



Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**Propuesta educativa para mejorar la
autonomía en el alumnado con
síndrome de Down**

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

María Salvador García

Tutor/a: Laura Elisabet Gómez Sánchez

Julio 2021

ÍNDICE

1. <i>INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN</i>	4
2. <i>MARCO TEÓRICO</i>	5
2.1 Discapacidad intelectual	5
2.2 Síndrome de down	5
2.3 Síndrome de down. diagnóstico y tratamiento	8
2.4 Capacidades cognitivas de las personas con síndrome de down	9
2.5 Métodos educativos para el alumnado con discapacidad intelectual	10
2.6 Cómo fomentar su autonomía e inclusión en el aula	13
3. <i>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA ESTIMULAR LA AUTONOMÍA DE UN NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN</i>	14
3.1 Introducción	14
3.2 Contexto	15
3.3 Objetivos	16
3.4 Contenidos	17
3.5 Actividades	19
3.6 Metodología	23
3.7 Temporalización	24
3.8 Evaluación	25
4. <i>CONCLUSIONES FINALES</i>	26
5. <i>BIBLIOGRAFÍA</i>	28
6. <i>ANEXOS</i>	33

Resumen

En el presente trabajo se ha investigado sobre las personas con síndrome de Down, haciendo referencia a su historia, sus características y capacidades, así como a los métodos educativos y las adaptaciones pertinentes que se deberían de hacer en las aulas para conseguir su máximo desarrollo. A continuación, se ha realizado una propuesta educativa que trata de fomentar la autonomía en estas personas, haciéndoles valerse por sí mismas y ofreciéndoles un futuro mejor. Para ello hemos tratado varios puntos, desde la metodología y objetivos hasta las actividades y evaluación que se realizarán. Aunque se trabajan indirectamente otras áreas, nos centramos en la autonomía, ya que es la vía principal para poder estimular posteriormente otros ámbitos. Gracias a este trabajo no solo se amplían los conocimientos acerca de las necesidades educativas especiales, sino que también se puede ver como una herramienta de apoyo para los/as maestros/as que hasta el momento no han presentado en sus aulas alumnado con dichas características, al que deben ofrecer las mismas oportunidades que al resto.

Abstract

In the present work, people with Down syndrome have been investigated, making reference to their history, their characteristics and capacities, as well as the educational methods and the pertinent adaptations that should be made in the classrooms to achieve their maximum development. Next, an educational proposal has been made that tries to promote autonomy in these people, making them fend for themselves and offering them a better future. For this we have dealt with several points, from the methodology and objectives to the activities and evaluation that will be carried out. Although other areas are worked indirectly, we focus on autonomy, since it is the main way to be able to stimulate other areas later. Thanks to this work, not only knowledge about special educational needs is broadened, but it can also be seen as a support tool for teachers who so far have not presented students with these characteristics in their classrooms and must offer the same opportunities as the rest.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Los trastornos del comportamiento son una serie de problemas que afectan a la forma de actuar y a las emociones de las personas (Eddy, 2020). Según Barrau (2012), los trastornos del comportamiento constituyen el grupo diagnóstico más frecuente en salud mental infantil y juvenil. Además, ya no solo se asocian a personas de clase social baja, ya que estos trastornos han aumentado notablemente en personas con un nivel socioeconómico medio-alto. Esto puede estar relacionado con el estilo de crianza utilizado, entre muchos otros factores de riesgo (Barrau, 2012).

Existen diferentes tipos de trastornos del comportamiento. En el presente trabajo nos centraremos en un trastorno del desarrollo neurológico, la discapacidad intelectual, más concretamente en las personas con síndrome de Down. Estas tienen un trastorno genético crónico, que suele ir asociado a discapacidad intelectual, entre muchos otros rasgos que trataremos posteriormente.

Bajo mi experiencia en el Practicum III, donde tenía un alumno con síndrome de Down, he podido observar que los docentes no tienen los conocimientos necesarios para tratar este caso en el aula y más si la discapacidad intelectual que se presenta requiere grandes necesidades de apoyo, como sucede en esta clase. Por ello, este trabajo surge de la necesidad de aprender sobre las personas con síndrome de Down, ya que no es un tema muy tratado a lo largo de la carrera y es necesario tener conocimientos suficientes acerca la discapacidad intelectual que va asociada a este trastorno, para poder desempeñar nuestra práctica educativa de la mejor forma posible.

En mi caso, el docente solo repetía las actividades que el niño realizaba con la maestra de pedagogía terapéutica (PT), por lo que se puede observar que no disponía de los recursos necesarios para desarrollar al máximo las capacidades del alumno.

La finalidad de este trabajo de fin de grado es facilitar a los docentes información sobre los niños con síndrome de Down, y desarrollar una propuesta de intervención educativa en la que se potencie su autonomía y desarrollo personal, muy importante para conseguir que avance de forma indirecta en el resto de áreas, con el fin de conseguir un desarrollo pleno del alumno tanto a nivel académico como personal.

Para ello, a lo largo de este trabajo trataremos varios aspectos, tanto teóricos como prácticos. Es decir, investigaremos acerca de las características de este alumno y los problemas que puedan presentarse en el aula, así como de su adaptación en ella, la forma de interactuar entre iguales y su capacidad para realizar tareas más cotidianas dentro del aula. Para mejorar su autonomía, presentaremos una propuesta de intervención en la que se plantearán diversas actividades que le ayudarán a progresar a nivel personal.

Se ha visto conveniente intervenir en aspectos relacionados con su autonomía y desarrollo personal, ya que los aspectos cognitivos se trabajarán a la par con el resto de alumnos y con la PT, por lo tanto, resulta interesante trabajar esta área ya que es donde más carencias encontramos en este caso y lo que facilitará el día a día del niño.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Aunque no siempre ha sido así, actualmente el término discapacidad intelectual (DI) está aceptado e integrado en nuestra sociedad. Antes de llegar a esto, este término ha pasado por varias etapas. Verdugo y Schalock (2013) explican en que en 1987 Scheerenberger hablaba de la evolución en el diagnóstico y tratamiento de las personas con discapacidad intelectual. Treinta años más tarde, la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) cambió la concepción de dicho concepto radicalmente. Se aleja de identificar la DI como un rasgo para basar su concepto en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo y Schalock, 2013).

Tras numerosas modificaciones a lo largo de las diferentes ediciones de la definición de DI propuesta por la AAIDD, es en la décima edición (Luckasson et al., 2002) cuando se revisa su enfoque, se progresa en el modelo de apoyos y se modifican aspectos sobre su clasificación y criterios (Verdugo y Schalock, 2013).

Pero no es hasta 2009, cuando se denomina dicha condición como discapacidad intelectual. Anteriormente, desde 1908 hasta 1958 se denominaba deficiencia mental y hasta 2009 retraso mental (Verdugo y Schalock, 2013).

Actualmente podemos encontrar varias definiciones. Según la AAIDD (2021), la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en la funcionamiento intelectual, como en la conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Se origina antes de los 18 años.

Por su parte, la asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013), la define en la quinta y última edición Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5) como un trastorno que se inicia en el desarrollo e incluye limitaciones intelectuales y en el comportamiento adaptativo. En ella se destaca la influencia del entorno sobre estas capacidades, siendo necesaria la existencia de apoyos en los diferentes ambientes.

2.2 SÍNDROME DE DOWN

Dentro de la discapacidad intelectual, y como tema principal de este trabajo, encontramos el síndrome de Down.

Según el manual MERCK de diagnóstico y terapéutica (1999), el síndrome de Down es una alteración cromosómica en el par 21. Esta sobreexpresión genética, afectará a la producción de materiales genéticos, ya sea por exceso o por defecto, impidiendo así un correcto desarrollo. Esto provoca alteraciones en el sistema nervioso

central y en algunos órganos, como el cerebro, lo cual provoca discapacidad intelectual en las personas con dicho síndrome (Flórez, 2000).

Como bien nos indican López y Parés (2000) en la reseña histórica del síndrome de Down, no se conoce cuándo apareció este síndrome. Se desconoce si desde los inicios de la humanidad los seres humanos ya lo padecían o si ha surgido en épocas posteriores. El primer dato referente a esto lo encontramos en un cráneo hallado en el siglo VII D.C. cuyas facciones son similares a las personas con dicho síndrome. Pueschel (1981) afirma que posteriormente se han encontrado esculturas que representaban dicha alteración, sin embargo, esto no tiene ninguna base científica en la que fundamentarse. No es hasta el siglo XIX cuando se comienzan a publicar informes bien documentados acerca de este tema.

Basándonos en el artículo escrito por Ana Madrigal (2004), este trastorno genético crónico se divide en tres categorías en función de la variabilidad de la carga genética, trisomía del par 21, síndrome de Down por mosaicismo o síndrome de Down por translocación.

Madrigal (2004) define estos 3 tipos como vemos a continuación:

- La trisomía del par 21, ocurre cuando el número de cromosomas que contienen no es 46, como es habitual, sino 47. El cromosoma sobrante es el 21 y es el que ocasiona el exceso de material genético. Este cromosoma es de origen materno, es decir, ya está presente en el ovulo materno. Por ello, la edad de la madre es un factor de riesgo importante. Esta categoría es la causa más frecuente de síndrome de Down.
- El síndrome de Down por mosaicismo, ocurre cuando hay errores en la división celular que provoca que haya células con diferente número de cromosomas. Ya sea porque el cigoto tiene desde el inicio tres cromosomas en el par 21 y a lo largo de la meiosis (división celular) pierde uno, o porque en el inicio tenga dos cromosomas en el par 21 y durante la división celular se duplique un cromosoma 21 de cualquiera de las células.
- Por último, el síndrome de Down por translocación, ocurre cuando en alguno de los 23 cromosomas que posee toda la población, se añade carga genética de un cromosoma 21. En este caso, tanto el padre como la madre pueden ser portadores.

Con respecto a sus características, como bien señala Morales (2016), no existen dos personas con síndrome de Down iguales. A pesar de ello, a continuación, destacaremos los rasgos más significativos. Lamber y Rondal (1982) en el artículo de Morales (2016), enumeran las características físicas de forma resumida: su cabeza suele ser más pequeña que la del resto, aunque su parte trasera suele ser de gran tamaño. Sus ojos son achinados. Tanto la nariz como la boca son de tamaño pequeño, aunque la lengua tiene un tamaño normal, por ello en muchas ocasiones vemos como las personas con síndrome de Down extraen este músculo de continuo. Su estatura, como el resto de características, es inferior a la del resto. También destaca una mayor probabilidad de

padecer determinados problemas de salud, tales como, infecciones, trastornos cardiacos...

En lo que a aspectos psicológicos se refiere, su desarrollo se produce de forma más lenta. Morales (2016) cita a Piaget para explicar que el desarrollo intelectual de las personas con discapacidad intelectual se efectúa a menor velocidad, ya que, durante su evolución estos permanecen más tiempo en cada estadio y subestadio. Variando este tiempo en función del tipo de la discapacidad intelectual que tengan.

Las capacidades cognitivas, también se ven afectadas. Zeaman y Horse (1963) y Furbyn (1974) en el artículo de Morales (2016), defienden que las personas con síndrome de Down tienen una atención menos desarrollada. Entre otras dificultades, tienen dificultad para prestar atención a un estímulo en concreto, su atención sostenida suele ser uno de sus principales problemas. También encontramos déficits en la percepción, la discriminación visual y auditiva, que son dos aspectos que suelen resultar más complicados para estas personas. Esto se debe a que su umbral de respuesta general es mayor que el del resto de la población, por lo que necesitan estímulos más intensos para poder producir una respuesta. Respecto a la memorización, Morales (2016) cita a Spitz para afirmar que el funcionamiento de esta es el mismo que en el resto, la diferencia radica en los procedimientos que utilizan para organizar los aprendizajes, es decir, para guardar la información y para almacenarla y recuperarla. Por lo tanto, afecta tanto a la memoria a corto plazo como a la memoria a largo plazo. No todas las características de este grupo son negativas, las personas con síndrome de Down suelen tener aptitudes musicales y facilidad para el humor imitativo entre muchas otras cualidades, según Langdon (1866).

Su psicomotricidad también es diferente. Padecen hipotonía muscular, lo que provoca flacidez en los mismos. Esto suele estar relacionado con su hiperflexibilidad. El desarrollo de su motricidad tanto fina como gruesa, provoca que sean más torpes y lentos (Madrigal, 2004).

Otro problema característico es el lenguaje y la comunicación. Les resulta complicado expresarse de forma verbal, ya que su lenguaje no es muy fluido, por eso en la mayoría de casos se ayudan de su cuerpo para expresarse. Otro de los déficits comunes que podemos encontrar son problemas sensoriales, más concretamente pérdidas de audición o visión (Madrigal, 2004).

Por último, en lo que ha personalidad se refiere podemos destacar varios rasgos. Son personas muy tranquilas, con escasa iniciativa y poco o nulo sentimiento de exploración. Lo cual puede estar relacionado con su rechazo al cambio. Tienen dificultades para controlar sus sentimientos. Suelen ser responsables y puntuales, a la par de perfeccionistas y cuidadosos (Langdon, 1866). Todas estas características dependen de la persona, y no tienen que darse todas en todas las personas con síndrome de Down, ya que como hemos destacado al principio, no existen dos personas con dicho síndrome que tengan exactamente la misma tipología (Langdon, 1866).

2.3 SÍNDROME DE DOWN. DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO

En este apartado trataremos el diagnóstico de este síndrome. Para ello es importante reconocer, antes de ello su etiología. Como bien explica Morales (2016), existen numerosos factores que lo originan, pero se desconoce de qué manera se relacionan. Sin embargo, el principal factor es de tipo genético, ya que todas sus tipologías su material genético se ve alterado.

Como hemos visto anteriormente, una de las principales causas que provoca que una persona padezca este síndrome es la edad de los progenitores. Aunque la edad del padre no se ha demostrado que favorezca la aparición de este síndrome, la edad de la madre sí se puede considerar un factor de riesgo. Si la edad de esta es superior a 35 años, la probabilidad de que su hijo lo padezca aumenta.

Otra posible causa es el factor hereditario, es decir, que algún miembro de la familia materna o paterna lo padezca. Los factores externos también aumentan la probabilidad, tales como, falta de vitaminas, exposición a radiaciones, infecciones...

Respecto al diagnóstico, expertos como Martínez-Frías (1996) afirman que son ciertos una serie de rasgos los que se tienen que dar de forma conjunta, con la presencia de estos por separado no se podría diagnosticar. El número de rasgos varía de unos autores a otros. Jackson et al (1976) establecen 25 signos para diagnosticar el síndrome, mientras que Fried (1970) establece solamente 8 signos para diagnosticarlo. A pesar de disponer de varios signos que nos avisen de la presencia de dicho síndrome, el diagnóstico final se realizará con un estudio cromosómico. Sin embargo, estos rasgos físicos son de gran ayuda para realizar el diagnóstico prenatal e informar a los progenitores.

Este diagnóstico puede realizarse de forma prenatal o postnatal. El diagnóstico prenatal se realiza a través de pruebas que analizan las células, esto permite conocer la presencia o no de dicha enfermedad a partir de la semana 9 de gestación. A lo largo del embarazo se realizan diversas pruebas que nos pueden ir indicando si cabe posibilidad de que el feto padezca el síntoma, para ello tomaremos como indicadores algunos rasgos físicos (Madrigal, 2004).

Cuando no se ha realizado un diagnóstico prenatal, el médico no puede diagnosticar, en el momento del nacimiento, fijándose solo en las características físicas. La presencia de un cromosoma extra 21 se confirmará a través de un análisis de sangre. Sin embargo, este diagnóstico inicial no permite establecer el grado de retraso o los problemas fisiológicos que padecerá el niño, estos se irán desarrollando a lo largo de los primeros meses de vida (Madrigal, 2004).

Este trastorno no tiene cura, sin embargo, la forma de intervenir con el niño podrá determinar el desarrollo del niño. Por ello, uno de los tratamientos más eficaces es la estimulación temprana. El libro blanco de atención temprana la define como:

Conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen como objetivo dar respuesta, lo más pronto

posible, a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen un riesgo de padecerlos. (Atención temprana, 2000, p.14).

La estimulación temprana permite al niño mejorar sus capacidades físicas y cognitivas, a través del sistema nervioso y muscular. Es importante, que además de trabajar estos aspectos en un centro especializado, la labor continúe en el hogar, para poder conseguir el máximo desarrollo del niño en todas las áreas.

2.4 CAPACIDADES COGNITIVAS DE LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN

Las capacidades cognitivas nos permiten conocer y recibir información, almacenarla, procesarla y organizarla para utilizarla posteriormente, y transformarla (Gardner, 1985). Existen varios tipos de capacidades, nos centraremos en la percepción, la atención, la memoria y lenguaje.

La percepción está relacionada con la forma de recibir e interpretar la información que nos llega a través de cualquier sentido. Las personas con síndrome de Down procesan mejor la información visual que la auditiva, además, si la información se está recibiendo por más de un sentido facilitará su interpretación (Varela, 2012).

En el artículo de Varela (2012), Clausen (1968) destaca dos campos en los que las personas con síndrome de Down tienen mayor dificultad, la discriminación y la rapidez perceptiva. Estas se retroalimentan, ya que la dificultad para discriminar estímulos auditivos provoca que su respuesta perceptiva sea más lenta. Libb (1983) afirma que la función del oído, en las personas con síndrome de Down, está relacionada con la capacidad cognitiva.

Otra dificultad la encontramos en su capacidad de análisis, ya que no les resulta complicado analizar las partes por separado de un objeto, pero si el objeto como un conjunto (Cuilleret, 1985).

La atención es la encargada de seleccionar los estímulos de los que queremos obtener la información. Según Vived (2003) los niños con síndrome de Down presentan dificultades para llevar la atención al punto correcto del estímulo.

Otra característica es su conducta dispersa, la cual les hace centrarse en los aspectos menos relevantes de los estímulos que les llegan, disminuyendo también su nivel de atención, como bien observaron Cicchetti y Sroufe (1976) en un estudio que realizaron en niños de primeras edades con este trastorno.

Estas dos funciones receptoras, percepción y atención, se ven afectadas principalmente por la disminución de su capacidad de reconocer, el aumento de la distracción, dificultades para fijar la mirada en un estímulo concreto y la escasa concentración (Flórez, 1999).

La memoria es el proceso más importante, encargado de recuperar, organizar y contrastar la información. En las personas con síndrome de Down, la memoria a corto plazo se caracteriza por un déficit independientemente del modo en el que se reciba esta información (Marcell y Armstrong, 1982; McDade y Adler; 1980; Snatr et al., 1982). Su memoria visual es más eficaz que su memoria auditiva, lo cual está relacionado con su forma de comunicarse.

La memoria a largo plazo también presenta déficits en diferentes ámbitos, como bien explica Varela (2012). Uno de sus principales déficits es la memoria léxica, relacionada como hemos explicado anteriormente, con su forma de comunicarse. Otro de los grandes campos que se ve afectado por este síndrome, es la memoria declarativa. Por lo tanto, estas personas muestran dificultad a la hora de expresar recuerdos conscientemente.

La memoria auditiva también se ve afectada en estos casos, pero esta puede mejorar, en pequeña medida, con los programas de entrenamiento adecuados (Pérez, 2006).

Otro aspecto importante a nivel cognitivo es el lenguaje, el cual se ve afectado en estas personas, no solo por su capacidad cognitiva, sino también por las características físicas de su musculatura facial. Por ello, suelen mostrarse menos participativos, sin embargo, su capacidad de comprensión es mayor que la de expresión. Lo que demuestra que hay un mayor retraso en el desarrollo del lenguaje que en el área cognitiva (Vived, 2003).

Miller (2001) afirma que les cuesta años establecer las formas necesarias para coordinar las palabras y conseguir comunicarse de manera fluida. Son muchos los factores que intervienen en el desarrollo del lenguaje, por ello resulta muy difícil establecer un modelo de intervención que pueda ayudar a todos.

Es importante en la etapa de educación infantil no expresar al niño que no se le entiende al hablar, ya que podríamos frustrarle y con ello reducir sus interacciones. Por ello, es conveniente tener varias conversaciones con él y su familia para tratar de comprender los códigos que el niño utiliza. Además, la forma de corregirle cuando se equivoca debe ser la acertada, no riñéndole, sino haciéndole ver como se pronuncia correctamente. Todo esto favorecerá un mayor avance en el desarrollo lingüístico de nuestro alumno (Varela, 2012).

2.5 MÉTODOS EDUCATIVOS PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En este apartado trataremos distintos métodos educativos destinados a mejorar el aprendizaje de la lectoescritura en las personas con discapacidad intelectual y, más concretamente, en los alumnos con síndrome de Down.

Es necesario elegir un método que se adapte a cada alumno, teniendo en cuenta las características personales de este y sus capacidades. Los métodos empleados deben de

tener en cuenta las carencias cognitivas que tienen estas personas. A continuación, tomando como referencia a Landívar (2004) explicaremos tres métodos que podría emplearse con personas con discapacidad intelectual:

1. El primer método de lectura está recogido en el manual Comes Nolla (1993) y debe su nombre al propio manual, lo explicamos a continuación:

Utiliza como punto de partida el hecho de que a todos los alumnos les gusten los cuentos. Por ello, este método comienza con la lectura de los mismos teniendo en cuenta las ilustraciones. De esta forma lo contextualizan y se crea un ambiente de lectura relajado en el que aumenta su atención. Esta primera fase se ve superada cuando el alumno es capaz de indicar con el dedo la palabra que hace referencia a una imagen, a pesar de que aún no la sepa leer.

En la segunda fase se elige una palabra que sea significativa para los alumnos, por ejemplo, el protagonista de los cuentos anteriores. Se escribe dicha palabra en un folio y se comienza la lectura del cuento, esta vez junto al alumno con discapacidad. Durante la lectura, en varias ocasiones, le mostraremos la palabra y se la leeremos, más tarde le pediremos que la repita y por último que la pronuncie él solo. Una vez adquirida esta palabra se irán incluyendo de la misma forma palabras simples.

En la tercera fase nos centraremos en el aprendizaje de las letras como unidades separadas. Utilizaremos la palabra modelo que hemos elegido antes. Le daremos varias palabras por separado y tendrá que ordenarlas, pudiendo ver un modelo. A continuación, realizaremos la misma actividad, pero sin poder guiarse con el modelo. Por último, introduciremos nuevas letras, para que tenga que discriminar. Para finalizar esta fase, separaremos las letras y le enseñaremos sus sonidos y la unión de estos.

En la siguiente fase el alumno ya es capaz de leer la palabra, por lo que comenzaremos a asociar la palabra a su imagen. Una vez que el alumno ha avanzado en las fases anteriores y conoce más palabras, se empiezan a emplear dibujo haciendo alusión a las palabras que aún no conoce. De esta forma puede comenzar a leer frases.

La última fase consiste en crear un libro con todas las frases que el alumno ha ido creando. Esto hará que el niño se sienta más motivado por leer “su libro” y quiera ampliar su aprendizaje.

2. El siguiente método se denomina “la escalera”, está diseñado por Santiago Molina en 1991 y al igual que el anterior consta de varias fases:

La primera fase denominada topográfica se centra en que el alumno diferencie unas palabras de otras y las asocie a su imagen. Para ello se presentan por un lado las imágenes, en rojo y en letra cursiva, y por otro las imágenes correspondientes.

En la segunda fase, denominada alfabética, se analizan las letras y las palabras en el conjunto de la frase. También se llevan a cabo actividades relacionadas con la escritura, como completar palabras con las letras que faltan. La última fase se

centra en la ortografía, pero no ocupa a la etapa de educación infantil. Este método es muy adecuado para los alumnos con dificultades ya que sus actividades son muy graduales, partiendo de lo concreto hasta lo abstracto.

3. El último método al que hace referencia el autor se denomina “me gusta leer”. Es un método de la asociación síndrome de Down de Granada (1998), por lo que está más enfocado a este grupo de personas en concreto. En él partimos de las palabras y posteriormente trabajamos las sílabas. Es conveniente, teniendo en cuenta las características de los alumnos con este trastorno, apoyar los ejercicios con materiales visuales, ya que les ayudará a comprender mejor.

Se comienza a los 4 años y se deben de cumplir ciertos requisitos por parte del alumno, tales como, ser conscientes de que cada objeto tiene un nombre y cierto nivel de atención, memoria y discriminación. Sin esos factores no se podrá emplear este método.

Se comienza asociando una palabra a un dibujo. Se irá realizando el mismo ejercicio con más palabras, hasta que al final los dibujos se eliminen y tenga que discriminar las palabras. El siguiente paso consiste en discriminar los artículos para poder leer frases. En este caso como en otros modelos se emplean dibujos sustituyendo las palabras que no conoce. La última fase consiste en separar las sílabas de cada palabra para así formar otras nuevas.

Otro método que puede utilizarse para las personas con síndrome de Down son los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (Peiró, 2014). Estos sistemas sirven de apoyo para las personas que tienen dificultades para comunicarse, como es el caso de estos alumnos. Ello engloba gestos, pictogramas, lenguaje corporal...

Peiró (2014) destaca la importancia de realizar actividades previas a su utilización. Por ejemplo, asociar los pictogramas a los objetos reales, repasar órdenes o narrar historias con los pictogramas, asociar el gesto o el pictograma con la palabra...

Además, estos sistemas deben de estar adaptados al alumno, los símbolos tienen que ser reconocidos por ellos y este se debe adaptar a sus características físicas. Es importante que el alumno utilice este sistema, no solo en el aula, sino en todos sus entornos. De esta forma su lenguaje será cada vez más fluido.

El sistema más utilizado por las personas con síndrome de Down son los pictogramas. Estos deben de estar organizados según el mensaje que transmitan y el niño debe de conocerlos para ser capaz de comunicarse (Centeno y Díaz, 2018).

Por último, destacaremos algunas recomendaciones que propone Madrigal (2004) para los profesores que tengan alumnado con estas características en el aula:

Es importante que el maestro este informado acerca de las características y necesidades, no solo del trastorno en general, sino del caso particular que tenemos en nuestra aula. De esta forma será más fácil proponer actividades para que el niño progrese. Tratar al alumno como uno más también repercutirá positivamente en el alumno, ya que se sentirá integrado en todo momento. El trabajo en equipo junto con el equipo de profesionales especializados del centro también permitirá al alumno

progresar. Reconocer y valorar los esfuerzos y logros de este y hacérselos saber le hará estar más motivado y en consecuencia querer seguir progresando con su aprendizaje. En relación con ello, cabe destacar que nunca se debe hablar de sus dificultades en su presencia, además de no compararle con ningún otro compañero. Por último, es importante no caer en la sobreprotección, ya que de esta forma el niño no avanzará, lo importante es adaptarse a su ritmo de aprendizaje, capacidades y características.

2.6 CÓMO FOMENTAR SU AUTONOMÍA E INCLUSIÓN EN EL AULA

Uno de los aspectos más importantes a trabajar con las personas con síndrome de Down es la autonomía, solo de esta forma podrán tener pleno control sobre su vida y tomar decisiones por sí mismos (Orgaz, 2013). Aun siendo la más importante, también es la que más tardan en adquirir, por ello la propuesta didáctica que se planteará más adelante se centrará en trabajar dicho aspecto.

Los niños con dicha discapacidad no solo son menos independientes y autónomos por sus características cognitivas, sino que esta característica también puede estar relacionada con la sobreprotección de sus familiares, relacionada con el pensamiento de que su discapacidad les impide desarrollar ciertas habilidades. Por lo tanto, estas personas tienden a pedir ayuda en vez de intentarlo por sí mismas (Marco y Ramos, 2014).

Estos alumnos suelen pedir ayuda al maestro para poder ejecutar la actividad más rápidamente o simplemente para finalizar la tarea. Es importante que los docentes animen al alumno a trabajar de forma individual, ofreciéndole su ayuda únicamente en los casos que sean necesarios. Solo así conseguiremos el progreso del alumno en el área de autonomía y desarrollo personal (Magallanes y Villón, 2018).

Pascual (2015) cita a Castellás para indicar que hay diferentes formas de intervenir en la autonomía, las divide en dos grupos:

El primer grupo englobaría las áreas de intervención para el desarrollo personal. En él trabajaremos el área cognitiva, las habilidades emocionales, los hábitos de salud, tal como la alimentación, y las habilidades de la vida diaria, como la higiene o la limpieza.

En el segundo grupo se encuentran el área de adaptación a los entornos sociales significativos. Engloba todas las relaciones que el alumno tenga en el entorno familiar y educativo.

En la propuesta de intervención que desarrollaremos a continuación, destacaremos una serie de herramientas que permitirán mejorar la autonomía del alumno en todos los aspectos mencionados anteriormente. Sin embargo, si esto únicamente se trabaja en el entorno escolar no se obtendrán los resultados esperados, por ello es conveniente el trabajo conjunto de la familia y la escuela.

Para que nuestro alumnado pueda desarrollarse plenamente es importante que se encuentre integrado en el aula. Ruiz (2011) considera que alcanzar el éxito en término

de inclusión depende en su gran medida en la actitud del maestro. Estos alumnos demandan nuevas necesidades que el maestro debe de solventar buscando información acerca de ellos, nuevas metodologías y herramientas para solventar los problemas que surjan. Cuanto más se implique el docente, más fácil será la integración del alumno. No toda la carga recae en él, las familias también deberán de implicarse y participar en el centro educativo, igual o más que cualquier familia, haciendo un seguimiento de los avances de su hijo (Esteban, 2020).

Está demostrado que las escuelas con alumnos con necesidades educativas especiales mejoran la calidad educativa, además los alumnos que comparten docencia con ellos adquieren ciertos valores que difícilmente adquirirán de otra manera a estas edades tan tempranas. Por ello, Ruiz (2016) propone que la forma de actuar en clase se aplique de forma común, sin hacer excepciones con ningún alumno. De esta forma este se sentirá más integrado e incluido. Por lo tanto, el docente deberá de buscar nuevas alternativas que le permitan trabajar con todo el grupo en su conjunto, sin discriminaciones. Una de las estrategias más utilizadas en estos casos es el aprendizaje cooperativo, basado en la interacción, negociación y colaboración, aprendiendo unos de otros y siendo fuente de conocimiento para el otro (Pujolàs, 2010).

Por ello, es importante que desde el primer momento y para lograr la integración plena del alumno con síndrome de Down, así como el desarrollo máximo de sus capacidades, la familia y el centro educativo deberá de planificar un plan de adaptación (Ruiz, 2016).

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA ESTIMULAR LA AUTONOMÍA DE UN NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN

3.1 INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de intervención está diseñada para poner en práctica con un alumno con síndrome de Down. Con estas actividades pretendo mejorar su autonomía y, por tanto, mejorar su calidad de vida en su rutina diaria, facilitando la ejecución autónoma de actividades básicas.

Se llevará a cabo en una clase de 5 años, entre los cuales encontramos un alumno con necesidades especiales. Aunque las actividades estén pensadas específicamente para él, la mayoría se realizarán con toda la clase. De esta forma, también trabajaremos el área de autonomía personal en el resto de alumnos. Realizando estas actividades conjuntamente conseguiremos que el niño se sienta integrado en el aula.

Antes de realizar las actividades se realizarán pequeñas modificaciones en la clase. En primer lugar, se eliminarán aquellos objetos que puedan actuar como distractores para nuestro alumno, y que estén cerca de su zona de trabajo. Para facilitar el seguimiento de la clase pegaremos en su mesa varios pictogramas representando las

rutinas que se repiten diariamente. Relacionado con esto, es conveniente que haya un calendario de gran tamaño cerca de su mesa. Esto le ayudará a saber el día en el que estamos y asociarlo con las rutinas correspondientes.

Otra modificación que puede resultar de ayuda respecto a su autonomía es emplear botones más grandes, que los del resto de alumnos, en su mandilón. Así le será más fácil realizar esta rutina solo. La ubicación de su percha es algo que también se tendrá en cuenta. Se procurará que este situada la primera, en una zona accesible y llamativa. Si es necesario esta también podría ser de mayor tamaño e incluso situarse a menos altura. Así, al igual que con la modificación anterior también podrá encargarse el solo de esta tarea.

Las actividades que he diseñado se centran en mejorar su autonomía personal en sus rutinas diarias y la higiene. Además, aunque no se ha establecido como una actividad concreta, también se prestará especial atención al desarrollo de su motricidad fina. Esta se trabajará a través de actividades manipulativas simples, como el juego con plastilina o ejercicios que requieran el uso de la pinza. Este ámbito es importante trabajarlo, ya que la mayoría de las tareas que debe aprender a realizar en su día a día requieren tener bien desarrollada su motricidad fina.

Cabe destacar que todas las actividades se desarrollarán conjuntamente con la familia, para trabajar los mismos aspectos tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Ya que trabajar solo en uno de ellos no permitiría que nuestro alumno alcanzara resultados óptimos. Además, se trabajará de forma cooperativa con la PT, la auxiliar, la maestra de audición y lenguaje (AL) y el resto de profesional especializado.

3.2 CONTEXTO

Nos encontramos ante un niño con síndrome de Down con 5 años. Tiene una discapacidad intelectual moderada. Presenta un retraso motor leve, poco significativo a la hora de realizar las actividades diarias.

Para diseñar la propuesta educativa me he basado en la intensidad de apoyos que este necesita, a través de la escala SIS-C de Evaluación de las Necesidades de Apoyo para niños con DI. Tras valorar al alumno se observa que los ámbitos donde la intensidad es más elevada son: vida en el hogar y salud y seguridad, seguidos de participación escolar y aprendizaje escolar. Por lo que serán los ámbitos principales en los que se centre la intervención.

Le cuesta realizar ciertas actividades básicas, como comer o vestirse, de forma autónoma. Respecto a su motricidad fina, presenta dificultades en algunas actividades que requieren coordinación óculo-manual y cierta precisión. Su motricidad gruesa está más desarrollada, aunque no presenta el mismo nivel de desarrollo que el resto de su clase, únicamente presenta problemas más significativos en su equilibrio.

Sus habilidades sociales se ven dificultadas por sus problemas de lenguaje. Aun así, presenta buena relación con sus iguales y se integra a la hora del recreo y los ratos de juego.

Su lenguaje es escaso, el número de palabras que conoce es bajo y le cuesta evocar frases largas, por ello muchas veces se ayuda de gestos y lenguaje no verbal.

Su respuesta cuando una actividad no le gusta suele ser dejar de hacerla y enfadarse. Por lo que se deberá de prestar especial atención a la hora de realizar las actividades, ya que estas deben de resultarle atractivas y motivadoras, basadas en sus intereses.

Aunque su nivel de desarrollo es inferior al del resto de sus compañeros, es en el área de autonomía personal donde presenta más dificultades. Por ello, es donde se centrará mi intervención, ya que el resto de áreas en las que presenta problemas, como la cognitiva o la lingüística, ya están siendo trabajadas con profesionales especializados de dichas áreas.

La intervención se ha planteado en base a sus gustos y fortalezas. Tras observarle he detectado que presta más atención a aquellas actividades en las que puede manipular sus elementos, por ello todas estas son manipulativas. Además, el alumno prefiere aquellas que no presentan una guía estipulada de pasos que debe seguir para realizarlas, es decir, opta por aquellas que son más libres, por ello la mayoría de las actividades propuestas permiten que el niño trabaje de forma autónoma.

3.3 OBJETIVOS

Los siguientes objetivos son los que se trabajan en las posteriores actividades y se recogen en el Artículo 4 del Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil.

Nos centraremos en el área I: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, pero también se abarcan objetivos de otras áreas.

Objetivos generales de área:

Área I: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

- Crear una imagen de sí mismo acorde a la realidad.
- Disfrutar de la actividad sensomotriz, conociendo su cuerpo y sus funciones, coordinando y manejando sus movimientos.
- Aumentar su autoconfianza e iniciativa mejorando así su autonomía en actividades sencillas.
- Adquirir hábitos de seguridad, higiene y salud.

Área II: Conocimiento del entorno

- Desarrollar relaciones con sus iguales de forma satisfactoria, mostrándose cercano a ellos e interactuando como socialmente está establecido.

Área III: Lenguaje: comunicación y representación

- Expresar necesidades e ideas a través del lenguaje oral, complementándolo con el lenguaje no verbal. Ajustando siempre este a la situación.

Objetivos específicos:

A lo largo de la propuesta de intervención trabajaremos los siguientes objetivos:

- Mejorar sus habilidades sociales.
- Ser capaz de abrochar y desabrochar diferentes elementos.
- Desarrollar su motricidad fina respecto al uso del cepillo de dientes y pelo.
- Utilizar los cubiertos de forma adecuada.
- Conseguir un correcto lavado de manos.
- Identificar los distintos tipos de ropa y asociarlos a la época del año correspondiente.
- Mostrar un progreso significativo en su autonomía

3.4 CONTENIDOS

Los siguientes contenidos recogen lo tratado en las actividades y se recogen en el Artículo 4 del Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil.

Nos centraremos en el área I: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, más concretamente en el bloque 4: el cuidado personal y la salud, aunque también se trabajarán de forma transversal contenidos de otras áreas.

Área I: conocimiento de sí mismo y autonomía personal

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen

- Exploración de las partes que conforman su cuerpo. Identificación de sus rasgos y características.
- Utilización de los sentidos. Exploración de distintas sensaciones a través de ellos. Identificación de sus características y capacidades.

Bloque 2. Juego y movimiento

- Gusto por el juego para trabajar y relacionarse con sus iguales. Capacidad para regular su comportamiento durante el juego.
- Exploración de sus capacidades y limitaciones a nivel perceptivo, motor y expresivo. Iniciativa y confianza para mejorar en sus limitaciones.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana

- Iniciativa y autonomía en las tareas de su vida cotidiana. Regulación de su comportamiento y satisfacción a la hora de realizar tareas planeadas.
- Interiorización de las normas básicas de su vida diaria.

Bloque 4. El cuidado personal y la salud

- Exploración de hábitos que mejoran su salud y generan bienestar.
- Reconocimiento de las rutinas básicas de salud: higiene, alimentación y descanso.
- Aceptación de las normas establecidas durante las comidas, el descanso, los tiempos en el aula y la higiene.
- Identificación de prácticas que benefician o no la salud.

Área II: conocimiento del entorno

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad

- Incorporación de actitudes comportamiento correctas, interiorización de valores como compartir o dialogar ante los problemas de forma autónoma.

Área III: lenguaje: comunicación y representación

Bloque 1. Lenguaje verbal

- Utilización de la lengua oral para expresar sus pensamientos, ideas y sentimientos.
- Participación activa en situaciones comunicativas, ampliando su léxico y empleando una pronunciación y entonación adecuada y clara.

Contenidos específicos:

- Interiorización de las rutinas y normas de la clase.
- Adquisición de la motricidad fina.
- Manejo correcto del cepillo de dientes y del pelo.
- Utilización correcta de los cubiertos.
- Memorización del proceso de lavado de manos.
- Manejo adecuado de la ropa.

3.5 ACTIVIDADES

A continuación, se describen una serie de actividades cuya finalidad es fomentarán el desarrollo de la autonomía de nuestro alumno en su vida cotidiana.

1. ¿Qué hacemos hoy?

Esta actividad consta de dos partes. La primera actividad trata de enseñarle a nuestro alumno el orden de las cosas. Para ello, utilizaremos tarjetas con pictogramas que representen las diferentes actividades que se realizan a lo largo del día. Dividiremos cada grupo de tarjetas en 3 momentos del día. Un grupo representará las tareas que se realizan antes de ir al colegio, el segundo grupo las rutinas que desarrollamos en el aula y el último las rutinas que tiene el niño desde que llega a casa hasta que se va a dormir. Se repartirá al alumno un grupo de pictogramas y tendrá que ordenarlo de la forma correcta. Además, cada vez que coloque un pictograma iremos comentando con él dicha tarea para mejorar su lenguaje de forma indirecta.

El primer grupo de pictogramas identificará los siguientes momentos:

- Levantarse
- Desayunar
- Lavarse los dientes
- Vestirse
- Ir al colegio

Estas rutinas se comentarán con la familia, para que ellas nos indiquen si deberíamos incluir alguna actividad más que el niño este acostumbrado a hacer por las mañanas.

En el segundo grupo de pictogramas se verán representadas las siguientes actividades:

- Sentarse en la silla
- Atender a las explicaciones de la maestra
- Realizar la actividad correspondiente
- Ir al recreo
- Recoger los juguetes

- Lavarse las manos
- Irse a casa

El último grupo de pictogramas englobará las siguientes actividades. Cabe destacar que como en el primer caso estas se realizarán de forma conjunta con la familia.

- Merendar
- Jugar / ver la televisión
- Ducharse
- Ponerse el pijama
- Cenar
- Lavarse los dientes
- Irse a la cama

Estas tarjetas se le repartirán al niño a lo largo de la semana en varias ocasiones para que vaya interiorizando el orden de su rutina diaria. Sería conveniente que tuviera un duplicado de las mismas en su casa para que lo trabajado en clase se refuerce en el ámbito familiar.

La segunda parte de la actividad consiste en crear una lista con las tareas que se realizan en clase y las normas de la misma, de una forma más concreta que la anterior. Esta se realizará en forma de economía de fichas, de tal forma que, cada día irá marcando las casillas que ha cumplido con una cara sonriente. Al final de la semana deberá de sumar un total de 8 caras sonrientes para poder conseguir un premio la semana siguiente. Este será elegido por el alumno en función de sus gustos, ya que es la única forma de que este motivado. En este caso los premios elegidos son: jugar con plastilina, elegir un cuento para leer, tener un rato para colorear y jugar con muñecos cuando termine sus tareas (Anexo 1).

Las conductas especificadas en la tabla se irán modificando en función de los comportamientos que queramos modificar de nuestro alumno. En un principio el número de conductas que aparecerán en la tabla serán reducir, pero a medida que las tenga interiorizadas se podrá aumentar el número de estas. El número total de caras sonrientes exigido para obtener el premio también irá aumentando a medida que pase el tiempo, siempre y cuando la evolución del niño sea positiva. Podrían introducirse también en la tabla tareas de higiene personal, como ir al baño solo y lavarse las manos, ya que es algo que le cuesta.

El material que necesitaremos para desarrollar esta actividad son las tarjetas de pictogramas plastificadas, la tabla de economía de fichas y las pegatinas de caras sonrientes.

2. Abrocha y desabrocha

Esta actividad pretende estimular su motricidad fina con la finalidad de que interiorice la ejecución de ciertos movimientos necesarios en su día a día. En este caso,

trabajaremos la capacidad de abrochar y desabrochar botones, subir y bajar cremalleras y atarse los cordones.

Se presentará al alumno una tabla de madera con varios materiales. El primer lugar, nos encontraremos con la simulación de un abrigo de fieltro con varios botones y sus ojales correspondientes, en el que nuestro alumno deberá de introducir cada botón en el ojal adecuado.

En segundo lugar, nos encontraremos con la simulación de una chaqueta, en la que estará pegada una cremallera que nuestro alumno deberá de subir y bajar para conseguir abrocharla. La mayor complicación de este ejercicio la encontrará a la hora de unir correctamente las dos partes de la cremallera para conseguir que suba de forma adecuada.

Por último, se presentarán unos zapatos simulados con goma eva, de uno de ellos colgarán dos cordones y del otro, dos tiras con velcro. De esta forma aprenderá a atacarse sus zapatos independientemente del tipo de atadura que este tenga.

Esta actividad le servirá para ir teniendo cada vez más autonomía a la hora de vestirse.

Cuando domine estos movimientos se podrán incluir algunas variaciones relacionadas con acciones que debe realizar en su vida cotidiana. Añadiremos una cerradura en la que tendrá que girar la llave, un pestillo, un grifo cuyo mecanismo funcione girando... De esta forma ampliará su autonomía a más ámbitos.

Los materiales que necesitaremos en este caso serán:

- Fieltro
- Goma eva
- Botones
- Cremalleras
- Cordones
- Velcro
- Tabla de madera o un soporte estable

3. Dientes perfectos

La finalidad de esta actividad es enseñar a nuestro alumno con capacidades especiales a cepillarse los dientes de forma correcta. A través de esta actividad también podrá aprender de una forma más visual la función que tiene el cepillo de dientes y lo que ocurre cuando lo utilizamos.

La actividad consiste en simular la cabeza de un cocodrilo de gran tamaño de forma que al separar su boca se vean sus grandes dientes.

Los dientes se realizarán con la parte inferior de botellas de agua, y entre los pliegues de esta introduciremos pequeños trozos de plastilina, simulando la comida. Nuestro alumno tendrá que eliminar los sobrantes de plastilina con la ayuda de un cepillo de dientes.

Así aprenderá a realizar los movimientos adecuados y a lavarse los dientes de la forma correcta.

Los materiales que necesitaremos son:

- Botellas de agua
- Cartulinas
- Plastilina
- Cepillo de dientes

4. ¡Fuera nudos!

Con esta actividad nuestro enseñaremos a nuestro alumno a peinarse de la mejor forma posible.

Para ello, le presentaremos el juguete “cabezas para peinar”. Para que se vea reflejado cortaremos el pelo de esta lo más parecido al suyo. Crearemos algún nudo y alborotaremos el pelo para que tenga que peinarlo.

Para que esta actividad sea más dinámica, no solo tendrá un solo modelo para peinar, también tendrá más siluetas con diferentes peinados con los que deberá de realizar el mismo mecanismo.

Los materiales necesarios son:

- Un peine fino
- Juguete para peinarlo

5. La hora de comer

Esta actividad enseñará a nuestro alumno, no solo los diferentes cubiertos que existen, sino también a cómo utilizarlos.

Utilizaremos varios platos de diferentes formas y tamaños. Haremos lo mismo con los cubiertos. En primer lugar, se los iremos nombrando y hablaremos sobre ellos, como se utilizan, que comida se come con cada uno...

A continuación, introduciremos en los platos imágenes de diferentes comidas plastificadas y deberá de elegir el cubierto que utilizaría en cada caso para comer y simularlo. De esta forma también podemos enseñarle a coger los cubiertos de forma correcta.

Los materiales que necesitamos son:

- Platos y cubiertos de plástico
- Imágenes de comida plastificadas

6. Manos limpias

En esta actividad el niño aprenderá a lavarse las manos de forma correcta, varias veces al día. También entenderá de forma visual la importancia de hacerlo.

Para ello, todos los días, cuando nuestro alumno entre en el aula, le pintaremos con un rotulador algún dibujo en la mano. Le explicaremos que deberá de lavarse las manos muy bien y varias veces, para que al final de la mañana el dibujo desaparezca.

Antes de iniciar esta actividad le explicaremos la forma correcta de lavarse las manos y los pasos que debe seguir para ello. Una vez que tenga interiorizado la forma correcta de lavarlas comenzaremos con la actividad.

Si al final del día ha conseguido superar el reto, tendrá un rato libre para jugar en el aula. Esto es algo que le llama mucho la atención y que le hará estar motivado para realizar la actividad lo mejor posible.

El único material que necesitaremos en este caso es un rotulador.

7. Nos vamos a...

Esta actividad pretende que el alumno interiorice como afectan algunos factores a la hora de vestir. Por ejemplo, el tiempo que haga o el lugar al que se va a acudir van a determinar el tipo de ropa que debe elegir.

Le mostraremos a nuestro alumno un muñeco de fieltro en ropa interior. A su lado, encontraremos diferentes tipos de ropa, por ejemplo, camisetas, abrigos, pantalones cortos y largos, bañadores, complementos de playa, zapatos... En definitiva, todo tipo de prendas que servirán para acudir a diferentes lugares.

A continuación, le iremos indicando a nuestro alumno a dónde queremos ir y el deberá de elegir la ropa acorde a ello. Es decir, si le indicamos que queremos ir a la playa deberá de escoger el bañador y los complementos necesarios para dicho lugar.

Este juego tiene múltiples variables, lo cual lo hace que adquiera los conocimientos de forma dinámica y divertida. De esta forma irá aprendiendo poco a poco a elegir él solo la ropa que se va a poner cada día.

Los materiales necesarios son:

- Fieltro para realizar las prendas y el muñeco
- Velcro para ir pegándolas

3.6 METODOLOGÍA

Estas actividades se llevarán a cabo a través de una metodología activa, en la que los alumnos serán los protagonistas de su propio aprendizaje. Serán ellos quienes a través de su trabajo adquirirán nuevos conocimientos.

Trabajaremos de forma significativa, relacionando los nuevos conceptos con los ya adquiridos, de tal forma que los nuevos conocimientos no se vean como elementos aislados, sino que cobren sentido y puedan utilizarlos en su conjunto en su día a día.

Todas las actividades se trabajarán de forma lúdica, a través de juegos y experiencias. De esta forma no interpretarán las tareas como una imposición, sino como una forma divertida de aprender.

Los alumnos trabajarán de forma cooperativa, creando así un buen ambiente de trabajo en el que todos puedan disfrutar mientras aprenden. Las actividades se basan en sus gustos e intereses, por lo que el proceso enseñanza-aprendizaje se caracterizará por un clima de trabajo motivador.

Con el conjunto de actividades, trabajadas bajo esta metodología, se pretende conseguir que los alumnos, y en especial el alumno con síndrome de Down, adquieran los conocimientos necesarios para ser autónomos en su día a día. De esta forma, conseguiremos un desarrollo integral de nuestro alumnado, no solo a nivel académico, sino también a nivel personal.

3.7 TEMPORALIZACIÓN

El conjunto de actividades no tiene un tiempo establecido para desarrollarse. Estas se irán trabajando de forma aleatoria repetidas veces, y dejarán de realizarse una vez que nuestro alumno domine el concepto.

La primera actividad, la economía de fichas, se mantendrá durante todo el curso, variando las acciones en función de lo que sea necesario trabajar en cada momento. El resto se irán trabajando todas las semanas hasta que la maestra lo vea necesario. Si en algún momento el alumno necesita volver a trabajar alguno de los conceptos se volverá a repetir dicha actividad las veces que sea necesario.

La duración de cada actividad vendrá determinada por el grado de dominio que tenga en dicha tarea, y las veces que haya trabajado con dicho material. Se estima que el tiempo que el alumno empleará con cada actividad, las primeras veces que la realice, sea de media hora. Este puede variar de una actividad a otra y de unos días a otros, adaptándose siempre a las necesidades y ritmos de nuestro alumnado.

Cabe destacar, que previamente a cada actividad se realizará una pequeña asamblea hablando sobre el tema que se va a tratar, lo cual alargará el tiempo de cada actividad. Esta variará en función de los conocimientos previos que tengan los alumnos acerca de cada tema. Inicialmente se plantea que esta dure alrededor de 15 minutos.

3.8 EVALUACIÓN

La evaluación es el método que nos facilitará la información para verificar si nuestro alumno ha alcanzado los objetivos fijados anteriormente. Se realizará a través de la observación directa y continua.

Para que la evaluación sea lo más completa posible la dividiremos en tres partes. En primer lugar, realizaremos una evaluación inicial, continuaremos con la evaluación continua y finalizaremos con la evaluación final.

La evaluación inicial se realizará a través de la asamblea. En ella hablaremos sobre el tema tratado y realizaremos preguntas para constatar los conocimientos previos del alumno sobre dicho tema. También tendremos en cuenta la forma en la que realizaba dichas tareas antes de comenzar con la intervención. Para ello, le observaremos mientras desempeña estas actividades e iremos apuntando todos los aspectos que veamos convenientes.

La evaluación continua comenzará una vez se ponga en marcha la propuesta de intervención. Durante todo el proceso, y como en el apartado anterior, se observará la evolución del niño y se realizarán las anotaciones necesarias respecto a su progreso. De esta forma será mucho más fácil identificar los cambios y la mejoría de este.

La evaluación final se centrará en valorar el progreso del niño en cada ámbito. Identificando si ha aumentado o no su nivel de autonomía. Además de evaluar este progreso de forma general, nos centraremos en los objetivos marcados anteriormente. Para ver si los ha superado y en qué medida lo ha hecho. Estos criterios de evaluación se evaluarán en función de si: no es capaz de realizar la tarea de forma autónoma, realiza la tarea de forma autónoma, pero necesita mejorar o realiza correctamente la tarea de forma autónoma (Anexo 2).

Para mejorar las actividades, en caso de que se vuelvan a poner en práctica en posteriores situaciones, realizaremos una autoevaluación de la práctica docente. Para ello realizaremos una lista de control, en la que valoraremos si los métodos utilizados han sido los correctos (Anexo 3).

Por último, y para concluir la evaluación, el alumno realizará una autoevaluación. En ella se le presentarán todas las actividades y tendrá que colorear un círculo verde naranja o rojo en función de si realiza esa actividad solo, si necesita ayuda o si no sabe hacerla. De esta forma veremos si es consciente o no de sus capacidades. Además, es una forma visual de que él se dé cuenta de los logros que ha conseguido (Anexo 4).

4. CONCLUSIONES FINALES

Este trabajo ha surgido no solo para ampliar conocimientos acerca de las personas con síndrome de Down, sino también para saber cómo actuar en futuros casos con características similares a este ya que, cada día está más presente la diversidad en el aula y es conveniente que los futuros docentes sepamos afrontar estas situaciones de la mejor forma posible. En él se han propuesto una serie de actividades que pretenden desarrollar al máximo la autonomía de nuestros alumnos y, más concretamente, la del alumnado con necesidades educativas especiales. Se conseguirá a través del juego, que como hemos comprobado, es la forma más eficaz de que evolucionen en cualquier área.

A través de esta propuesta me he dado cuenta de la importancia que tiene la disposición del aula y las modificaciones que hay que realizar en dicho entorno para que nuestro alumno se sienta cómodo y no entienda las rutinas del aula como un reto; solo de esta forma conseguiremos que nuestro alumno alcance los objetivos marcados, sino, por mucho que las actividades sean creativas y las realice correctamente no las aplicará en su día a día si este no está adaptado a sus características.

La observación y el análisis cobran vital importancia en este tema, cada alumno es diferente y por ello no podemos aplicar propuestas pensadas para otros casos. Es necesario adaptar cada intervención a las características particulares de cada alumno, identificar sus necesidades y encontrar la manera de solventarlas. Esto será lo que diferencie a un buen maestro.

La integración de estos alumnos en ocasiones no es algo sencillo, ya que al presentar ritmos diferentes al resto de la clase poseen un nivel cognitivo inferior a sus compañeros. Esto dificulta su relación e interacción con ellos y por tanto sus relaciones sociales, lo cual afecta al resto del área, por ello como hemos mencionado anteriormente, lo principal es que el alumno se encuentre cómodo en su entorno para poder avanzar en el resto de áreas. Por tanto, creo conveniente prestar especial atención a la integración en el aula de los alumnos con características diferentes. Una manera de ponerlo en práctica, que se ha empleado en esta propuesta educativa, es la realización de las actividades de forma conjunta con la clase. Aunque a veces algunas actividades pensadas específicamente para él no se puedan realizar con toda la clase, es conveniente que siempre que sea posible estas se realicen con todo el alumnado, de esta forma trabajaremos la inclusión. Así el alumno se sentirá uno más y sus compañeros también lo verán así. Además, a través de las actividades potenciamos el área trabajada, en este caso la autonomía, en el resto de alumnos.

Bajo mi experiencia en el Practicum III he podido observar cómo con este alumno únicamente se trabajaban conceptos relacionados con el área cognitiva o afectiva., dejando totalmente de lado conceptos más básicos relacionados con la autonomía. Por tanto, que el niño sepa diferenciar los colores no le servirá de nada si no sabe realizar tareas básicas como lavarse las manos. En mi opinión, dentro del aula debe de primar el aprendizaje de habilidades relacionadas con la autonomía, ya que el resto de ámbitos ya

los trabaja con personas especializadas en el tema. De esta necesidad surge mi propuesta, para aprender y emplear en un futuro las mejores técnicas educativas y facilitar así la vida académica de los alumnos con síndrome de Down. Ya que solo cuando son capaces de ser autónomos en su día a día se incrementa el desarrollo en el resto de áreas, esto implica que al valerse por sí mismos aumentarán sus relaciones sociales y con ello adquirirán nuevos aprendizajes de forma indirecta.

Cabe destacar que de nada sirve trabajar estos aspectos únicamente en el aula, de esta forma solamente los interiorizará dentro de la vida académica y el proceso hasta que adquiera totalmente estas habilidades será más largo. Por ello, es importante trabajar de forma conjunta con la familia. Solo así conseguiremos desarrollar al máximo sus capacidades. La ayuda externa de otros profesionales y el trabajo conjunto con ellos también acelerarán el proceso de aprendizaje y beneficiará a nuestro alumno. En conclusión, todos los entornos cercanos del niño deben de trabajar de forma conjunta por el bien de este.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Anónimo. (2018). Cepillarse los dientes. [Ilustración]. <https://galeria.dibujos.net/la-casa/el-bano/cepillarse-los-dientes-pintado-por--11484052.html>
- Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2021). *Definición de discapacidad intelectual*. <https://www.aaid.org/search-results?indexCatalogue=sitesearch&searchQuery=discapacidad+intelectual&wordsMode=0>
- Baéz, V. C. (2012). *Influencia de la informática educativa en la percepción visomotora de las personas con síndrome de Down*. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32093/21859127.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barrau, V. M. y Rodríguez, P. J. (2012). Trastornos del comportamiento. *Pediatría Integral*, 16 (10), 760-762. <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/xvi10/02/760-768%20T.comport.pdf>
- Cebula, K. R., Moore, D. G. y Wishart, J. G. (2010). La cognición social en los niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 27, 26-30. http://www.downcantabria.com/revista/wpcontent/uploads/2010/03/revista104_26-46.pdf
- Centeno, A. H. y Díaz, O. J. (2018). Inclusión de pictogramas con la metodología aumentativa alternativa en el desarrollo de un tablero de comunicación para niños con síndrome de Down. *Revista digital de ciencia, ingeniería y tecnología*, 1(1), 51-58. <https://novasinergia.unach.edu.ec/index.php/novasinergia/article/view/25/7>
- Cicchetti, D. y Sroufe, L. (1976). La relación entre el desarrollo afectivo y cognitivo en el los niños con síndrome de Down. *Child development*, 47(4), 920-929. <https://www.jstor.org/stable/1128427>
- Cortes, L. (2021). Imagen de peinarse animada. [Ilustración]. <https://www.pinterest.de/pin/326511041713933417/>
- Cuilleret, M. (1985). *Los trisómicos entre nosotros*. Masson.
- Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 212, de 11 de septiembre de 2008. <https://www.asturias.es/bopa/2008/09/11/20080911.pdf>

- Eddy, L. S. (2020). Trastornos del comportamiento. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 3(1), 28-38. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/volumen1-2020/3%20Tema%20de%20revisión%20-%20Trastornos%20del%20comportamiento.pdf>
- Esteban, C. A. (2020). *La inclusión de los niños con síndrome de Down en el aula*. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/98047/files/TAZ-TFG-2020-2630.pdf>
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. (2004). *Libro blanco de la atención temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.fundacionalpe.org/images/alpe/library/temprana/LibroBlancoAtencionTemprana.pdf>
- Flórez, J., Cabezas, D. y Fernández-Olaria, R. (2000). Funciones ejecutivas en el síndrome de Down: estrategias para la intervención. *Fundación Iberoamericana Down21, DownCiclopedia*, 1-4. <https://www.downciclopedia.org/images/neurobiologia/Funciones-ejecutivas-sindrome-Down-estrategias-intervencion.pdf>
- Gardner, H. (1985). *La nueva ciencia de la mente: Una historia de la revolución cognitiva*. Basic Books.
- González, I. (2015). Me lavo las manos. [Ilustración]. <https://www.pinterest.co.uk/pin/571675746448081416/>
- Herman. (2018). Un muchacho joven sentado mientras disfruta desayunando. [Ilustración]. <https://www.istockphoto.com/es/vector/un-muchacho-joven-sentado-mientras-disfrute-desayunando-gm1066456330-285177966>
- Inmaculada, C., Girardi, y Dirk, M. (2009). Método bliss: puente hacia la lectura y la escritura para un alumno con discapacidad intelectual. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 38-40. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80212414003.pdf>
- Jugaia. (2018). Juega a vestirse. [Ilustración]. <https://www.jugaia.com/es/tipo-de-juguete/construccion-y-manipulacion/juegos-manipulacion-y-motricidad/juego-sac-juega-a-vestirte>
- Landívar, G. J. (2004). *Atención educativa al alumnado con dificultad de cognición*. Aljibe.
- Langdon, H. D. (1866). Observations on an ethnic classification of idiots. *London Hospital Reports*, 3, 259-262. <https://www.romolocapitano.com/wp-content/uploads/2013/07/Langdon-Down-1866.pdf>

- Libb, J. W. (1983). Inteligencia y comportamiento adaptativo en el síndrome de Down. *Revista de investigación sobre discapacidad intelectual*, 27, 205-210. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2788.1983.tb00292.x>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5 ed.). Masson. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- López, M. M. y Parés, G. V. (2000). Reseña histórica del síndrome de Down. *Revista ADM*, 57(5), 193-199. <https://www.medigraphic.com/pdfs/adm/od-2000/od005g.pdf>
- Luckasson, A. R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). *Mental retardation: definition, classification, and systems of support* (10 ed.). American Association on Intellectual & Developmental Disabilities.
- Madrigal, A. (2004). *El síndrome de Down*. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO10413/informe_down.pdf
- Magallanes, P. D. y Villón, H. R. (2018). *Proceso de intervención educativa en el desarrollo de la autonomía en niños con síndrome de Down*. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/34496>
- Marco, B. P. y Ramos, R. E. (2014). *Desarrollo y promoción de la autonomía en los niños con síndrome de Down*. https://www.aragon.es/documents/20127/674325/010_GUIA_DOWN.pdf/4da56c80-a233-7bfa-5362-f4ebc2c4d485
- Marín, M. A. (2014). *El trastorno síndrome de Down en un centro de Educación Primaria*. <https://zagan.unizar.es/record/14668/files/TAZ-TFG-2014-757.pdf>
- Martínez-Frías, M. L. (1996). *Diagnóstico clínico del síndrome de Down basado en 11 rasgos. Análisis epidemiológico de la especificidad de los rasgos estudiados*. <https://www.aeped.es/sites/default/files/anales/45-5-16.pdf>
- Medina, L. (2021). Ilustración de un niño vestirse a sí mismo. [Ilustración]. https://es.123rf.com/photo_8549999_ilustraci%C3%B3n-de-un-ni%C3%B1o-vestirse-a-s%C3%AD-mismo.html
- Miller, J. (2001). *Síndrome de Down: Comunicación, lenguaje y habla*. Masson.
- Morales, F. A. (2016). Aspectos generales sobre el síndrome de Down. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 34-36. [file:///C:/Users/maria/Downloads/Dialnet-AspectosGeneralesSobreElSindromeDeDown-6941140%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/maria/Downloads/Dialnet-AspectosGeneralesSobreElSindromeDeDown-6941140%20(3).pdf)

- Muro, H. B., Santana, M. P. y García, R. M. (2012). Uso de interfaces tangibles en la enseñanza de lectura a niños con síndrome de Down. *El hombre y la máquina*, 39, 20-22. <https://red.uao.edu.co/bitstream/handle/10614/10896/A0118.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Orgaz, D. M. (2013). *Formación para la autonomía y la vida independiente*. <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4121/Formaci%C3%B3n%20para%20la%20autonom%C3%ADa%20y%20la%20vida%20independiente.pdf?sequence=1&rd=0031125656916209>
- Palma, G. D. y Villón, H. R. (2018). *Proceso de intervención educativa en el desarrollo de la autonomía en niños con síndrome de Down*. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/34496>
- Pascual, R. (2015). *Desarrollo de la autonomía personal en la educación primaria aplicada al alumno con discapacidad intelectual leve: Propuesta de intervención*. <https://core.ac.uk/download/pdf/211098482.pdf>
- Peiró, N. E. (2014). *Aproximación a los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. Aplicación en lectoescritura para un caso síndrome de Down*. <https://core.ac.uk/reader/289976222>
- Pérez, S. L., Beltrán, L. J. y Sánchez, P. E. (2006). Un programa de entretenimiento para la mejora de los déficits de memoria en personas con síndrome de Down. *Psicothema*, 18(3), 531-532. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718331.pdf>
- Pueschel, S.M. (1981). *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor* (2 ed.). Masson. https://books.google.es/books/about/S%C3%ADndrome_de_down_Hacia_un_Futuro_Mejor.html?id=dpLstk727QUC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Pujolàs, M. P. (2010). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 89-112. http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/1998/artconlli_a2012_pujolas_pere_aulas_inclusivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramos, L. C. (2011). Métodos de lectoescritura para alumnos con discapacidad intelectual. *Innovación y experiencias educativas*, 38, 1-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/CRISTINA_LOPEZ_2.pdf
- Ruiz, E. (2008). La función de la familia en la educación escolar en los alumnos con síndrome de Down. *Buenas prácticas*, 25, 7-11. <http://disabledforo.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/a5c08611ca45beb7dabb153bf423f69087a04788.pdf>

- Ruiz, R. E. (2003). Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, 76, 1-12.
- Ruiz, R. E. (2011). La inclusión del alumno con síndrome de Down en las escuelas: claves para el éxito. *Buenas prácticas*, 28, 61-68. http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2011/06/revista109_60-69.pdf
- Ruiz, R. E. (2016). Cómo mejorar la atención de los niños con síndrome de Down. *Buenas Prácticas*, 30, 64-66. <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3887/C%c3%b3mo%20mejorar%20la%20atenci%c3%b3n%20de%20los%20ni%c3%bls.pdf?sequence=1&d=003139654324741>
- Schmidt, S. (2006). Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes. <https://rmauricioaceves.files.wordpress.com/2013/02/definicion-comphabdestrezas.pdf>
- Troncoso, M. (2012). La evolución del niño con síndrome de Down: de 3 a 12 años. *Portal Downcantabria*, 2-3. <http://www.downcantabria.com/articuloD3.htm>
- Varela, B. C. (2012). *Influencia de la informática educativa en la percepción visomotora de las personas con síndrome de Down*. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32093/21859127.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Verdugo, M. y Schalock, L. R. (2013). *Discapacidad e inclusión Manual para la docencia*. Amarú.
- Verdugo, M., Arias, M.B., Guillén, M. V., González, A., Aguayo, R. V., Vicente, S. E. y Jiménez, N. P. (2021). *Escala SIS-C de evaluación de las necesidades de apoyo para niños y adolescentes con discapacidades intelectuales y del desarrollo*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2021/02/Herramientas18-2021.pdf>
- Vived, E. (2003). *Educación para la vida*. Cajastur, obra social y cultural.

6. ANEXOS

Anexo 1. Economía de fichas.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Levantar la mano para hablar y respetar el turno de palabra					
Se esfuerza en hablar correctamente					
Recoger los juguetes al terminar de jugar con ellos					
Terminar la tarea					

Anexo 2. Evaluación del alumno

Criterios de evaluación	no es capaz de realizar la tarea de forma autónoma	realiza la tarea de forma autónoma pero necesita mejorar	realiza correctamente la tarea de forma autónoma
Ha mejorado sus habilidades sociales			
Es capaz de abrochar y desabrochar diferentes elementos.			
Ha desarrollado su motricidad fina respecto al uso del cepillo de dientes y pelo			
Utiliza los cubiertos de forma adecuada			
Es capaz de realizar un correcto lavado de manos			
Identifica los distintos tipos de ropa y asociarlos a la época del año correspondiente			
Muestra un progreso significativo en su autonomía			

Anexo 3. Autoevaluación de la maestra

Criterios	Sí	No
Los objetivos han sido ajustados		
La metodología empleada ha sido la correcta		
Las actividades están organizadas correctamente		
Ha alcanzado los objetivos a través de las actividades		
Ha mejorado su autonomía gracias a la intervención		
El método de evaluación empleado es adecuado		

Anexo 4. Autoevaluación del alumno

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN:	
Nombre: _____	
3º Curso de Educación Infantil	
	¡Puedo solo!
	Necesito ayuda
	Todavía no puedo
<p>Abrocha y desabrocha</p>  <p>Fuente: Jugaia</p>	 <p>Fuente: Dibujos.net</p>
<p>Dientes perfectos</p>  <p>Fuente: Dibujos.net</p>	
<p>Fuera nudos</p>  <p>Fuente: Pinterest</p>	
<p>Hora de comer</p>  <p>Fuente: Istock</p>	
<p>Manos limpias</p>  <p>Fuente: Pinterest</p>	
<p>Nos vamos a...</p>  <p>Fuente: Pinterest</p>	