
- Pujolàs P. y ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Graó. Barcelona. 2008
- Pujolàs P. Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Octaedro. Barcelona. 2010.
- Rebollo MA. Discurso y educación. Mergablum. Sevilla. 2001
- Ruiz E. Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down: sugerencias prácticas. Rev Síndrome de Down. 2007a; 24:2-13. En: http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2007/03/revista92_2-13.pdf
- Ruiz E. Escolarización: aspectos específicos en el síndrome de Down. I Jornada científica. Acciones individualizadas en el síndrome de Down. Fundación Iberoamericana Down21. Santander. Noviembre 2007b.
- Ruiz E. Evaluación de los alumnos con síndrome de Down. Rev Síndrome de Down 2008;25:151-164.. En: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/99/151-164.pdf>
- Ruiz E. Síndrome de Down: La etapa escolar. Guía para profesores y familias. CEPE. Madrid. 2009
- Ruiz E. La inclusión del alumnado con síndrome de Down en las escuelas. Claves para el éxito. Rev Síndrome de Down. 201128:60-69. En: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/109/60-69.pdf>
- Ruiz E. Programación educativa para escolares con síndrome de Down. Libros on-line. Canal Down21. (www.down21.org) 2012. En: <http://www.down21/materialdidactico.org/libroEmilioRuiz/libroemilioruiz.pdf>
- Ruiz E. Cómo mejorar la atención de los niños con síndrome de Down. Rev Síndrome de Down 2013;30:63-75. En: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/117/63-75.pdf>
- Ruiz E. Intervención sobre la conducta: prevención, anticipación y límites. Rev Síndrome de Down 2015; 32: 62-76. En: http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2015/06/revista125_62-76.pdf
- Ruiz E. Todo un mundo de emociones. Educación emocional y bienestar en el síndrome de Down. Editorial CEPE. Madrid. 2016
- Ruiz E, Flórez, J. Características psicológicas y evolutivas de las personas adultas con síndrome de Down. Síndrome de Down Vida Adulta, 2. Junio 2009. En: http://www.down21/materialdidactico.org/revistaAdultos/revista2/caracteristicas_psicologicas.asp
- Simón C, Echeita G, Sandoval M, Pérez E. De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva. Congreso Accesibilidad, ajustes y apoyos. Universidad Carlos III, Proyecto “Madrid sin barreras: discapacidad e inclusión social”. Madrid. Mayo 2016
- UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París. UNESCO. 2005. En:<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Vaello J. Cómo dar clase a los que no quieren. Graó. Barcelona. 2011
- Willingham DT. ¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela? Graó. Barcelona. 2011.