



www.cibereduca.com



**V Congreso Internacional Virtual de Educación
7-27 de Febrero de 2005**

PROGRAMA DE COMPRENSIÓN, RECUERDO Y NARRACIÓN. APLICACIÓN EN ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

Marisa Herrero Nivelá (1)
Elías Vived Conte (2)

(1) Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

(2) Asociación Down Huesca; Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

1. INTRODUCCIÓN

Aunque en los últimos años se ha avanzado considerablemente en la investigación realizada con personas con síndrome de Down, todavía quedan bastantes interrogantes por resolver. Los estudios que han analizado el funcionamiento cognitivo de los niños con síndrome de Down, en tanto que grupo específico y diferenciado, han aportado datos que revelan problemas y déficits en algunos procesos, funciones y estrategias cognitivas en estos niños.

También se observan dificultades específicas en determinadas áreas de aprendizaje. Estas peculiaridades cognitivas y de aprendizaje nos permiten afirmar que los niños con síndrome de Down no muestran sólo un retraso en el desarrollo sino que manifiestan un perfil de aprendizaje específico con puntos fuertes y débiles. Ahora bien, este conocimiento va a resultar importante para habilitar programas educativos que permitan un mayor desarrollo de sus capacidades y conocimientos.

La educación debe ser un medio para la promoción y el desarrollo de la persona, tanto a nivel individual como social y no un instrumento de selección y clasificación que sólo promociona a los más capacitados. En este sentido, la escuela debe respetar la diversidad del alumnado y adecuar la respuesta educativa a las características específicas de los niños y niñas. Este proceso de adaptación, que parte del conocimiento que se tiene de la individualidad de cada alumno, requiere atender los elementos específicos de las distintas personas que configuran la diversidad en la escuela.

El conocimiento que se va adquiriendo sobre el procesamiento de la información de los niños con síndrome de Down debe tener unas implicaciones pedagógicas claras a la hora de ajustar las respuestas educativas a sus peculiaridades. Una de estas consecuencias es el desarrollo de programas de educación cognitiva tendentes a potenciar el desarrollo de las funciones cognitivas deficitarias. En los últimos años ha habido un desarrollo importante de este tipo de programas.

Pero resulta especialmente importante que estos programas se vayan acercando al currículum académico que siguen los alumnos. Este ha sido el planteamiento del Programa de Comprensión, Recuerdo y Narración que se presenta y se valora en esta comunicación. Con este programa se pretende ofrecer a los alumnos con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual una propuesta didáctica que, desde un planteamiento globalizador, fomente el desarrollo de determinadas funciones cognitivas y lingüísticas a la par que se amplía el conocimiento de determinados contenidos relacionados con el medio natural y social.

Además de ofrecer un instrumento de trabajo para desarrollar en la clase ofreciendo también ideas para un trabajo colaborativo con los padres, este planteamiento didáctico puede aplicarse a cualquier contenido curricular y en este sentido, bien podría considerarse esta propuesta como una herramienta didáctica para las adaptaciones curriculares. La adecuación de la respuesta educativa a las características específicas de los niños con síndrome de Down no debe limitarse a la escuela. También la familia y otros centros educativos (entre ellos los centros que están organizados por las Asociaciones) deben aunar esfuerzos para paliar sus dificultades de aprendizaje.

Este es un trabajo para realizarlo en pequeño grupo, aunque algunas actividades pueden realizarse a nivel individualizado. En grupo, no obstante, se obtienen las mayores ventajas y

posibilidades. Por un lado, se fomenta la relación interindividual y de pertenencia a un grupo; por otro lado, permite observar respuestas diversas ofrecidas por los diferentes componentes del grupo; finalmente, el grupo aparece como un gran reforzador de las respuestas de cada alumno, animándole y valorando su esfuerzo. El número idóneo de participantes puede oscilar entre 3 y 6.

Es importante tener presente las peculiaridades cognitivas y de aprendizaje de los alumnos con Síndrome de Down a la hora de plantear las acciones educativas, de modo que todo el proceso de adaptación de los aprendizajes se centre en los puntos fuertes de su desarrollo. Los niños con síndrome de Down no muestran sólo un retraso en el desarrollo, sino que manifiestan un perfil de aprendizaje específico con puntos fuertes y débiles.

De modo resumido, podemos afirmar que los niños con síndrome de Down presentan mayores habilidades de aprendizaje visual, tienen más habilidad para las tareas de tipo visoespacial que para las actividades que implican procesamiento auditivo (en este sentido, desarrollan una buena capacidad para aprender y utilizar signos, gestos y apoyos visuales así como para aprender y usar la palabra escrita). Su procesamiento simultáneo es mejor que el procesamiento secuencial, manifestando dificultades para ordenar secuencialmente. Su capacidad de observación e imitación es buena y debemos aprovecharlas, junto a su curiosidad por los elementos que le rodean.

Hodapp y cols. (2.000) consideran que los niños con síndrome de Down, además de los posibles déficits en la gramática y en el lenguaje expresivo, presentan un patrón especial de puntos fuertes y puntos débiles desde el punto de vista intelectual, manifestando más capacidad para las tareas de tipo visual-espacial que para las de procesamiento auditivo. Estos autores presentan los resultados procedentes de estudios realizados con la batería K-ABC de Kaufman, que analiza el procesado visual y auditivo. Estos resultados manifiestan cómo los niños con síndrome de Down tienen resultados equivalentes en las pruebas presentadas oralmente y en las que se presentan de modo visual. Si se considera que en los individuos sin discapacidad se da un « efecto de modalidad », de modo que la memoria para los ítems verbales tienen mejor desarrollo que la memoria para los ítems visuales, se concluye que los niños con síndrome de Down presentan, en comparación con los controles, una ventaja visual.

En una dirección similar se manifiesta Cunningham (1995), al considerar, en base a los estudios realizados, que los niños con síndrome de Down presentan dificultades específicas en el estado de alerta, en la atención, en el procesamiento de la información y en la planificación de la acción, que se ponen de manifiesto en momentos pertinentes del desarrollo y causan cierto efecto de meseta. También tienen problemas específicos con algunas modalidades (por ejemplo, auditivo-vocal) y con ciertos tipos de déficits (hipotonía, equilibrio ...). Además, son lentos en la transmisión entre los distintos estadios del desarrollo. Concluye el autor sugiriendo que todo ello puede deberse a problemas en la modulación o en la integración de los componentes en los planes de acción adaptada, tal y como indican los hallazgos de inestabilidad y mala consolidación.

En general, no se dan problemas de conducta específicos en los niños con síndrome de Down. En todo caso, su conducta estará relacionada con su nivel de desarrollo. Mantienen buenas habilidades de interacción social, son comunicativos y responden a las demandas del entorno; comprenden bien las pautas no verbales, los indicios o pistas sociales, relativas a normas de funcionamiento social. Todos estos factores, que facilitan su aprendizaje, deben ser considerados por los profesores a la hora de planificar y llevar a cabo las actividades educativas.

Las dificultades específicas que se han planteado (déficit auditivo, déficit del habla y del lenguaje, dificultades en la memoria auditiva, capacidad de concentración limitada, dificultades en la consolidación de los aprendizajes...) pueden atenderse a través de programas específicos.

2. IMPLICACIONES EDUCATIVAS: LA MEDIACIÓN Y LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN COGNITIVA

Las dificultades específicas que se han planteado en la cognición y el aprendizaje en los niños con síndrome de Down pueden atenderse y para ello los distintos contextos educativos deben adaptar su enseñanza a las peculiaridades que presentan. De este modo, tanto el contexto familiar, como el escolar, el social, etc., deben conocer sus dificultades con el fin de situarse en mejores condiciones para remediarlas. También se pueden promover programas específicos que contribuyan a la modificación de su funcionamiento cognitivo.

A continuación se señalan algunos aspectos pedagógicos y organizativos que se derivan del conocimiento que se va adquiriendo sobre el modo de procesar la información, con la intención de que la práctica pedagógica incorpore lo más rápidamente posible tales conocimientos:

- a. Énfasis en la metodología mediacional, centrada en los procesos, más que en los productos o resultados, que favorezca la transferencia de los principios a distintos ámbitos, que comunique entusiasmo por el aprendizaje, que relacione las experiencias nuevas con las familiares y que desarrolle el sentimiento de competencia de los alumnos.
- b. Promover programas de educación cognitiva que contribuyan a desarrollar sus procesos de pensamiento y su potencial para el aprendizaje.
- c. Establecer estrategias y dinámicas que faciliten la colaboración y la coordinación entre contextos (familiar, escolar, asociativo), organizando redes comunicadas.

De estos tres aspectos, vamos a focalizar nuestra atención en la mediación y en los programas de educación cognitiva. La mediación es un recurso facilitador del aprendizaje y del desarrollo cognitivo de las personas. Este recurso material y/o humano se interpone entre una persona y los estímulos ambientales que le llegan. Funes (1995) define la mediación como aquella acción intencional que, usando los recursos pertinentes, produce los cambios necesarios para conseguir los fines que se pretenden cuando interaccionamos. Este mismo autor señala como componentes de la mediación los siguientes: a) el contenido sobre el que recae la mediación; b) el mediador; c) la persona beneficiada de la mediación, y d) la acción mediada.

La actividad mediada es uno de los temas nucleares de la obra de Vigotsky. Para este autor, el lenguaje constituye el instrumento mediador por excelencia en la interacción de las personas con el ambiente, nos conecta con los conocimientos anteriores y nos permite beneficiarnos del entorno sin necesidad de tener que interaccionar con él.

Feuerstein (1986) plantea dos tipos de aprendizaje como responsables del desarrollo cognitivo: a) la exposición directa del organismo a la estimulación y b) la experiencia de aprendizaje mediado. En efecto, a través de la exposición directa a los sucesos ambientales el ser humano se modifica a lo largo de la vida. Una segunda modalidad de interacción consiste en la experiencia de aprendizaje mediado, definido como una cualidad de la interacción ser humano - entorno, que resulta de los cambios introducidos en esta interacción por un

mediador que se interpone entre el organismo receptor y las fuentes de estímulo. El mediador selecciona, organiza y planifica los estímulos, variando su amplitud, frecuencia e intensidad, y los transforma en poderosos determinantes del comportamiento (Feuerstein, 1996). El mediador proporciona al individuo un aprendizaje organizado y estructurado.

Haywood y cols. (1997) consideran que la mayoría de las interacciones entre niños y adultos son potencialmente experiencias de aprendizaje mediado. Los profesores mediacionales son sistemáticos, directivos, centrados en objetivos cognitivos y optimistas en lo que se refiere a las expectativas de avance de los niños.

Las deficiencias observadas en las estrategias, funciones y procesos cognitivos en los niños con síndrome de Down van a afectar negativamente sus procesos de aprendizaje, tanto en lo que se refiere a los aprendizajes escolares, como a otros tipos de aprendizaje que se dan en otras situaciones y contextos. Precisamente a remediar esas funciones y estrategias cognitivas se propone la aplicación de los programas de educación cognitiva, que utilizan una metodología mediacional en su enseñanza.

Los programas de educación cognitiva se centran en los déficits observados en las funciones cognitivas y en el desarrollo y fomento de los aprendizajes. Haywood (1996) manifiesta que la educación cognitiva es especialmente importante para niños que son culturalmente diferentes y de bajo estatus socioeconómico, procedentes de familias inmigrantes y de minorías étnicas, y para aquellos cuyo aprendizaje pueda ser deficiente a causa de retraso mental, perturbación emocional, graves desórdenes del desarrollo y lesiones en la vista, oído, percepción y atención.

El objetivo básico de los programas cognitivos es que los niños adquieran un conjunto de métodos lógicos que les permitan pensar lógicamente, sistemática y eficazmente. Los niños con síndrome de Down presentan deficiencias en el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos esenciales, los cuales constituyen las herramientas necesarias para el pensamiento lógico, la percepción ordenada, el aprendizaje eficiente y la resolución eficaz de los problemas.

Este programa de Comprensión, Recuerdo y Narración se sitúa en un contexto de proliferación de programas de educación cognitiva que se dirigen a incrementar las capacidades intelectuales, el aprovechamiento académico, la capacidad para resolver problemas, etc., en individuos que poseen un bajo rendimiento intelectual. Esta proliferación responde, en gran medida, a la concepción de la inteligencia como una entidad modificable, que está en continua interacción con ciertas variables moduladoras que actúan como determinantes y que son generalmente ambientales (Calero, 1995). Como consecuencia, la importancia dada al aprendizaje, tanto por exposición directa como por mediación de los adultos, es asimismo determinante de los programas dirigidos a mejorar las ejecuciones de los sujetos deficitarios.

En efecto, los programas de entrenamiento cognitivo pretenden la modificación de la capacidad intelectual, el modo de pensar, las estrategias de solución de problemas y/o las habilidades de aprendizaje como meta global. En general, se diseñan para sujetos con déficits intelectuales, privados culturales o con patologías orgánicas. Van dirigidos a modificar la inteligencia y las habilidades que aparecen como deficitarias de esas poblaciones. Surgen, por tanto, en contextos muy distintos y siempre por intereses prácticos, con la finalidad de intervenir en poblaciones deficitarias; posteriormente se validan teóricamente y en este sentido son de destacar las aportaciones de los teóricos actuales de la inteligencia (Feuerstein, Haywood,

Jensen, Sternberg, Frederiksen, Campione, etc.), interesados en el tema de su modificabilidad (Calero, 1.995).

2.1. Desde los programas cognitivos a la adaptación curricular.

El planteamiento de la adaptación curricular implica que el diseño del programa educativo que resulta adecuado para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales debe tomar como referente esencial el currículum ordinario y no los déficits, carencias o dificultades que el alumno presente. Sin embargo, resulta bastante común que en la práctica de las adaptaciones curriculares se lleve a cabo un proceso de elaboración curricular que tome como punto de partida las características diferenciales de los alumnos. Este hecho no constituye una estrategia de adecuación curricular, aunque suponga un proceso de individualización educativa.

No se trata de elaborar programas especiales frente a la deficiencia sino de ajustar la ayuda pedagógica mediante la adecuación progresiva del currículum ordinario. Ahora bien, esta adecuación del currículum debe considerar las características específicas de los alumnos con n.e.e, tratando de hacerles accesibles los contenidos del conocimiento. En el caso de los niños con síndrome de Down será necesario tener en consideración los puntos fuertes y los puntos débiles de su perfil específico de aprendizaje a la hora de programar los contenidos curriculares. Todos los factores que facilitan su aprendizaje deben ser considerados por los profesores a la hora de planificar y llevar a cabo las actividades educativas (Vived, 2002).

Uno de los aspectos básicos de estos programas, considerado a partir de Feuerstein (1979), relaciona la ejecución deficitaria del sujeto con un déficit de aprendizaje. En este sentido, se supone que el déficit es un fallo en la estrategia adquirida y no en las operaciones de elaboración implicadas en la resolución de la tarea, de tal modo que una adecuada intervención, a través de una experiencia de aprendizaje mediado, en el que un mediador se interpone entre el sujeto y el medio y le proporciona un aprendizaje organizado y significativo, va a generar las estrategias que el individuo no posee o a reparar las deficitarias. Subyace, por tanto, en estos planteamientos, una concepción mediacional del aprendizaje y una consideración sobre la inteligencia que implica la hipótesis de que entre estímulo y respuesta existen variables intermedias (afectivas, cognoscitivas, ...) que son determinantes.

Es prácticamente unánime la importancia que se atribuye a los componentes motivacionales tanto en la ejecución de los individuos como en la interacción para su mejora. Respecto a las funciones cognitivas, muchos de los programas considerados de educación cognitiva los plantean como prerequisites del funcionamiento cognitivo. La falta de un aprendizaje mediado produce déficit en dichas funciones; de ahí que los programas se centran en el desarrollo y fomento de esos prerequisites del pensamiento.

Con los niños y jóvenes con síndrome de Down se aplican y se han aplicado programas de educación cognitiva con el fin de mejorar sus funciones cognitivas, su habilidad para resolver los problemas cotidianos, o problemas interpersonales y su capacidad para aprovechar mejor la enseñanza en contextos educativos. Ahora bien, hay un aspecto que resulta importante considerar a la hora de plantear este tipo de programas y que hace referencia a si es necesario plantear programas de educación cognitiva ajenos al currículum escolar o más bien conviene incorporar este planteamiento en las diferentes áreas curriculares, revisadas o adaptadas en atención a propuestas cognitivas y mediacionales.

El Programa de Comprensión, Recuerdo y Narración, que se presenta y se valora en este trabajo, se plantea bajo la segunda opción, es decir, acercando los planteamientos cognitivos a los contenidos curriculares. De tal modo que, tanto los textos que inician la secuencia didáctica como los temas con los que se relacionan y que centran las conversaciones provienen de los contenidos de los primeros cursos de Primaria. Este programa quiere contribuir a la búsqueda de procedimientos pedagógicos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad intelectual al conocimiento. Se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas y favorece el trabajo colaborativo y en grupo de los alumnos, a través de una metodología mediacional.

En definitiva, la calidad y la cantidad de experiencias de aprendizaje y relaciones sociales van a proporcionar el mejor desarrollo de sus vidas. Su presencia en la escuela y la convivencia cotidiana con compañeros sin discapacidad les proporcionará experiencias y modelos de conducta normalizados y apropiados a su edad. También la adaptación del estilo interactivo de los padres y de los profesores a la lentitud de sus respuestas, ofreciéndoles el tiempo suficiente para que puedan procesar la información y responder, pueden prevenir algunas conductas desajustadas. Asimismo, la estructuración del ambiente de aprendizaje favorecerá su organización y su planificación; cuanto mejor conozcamos sus dificultades, en mejores condiciones nos situaremos para remediarlas.

3. PROGRAMA DE COMPRENSIÓN, RECUERDO Y NARRACIÓN.

3.1 Objetivos y características.

Los objetivos básicos que pretende desarrollar el programa son los siguientes:

- ↳ Proporcionar una estrategia didáctica centrada en pequeño grupo colaborativo y con un carácter globalizado.
- ↳ Desarrollar habilidades cognitivas que mejoren la capacidad de aprendizaje.
- ↳ Desarrollar habilidades lingüísticas y comunicacionales que favorezcan la comprensión, la expresión y la participación de los alumnos.
- ↳ Plantear dinámicas conversacionales que desarrollen el conocimiento de determinados contenidos naturales, sociales y culturales.
- ↳ Proponer una secuencia didáctica adecuada para su utilización como herramienta didáctica al servicio de las adaptaciones curriculares.

Entre las características del programa cabe reseñar, aunque sea de forma esquemática las siguientes:

- a. Presenta un planteamiento globalizado
- b. Su punto de partida es la lectura de un texto
- c. Presenta una secuencia didáctica común para cada texto
- d. Se trabaja en pequeño grupo

- e. Se lleva a cabo la valoración sistemática del mismo mediante registros de evaluación cada una de las sesiones
- f. Puede aplicarse a cualquier contenido curricular y utilizarse como una herramienta para la elaboración de adaptaciones curriculares
- g. Se plantea un trabajo colaborativo con los padres
- h. Enfoque mediacional

3.2 Contenido y actividades.

El programa se articula en textos (25 en cada volumen) relacionados con temas familiares para los niños (la familia, los amigos, las tiendas, la lluvia, el campo, los animales, el pueblo, etc.). La lectura de cada uno de estos textos es el inicio de una secuencia didáctica que plantea siempre las mismas actividades a partir de la lectura del texto. Estas actividades se centran en las habilidades de comprensión, habilidades de recuerdo y habilidades narrativas y de expresión (de ahí la denominación del programa).

El tamaño de los textos va incrementándose progresivamente, pasando de 2 líneas a 17. La lectura del texto es el inicio de una secuencia didáctica, cuyas actividades están relacionadas con la temática que se trata en cada texto. En el primer volumen, los temas que se abordan están vinculados al área del conocimiento del medio.

Las actividades que se plantean tratan de adecuarse a las características cognitivas de los niños con síndrome de Down y se centran tanto en el desarrollo de capacidades como en la adquisición de determinados conocimientos. La secuencia didáctica que se ha establecido es resultado de la experiencia que vamos acumulando en torno a la aplicación de estos textos, indagando propuestas metodológicas que permitan a los alumnos seguir la sesión con interés y atención. En lo que sigue trataremos de explicar, de forma resumida, el procedimiento utilizado en cada parte de la secuencia, manifestando de antemano que nunca deberá contemplarse estas indicaciones de modo rígido, sino siempre con la flexibilidad que toda actividad educativa requiere cuando se aplica a un grupo concreto de alumnos.

a. Escuchar y comprender el texto.

El profesor lee el texto correspondiente a los alumnos y éstos escuchan con atención. Previamente el profesor indicará lo que va a realizar, comentando a los alumnos que después de la lectura les formulará algunas preguntas. Para ello tendrán que estar atentos y comprender lo que escuchan. Los textos, como ya se ha dicho, van incrementando su tamaño progresivamente, de modo que el primer texto tiene una extensión de 2 líneas y el número 25 tiene 17 líneas.

b. Responder a las preguntas sobre el contenido del texto.

Una vez que el profesor ha leído el texto formula una pregunta a cada alumno relativa al contenido que ha escuchado. El profesor anota en el Registro de Evaluación la puntuación correspondiente (1 si no responde, 2 si la respuesta es incorrecta, 3 si es incompleta y 4 si es la correcta).

c. Actividades de comprensión.

En este apartado trataremos de avanzar en el conocimiento de nuevos conceptos que se introducen en el texto o en la revisión de otros de difícil dominio en niños con discapacidad intelectual (p.e. conceptos básicos, categorías abstractas, etc). Para facilitar dicho conocimiento se utilizarán imágenes relacionadas con el concepto, se ofrecerán definiciones, se expondrán sentencias preguntando al niño que determine si son verdaderas o falsas, se realizarán tareas manipulativas, etc. Será también un apartado en el que se repasarán contenidos ya trabajados por los alumnos en otros programas de educación cognitiva (p.e. Bright Start).

Las tareas que se proponen en este apartado, parten siempre de un trabajo con imágenes (reconocimiento y denominación de los conceptos), se sigue con fichas papel-lápiz para generalizar los aprendizajes, y se concluye habitualmente con la producción de dibujos que indican el conocimiento de los conceptos que se han trabajado (p.e. dibujar una casa alta). También se proponen algunas tareas manipulativo – verbales de clasificación, reconocimiento y denominación para aquellos alumnos que tienen más dificultades, utilizando para ello imágenes. Ahora bien, si hay alumnos que han aprendido con dificultad alguno de estos conceptos o no lo tienen bien consolidado, es importante comenzar con actividades psicomotoras y vivenciadas y también actividades manipulativas con objetos, verbalizando siempre lo realizado.

d. Recuerdo de frases.

Se trata de una actividad de memoria inmediata en la que el profesor lee una frase y el niño la repite de modo inmediato. El tamaño de las frases que aparecen en este apartado mantiene una progresión continuada, de cuatro a diez palabras. De este modo, el profesor tiene un amplio abanico para ofrecer a los alumnos la frase más cercana a su capacidad de recuerdo y avanzar desde ese nivel.

El contenido de estas frases guarda estrecha relación tanto con el texto anteriormente leído como con el tema relacionado. El profesor anotará en el registro el número de palabras de la frase y el número de palabras recordadas correctamente. Si algún niño tiene dificultades en el recuerdo de todas las palabras, reduciendo la frase a una o dos palabras, el profesor contará con la ayuda de un mediador espacial, consistente en pequeñas cartulinas, cada una de las cuales representa una palabra. Cuando el profesor dice una palabra, señala a la vez la cartulina correspondiente.

e. Juego con las palabras.

Se pide a los alumnos que elaboren frases con una palabra relacionada con el tema del texto. El trabajo se realizará por turnos. Si los alumnos tienen dificultades a la hora de elaborar frases, comenzaremos la actividad con una tarea de completar frases, de modo que el profesor comenzará la frase y los alumnos, por turno, la terminarán.

Cada una de estas frases lleva la palabra indicada para la elaboración de frases y quiere servir como modelo, porque después de completar las frases, el profesor, de nuevo, les solicita que piensen y digan una frase con la palabra propuesta, que anota en el registro de forma literal.

f. Narración de una historia.

Los alumnos cuentan una pequeña historia relacionada con el contenido del texto que se ha leído con anterioridad. Dicen la narración por turnos, dejando dos o tres minutos para

cada alumno. El profesor escribe la narración de forma literal y hace una señal en el registro transcurrido el primer minuto, con el fin de conocer el número de palabras que emite en ese tiempo.

Antes de comenzar las narraciones y después de que el profesor les haya indicado que deben contar una historia similar a la que han escuchado, la vuelve a recordar de una forma resumida, para que la tengan reciente y actúe como modelo. Mientras un niño relata su historia, los demás escuchan.

g. Corrección de una narración.

Una vez que todos los alumnos han contado sus historias, y el profesor ha reforzado tanto sus narraciones como el esfuerzo que han tenido que realizar, ocupa uno o dos minutos en explicar la importancia de las narraciones, la capacidad que tienen los niños para transmitir una idea o un mensaje con sus palabras, animando un clima favorable a la narración. También les advierte que todo puede ser mejorado y que eso es lo que van a hacer en ese momento.

Para ello selecciona una narración de las escuchadas. En cada sesión será diferente el autor, de modo que todos pasen por el trabajo colectivo. Se lee la narración seleccionada (el profesor ha realizado la transcripción de todos los relatos) y se escribe en la pizarra corrigiendo los errores que pudieran darse. Si la narración es muy extensa, bastará con las dos o tres primeras frases.

h. Conversación.

Se trata de mantener una conversación sobre el tema relacionado con el contenido del texto. Cada texto está vinculado a una temática determinada. Se proponen seis preguntas, a modo de ejemplo, pero será el profesor quien determine las preguntas a realizar, según las capacidades e intereses de los niños. El profesor anota las respuestas de los alumnos, que permiten conocer el nivel de conocimiento que tienen sobre el tema en cuestión.

i. Juego de las preguntas.

Con esta actividad, propuesta para fomentar la elaboración de preguntas, un alumno comienza el juego eligiendo a quién va a formularle la pregunta. Mirándole a la cara le dice la pregunta que tiene pensada. El alumno elegido responde y ahora es él quien elige a otro niño y le formula una nueva pregunta. El juego sigue hasta que cada alumno ha realizado dos o tres preguntas.

j. Escribir un relato y elaborar un dibujo.

Aquellos alumnos que han adquirido ya habilidades de escritura escribirán un relato breve y para ello se les ofrecerá una hoja pautada para la escritura del relato. Se les indicará que, aunque pueden escribir de lo que deseen, sería interesante que lo hicieran del tema que se ha tratado en la sesión. Se les recordará, a modo de ejemplo, algunas narraciones que han verbalizado anteriormente.

Además del relato escrito, se les invitará a que realicen un dibujo en el reverso de la hoja. El dibujo se concretará para cada texto. El profesor dispondrá de algunos modelos

para mostrar a aquellos alumnos que manifiesten su dificultad a la hora de componer el dibujo. Este dibujo lo realizarán todos los alumnos, y por tanto también aquellos que no han desarrollado habilidades de escritura. Para estos últimos se les ofrecerá un registro específico.

Aumento progresivo del número de actividades.

Con el fin de ir ofreciendo al niño esta propuesta pedagógica de un modo paulatino, sin excesivas demandas al inicio, se determina un número de lecciones en el que el número de tareas que debe realizar es pequeño. En efecto, con los tres primeros textos se proponen cuatro actividades. Y progresivamente se va incrementando el número de actividades a lo largo de los diferentes textos. Así, a partir del 4º texto hay seis actividades y con el 8º se incrementan en dos más, para llegar al número 12 donde ya se proponen las diez actividades de la secuencia didáctica.

3.3. Algunas orientaciones para el desarrollo de la sesión.

A continuación se proponen algunas sugerencias u orientaciones que es conveniente seguir para obtener una mayor operatividad en la implementación del Programa.

- a. Comenzar la sesión con una breve conversación de recepción de los participantes: saludos, comentarios sobre el tiempo transcurrido desde la última sesión, manifestación de afectos, ...
- b. Plantear cómo va a desarrollarse la sesión: explicar lo que va a realizarse, anotando en la pizarra lo que se plantea para la sesión; vincular lo que va a trabajarse con lo llevado a cabo la sesión anterior y con otras actividades que se realizan en la vida diaria y en el colegio.
- c. Incidir en la importancia del grupo, de la pertenencia al mismo y de cómo el trabajo grupal se complementa con el trabajo individual y el trabajo en casa.
- d. Distribuir las actividades entre el trabajo de todo el grupo, trabajo en grupos más reducidos y trabajo individual (dependiendo del tiempo dedicado a la sesión y de las características de los participantes). Las actividades que se plantean en estos textos corresponden a las actividades para un grupo pequeño de 3 a 6 miembros.
- e. Si el profesor plantea un trabajo de todo el grupo con un planteamiento dialogado y un trabajo individualizado, utilizando fundamentalmente el escrito, conviene incorporar un pequeño tiempo de descanso, en el que poder realizar alguna actividad musical, juegos, etc.
- f. Las indicaciones sobre las tareas que van a realizarse se harán tanto al principio de la sesión (de forma global) como antes de cada actividad. En todo momento se señalará en la pizarra la actividad que se ha ejecutado y la que va a ejecutarse.
- g. La secuencia didáctica para la realización del trabajo grupal es la que figura en cada texto. Para la realización del trabajo individual se pueden proponer distintas alternativas, dependiendo de las características de los alumnos:
 - ↳ Para los alumnos con habilidades de escritura: escribir el relato, cuadernos de comprensión lectora, cuadernos de trabajo independiente, tec.

↳ Para los alumnos sin habilidades de escritura: actividades de refuerzo, aprendizaje de la lectura y escritura, etc

- h. Una propuesta que puede realizarse en trabajo individual es lo que hemos venido a denominar “Circuito de actividades”. Con esta propuesta se pretende dinamizar el proceso de adaptación a nuevos y variados elementos cognitivos, mediadores y recursos, estimular la velocidad de procesamiento y favorecer el desarrollo de la agilidad y flexibilidad cognitiva.

Este circuito de actividades (que requiere un espacio amplio y dos o más colaboradores) consiste en mantener, en dos o más lugares de la clase, actividades distintas (p.e. de memoria inmediata, de competencia semántica, de clasificación, etc) relacionadas con las actividades que se han realizado en el plano grupal. En cada uno de estos rincones habrá un colaborador que durante 5-10 minutos trabajará la tarea con un alumno. Transcurrido ese tiempo, el alumno pasará a otro rincón, con otro mediador y así hasta completar el circuito. Esta propuesta puede plantearse para todo el grupo o solamente para aquellos que tienen mayor dificultad en la resolución de las tareas grupales.

- i. Terminar la sesión repasando lo que se ha realizado, alabando el esfuerzo que han tenido que realizar los alumnos para llevar a cabo la tarea y recalcando de nuevo la importancia del trabajo en grupo, compaginado con el trabajo individual y autónomo.

3.4 Sistema de evaluación.

La evaluación se lleva a cabo a través de Registros de evaluación continua, que permiten obtener datos del desarrollo de la sesión y de evaluación de los alumnos a lo largo de los diferentes textos. Se plantea, por tanto, un registro de desarrollo de la sesión para cada texto. En él se anota tanto el número y título del texto de referencia como la fecha y el nombre de los participantes. El registro está dividido en 10 partes que corresponden a la secuencia didáctica.

3.5 Papel de los padres.

La familia constituye la institución básica en el desarrollo y la educación de los niños. A pesar de que las influencias externas son cada vez más numerosas, y de que el papel de la familia se ha visto modificado por los continuos cambios sociales y avances tecnológicos, la familia sigue siendo el primer y principal ámbito de la educación de los niños.

La educación de los hijos requiere una preparación adecuada de los padres; no es suficiente la propia experiencia. Para avanzar en esa labor personal y social tan importante como es la educación de los hijos, los padres deben mantener una actitud de apertura a nuevos y continuos aprendizajes, formarse en temas relacionados con la educación de los hijos, participar en seminarios o grupos de padres. Asistir a charlas o cursos sobre las experiencias educativas, compartir problemas y dudas con otros padres y/o profesionales, mostrarse abierto a nuevas ideas e iniciativas sobre la educación de los hijos, informarse sobre asuntos de actualidad, etc., son algunas consideraciones que sin duda van a contribuir a ejercer una paternidad responsable basada en una mejor comprensión de los hijos. Ahora bien, hay que considerar que, aunque los padres deben procurar actuar de modo responsable en la educación de sus hijos, no existen los padres perfectos, ni caminos únicos e inflexibles en la educación de los hijos (Vived, 2002 c).

La participación de los padres constituye un elemento esencial para el éxito de la intervención educativa en los niños con discapacidad, tal y como ha podido comprobarse en las numerosas investigaciones. Los padres son los primeros y principales agentes de la educación de su hijo, y juegan un rol primordial desde su edad temprana; son las personas que disponen de más oportunidades para influir en el comportamiento del niño y favorecer así su desarrollo. Que los padres se integren en el proceso de educación de sus hijos permitirá optimizar la intervención educativa. Son enormes las ventajas de la participación activa de los padres en los programas educativos del niño con discapacidad intelectual. Cuando los padres están implicados en los programas de intervención, el mantenimiento y la generalización de los aprendizajes hechos por su hijo tienen más posibilidades de producirse.

En la aplicación del Programa de Comprensión, Recuerdo y Narración se define un marco de colaboración con los padres que tiene estos tres perfiles:

- a. Reuniones con los padres, tanto grupales para explicar el programa, analizar sus componentes y plantear el papel de los padres, como individuales, para analizar la evolución y el desarrollo del niño/a.
- b. Tareas para casa: Con la intención de que los padres conozcan la actividad realizada en las sesiones y poder reforzar algunos aprendizajes que se han trabajado, se les propone una serie de actividades relacionadas con las que se han llevado a cabo en el grupo.
- c. Participación en las sesiones: Resulta interesante la participación de los padres en las sesiones para que puedan apreciar de forma directa el contenido y la metodología que se aplica, así como el modo de resolver las dificultades que van surgiendo. Esta participación se propone de modo rotativo, estableciendo la pauta de incorporar al grupo una sola madre/padre.

4. APLICACION Y EVALUACION DEL PROGRAMA EN UN GRUPO DE NIÑOS CON SINDROME DE DOWN.

El trabajo que se recoge en este capítulo se ha llevado a cabo durante los cursos escolares 2000/01, 2001/2002 y 2002/03, contando en su primer fase con una ayuda del vicerrectorado de investigación de la Universidad de Zaragoza en su convocatoria de noviembre del 2000

De acuerdo con el Proyecto presentado en su momento, y lo expuesto anteriormente, se han llevado a cabo las siguientes fases: a) durante el curso 2000/2001, realizamos lo que hemos llamado fase inicial, es decir, determinar las características individuales a nivel cognitivo y escolar de los sujetos y definir los elementos básicos del programa; b) fase de implementación del Programa, tarea que se llevó a cabo durante el curso 2001/2002, simultáneamente con la recogida de datos brutos y codificación de los mismos; y c) análisis de datos y elaboración de conclusiones e implicaciones educativas, tarea ésta que abordamos en el curso 2002/2003. Teniendo en cuenta que a lo largo de todo el proceso fue necesario llevar a cabo una serie de matizaciones demandadas por la propia práctica, las adaptaciones necesarias a los propios sujetos y los ajustes de tiempo correspondientes.

4.1 Fase Inicial

Durante el periodo de tiempo que media entre enero y junio del año 2001, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el estudio piloto, fue necesario llevar a cabo una serie de ajustes en el cuestionario de memoria que nos iba a servir como instrumento de recogida de datos para la evaluación inicial de todos los potenciales usuarios del Programa, niños con síndrome de Down con edades comprendidas entre los 7 y 17 años atendidos en la Asociación Down de Huesca. Una vez realizados los ajustes pertinentes ya podíamos decir que contábamos con un instrumento adecuado para determinar la situación de partida en la que se encontraban los alumnos.

Era también necesario saber la situación de partida de cada uno de los niños a los que se les iba a implementar el Programa, a nivel de competencias cognitivas. Para ello se utilizó la escala WISC-R. El periodo de tiempo comprendido entre marzo y junio del 2001 se utilizó para llevar a cabo esta tarea, de tal manera que al acabar el curso escolar contábamos con la situación de partida de todos y cada uno de los niños desde el punto de vista cognitivo, quedando para el mes de septiembre y coincidiendo con el inicio del curso escolar, la aplicación del cuestionario de memoria inmediata, elaborado para tal fin.

4.2 Fase de Implementación del Programa

El Programa se ha estado aplicando durante el curso 2001/2002 con un colectivo de 23 usuarios con síndrome de Down, distribuidos en seis grupos, en las localidades de Huesca, Monzón, Fraga y Barbastro. Los usuarios se han distribuido en función de la localidad de residencia, intentando, cuando ha sido posible un agrupamiento por edad y capacidad cognitiva, quedando los grupos configurados de la siguiente manera,

Grupo	Sujetos	Edad	Escolarización
Huesca 1	Dos varones y una mujer	7-9 años	CEIP, Integración Primaria
Huesca 2	Dos varones y una mujer	9-10 años	CEIP, Integración Primaria
Huesca 3	cuatro varones y dos mujeres	14-18 años	IES Integración Secundaria Obligatoria
Grupo 4 Fraga	Dos varones y una mujer	11-15 años	CEIP Integración Primaria
Grupo 5 Barbastro	Un varón y dos mujeres	12-15 años	CEIP, Integración Primaria
Grupo 6 Monzón	Cuatro varones y una mujer	10-15 años	Primaria

Cuadro 1: Sujetos

Hemos de tener en cuenta que estos niños no han sido seleccionados para tomar parte en el Programa por ninguna razón especial, sino que son todos los escolares que en su franja de edad hay en la provincia de Huesca, ya que si el objetivo de nuestra investigación es la evaluación de un Programa de intervención psicoeducativa, es necesario que sea aplicado a toda la población, sin distinción de niveles cognitivos, de lenguaje o de otras capacidades que se quisieran contemplar. Y ello por razones no solo de indagación educativa, sino fundamentalmente, por razones de derecho de igualdad ante las propuestas educativas y de innovación.

SESIONES

Las sesiones siguen todas la misma estructura. En un principio era el propio implementador del programa el que llevaba a cabo la recogida de datos en cada una de las sesiones, pero pronto nos dimos cuenta de la dificultad que esto entrañaba, así como del riesgo que se corría de cometer sesgos involuntarios. Para subsanar este problema se optó por grabar en audio todas las sesiones, procediendo a la codificación y registro posteriormente; esta decisión alargaba el proceso pero se ganaba en calidad de los datos.

La duración de las sesiones era similar en todos los grupos, en torno a hora y media de duración, aunque existían ligeras diferencias en función de la propia dinámica establecida en cada momento, la motivación, grado de atención y participación de los propios usuarios, que en definitiva han sido los que han marcado el ritmo de las sesiones.

El número de sesiones ha sido una por tema y grupo, lo que supone un total de 22 sesiones para cada uno de los grupos y en el total del Programa 132 sesiones, lo que nos parece número suficiente para poder evaluar la calidad y viabilidad del mismo.

RECOGIDA Y OPTIMIZACIÓN DE LOS DATOS

Durante el curso escolar 2000/2001 se llevó a cabo el estudio piloto que sirvió para el ajuste y confección definitiva de los textos, se realizó la implementación del nivel I en todos los sujetos y realmente ha sido a lo largo del curso 2001/2002 cuando tras la realización de la prueba inicial en el primer trimestre del curso se inició la implementación del programa propiamente dicho

Cabe mencionar que algunas de las sesiones se han registrado en vídeo con la finalidad de poder llevar a cabo el estudio de las actitudes de cada uno de los sujetos de la investigación y de las interacciones que se establecen entre ellos.

De esta manera contamos con la recogida de datos brutos de la totalidad de las sesiones realizadas a lo largo de un curso escolar y de las pruebas de evaluación inicial y final. Llegados a este punto se hace necesaria la codificación de estos datos para proceder con posterioridad al análisis de los mismos. Para acometer esta ardua tarea de optimización de los datos hemos elaborado una serie de tablas que nos permitan su clasificación y faciliten el acceso a los datos. Las tablas que recogen las observaciones del presente estudio son las siguientes:

- Tabla 1. Resultado de las pruebas de evaluación inicial y final: Recogen las puntuaciones obtenidas en ambas pruebas por cada uno de los sujetos en los distintos aspectos que mide la prueba: Memoria visual, Memoria Auditivo/visual y Memoria Auditiva, esta última diferenciando entre recuerdo y reconocimiento de palabras, frases y relatos

Es necesario mejorar esta prueba, ya que en ella no se tienen en cuenta aspectos que sí trabaja el programa como son la comprensión y la narración.

- Tabla 2. Resultados individuales: Presenta el resumen de los resultados obtenidos de manera individual por cada uno de los sujetos en la totalidad de las sesiones de implementación del programa
- Tabla 3. Aspectos que trabaja el programa: recoge los resultados obtenidos en cada uno de los aspectos que trabaja el programa, en la totalidad de las sesiones; teniendo en cuenta que en cada sesión se trabajan siete contenidos distintos, ello supone un total de 154 registros.
- Tabla 4. Recoge los resultados obtenidos por cada uno de los sujetos en cada una de las sesiones, lo que supone un total de 132 registros.
- Tabla 5. Puntuaciones unificadas: ha sido necesario obtenerlas al encontrarnos con escalas de puntuaciones diferentes, para ello se saca el mínimo común múltiplo de todas las puntuaciones y nos quedan tablas unificadas de 1-20 ,excepto en recuerdo de frases que es de 2-8, e indica el número de palabras que tiene la frase recordada.
- Tabla 6. Valores de las rectas de regresión, recoge los valores de los puntos medios de las rectas de regresión individuales de los distintos ejercicios, así como la inclinación de las mismas, si ésta es ascendente (+), descendente (-) o se mantiene igual (=).

4.3 Evaluación del programa

Para llevar a cabo esta fase de la investigación y teniendo en cuenta que lo que pretendemos es evaluar la aplicabilidad del programa, y en la medida de lo posible los efectos del mismo, hemos de tener en cuenta los siguientes aspectos :

- a. Características individuales de los sujetos tanto a nivel de competencias cognitivas como metacognitivas. En este aspecto ya ha quedado dicho que se trata de sujetos con síndrome de Down, escolarizados en régimen de integración en distintos niveles educativos, que han sido agrupados teniendo en cuenta su edad, aunque en algunos casos ha primado la situación geográfica.
- b. Contexto escolar. En todos los casos el contexto escolar en que se desenvuelven los sujetos de nuestro estudio es similar al tratarse de centros educativos públicos y/o concertados de enseñanza obligatoria en sus distintos ciclos.
- c. El Programa, las características del mismo, así como sus objetivos y viabilidad de aplicación han quedado perfectamente delimitados en el capítulo anterior.
- d. Resultados, aspecto que se va a tratar con detenimiento en el punto siguiente; en él se tendrán en cuenta tanto el análisis e interpretación de los datos obtenidos como la evaluación propiamente dicha del programa.

4.3.1 Análisis e interpretación de los datos de la prueba inicial y final

Una vez codificados los datos obtenidos, es necesario llevar a cabo el proceso de análisis e interpretación de los mismos. Hemos de tener en cuenta que algunas de las variables no podemos medirlas de forma cuantitativa por lo que se hace preciso llevar a cabo un análisis cualitativo de las mismas.

Pasamos a continuación al análisis de aquellas cuestiones que si son cuantificables :

1. Análisis de las pruebas inicial y final. Nos interesaba conocer en que situación se encontraban nuestros sujetos, fundamentalmente, en un aspecto muy específico del funcionamiento cognitivo, la capacidad de memoria y recuerdo. Para poder determinarlo en las fases iniciales del Proyecto se elaboró un cuestionario que nos sirviera para ello, dicho cuestionario abarca distintos aspectos, todos ellos relativos memoria inmediata:

- a. Memoria inmediata visual
- b. Memoria inmediata auditiva
- c. Memoria inmediata auditiva-visual
- d. Memoria inmediata total

Como el tiempo que iba a transcurrir desde que se hiciera la evaluación inicial y la final era bastante distante decidimos que se podía utilizar el mismo cuestionario en las dos ocasiones.

La evaluación inicial se llevó a cabo en septiembre del 2001 y la final en junio del 2002. A continuación pasamos a exponer los resultados obtenidos en las mencionadas pruebas. El análisis se lleva cabo a dos niveles: Grupal e individual.

Tras el análisis y contrastación tanto a nivel grupal como individual, de los resultados obtenidos en los distintos sujetos en las pruebas inicial y final, llegamos a las siguientes conclusiones:

- No existen diferencias significativas en los resultados encontrados entre ambas pruebas, dándose el caso en algunos momentos de un descenso entre ambos resultados, lo que no parece lógico.

¿A qué puede ser debido la incoherencia de los resultados?

- a.** Los evaluadores de la prueba inicial y final no han sido los mismos, es decir cada chico ha sido evaluado por una persona distinta en cada momento, lo que pensamos ha incidido de forma negativa.
- b.** No se han tenido en cuenta, para su control, las posibles variables tanto personales como ambientales que podían estar incidiendo en los resultados
- c.** El cuestionario está focalizado exclusivamente en el uso de la memoria inmediata que como es sabido es uno de los elementos cognitivos de mayor dificultad de modificabilidad.
- d.** El cuestionario fue creado para la fase inicial del Programa y no responde a los objetivos del Programa que estamos evaluando

Por lo tanto es necesario:

- Utilizar un nuevo instrumento que se adecue a los objetivos de programa
- Seleccionar a la persona/s que pasen las pruebas de manera que se garantice la objetividad de los resultados.

Por todo ello hemos considerado conveniente llevar a cabo la evaluación del programa a partir de su implementación, utilizando los datos recogidos en las distintas sesiones, haciendo un análisis de tendencias y comparando los resultados de la primera y última sesión.

2. Análisis de los efectos del programa en los distintos sujetos. Para ello, a partir de los resultados obtenidos en las distintas sesiones de implementación del programa, hemos llevado a cabo un análisis de regresión múltiple, utilizando el programa « Statgraphics Plus V.4.1 », con objeto de comprobar la evolución de cada sujeto a lo largo de la implementación del programa en los distintos aspectos desarrollados en el mismo.

Los resultados obtenidos ponen en evidencia que existe una tendencia positiva de mejora a lo largo de la implementación del programa en todos los sujetos, aunque no podemos asegurar que dicha mejora sea debida únicamente a los efectos del programa, ya que los mismos, no siempre son significativos a un nivel de confianza del 90%

4.3.2 Evaluación propiamente dicha

Para poder llevar a cabo la evaluación del Programa es necesario que nos planteemos las siguientes cuestiones ¿para qué evaluar el Programa y qué pretendemos evaluar?; en segundo lugar, es necesario saber si el Programa es evaluable, es decir, ¿se ha definido correctamente?, ¿se ha aplicado correctamente?, ¿los objetivos y los efectos esperados se han definido bien?, por tanto ¿podemos llevar a cabo la evaluación?. Para contestar afirmativamente a esta cuestión la contestación a las tres preguntas anteriores tiene que ser así mismo afirmativa. En el apartado 3 ha quedado expuesto detalladamente el programa; haciendo un análisis del mismo podemos afirmar que la respuesta a las tres cuestiones planteadas es afirmativa, por lo tanto se puede llevar a cabo la evaluación del programa.

El diseño utilizado en la evaluación del programa ha sido, siguiendo a Anguera, de tipo *mixto, diacrónico-sincrónico* lo que nos ha permitido detectar, por un lado la evolución y tendencia que el programa ha ejercido sobre cada uno de los sujetos y la relación existente entre los distintos aspectos que contempla: Memoria, comprensión, narración y recuerdo, sin olvidarnos de sus efectos en el desarrollo personal de cada uno de los usuarios.

¿Qué aspectos interesa tener en cuenta en la evaluación?. Nos interesa observar los cambios que el programa ha producido en cada uno de los sujetos, en los distintos aspectos trabajados, así como el cambio en la actitud de los mismos. Al analizar los datos hemos podido ver como se han observado cambios en los sujetos y en los grupos, que quedan reflejados en el cuadro siguiente, en el que se representa la pendiente de la recta de regresión de cada uno de los grupos y en algunas de las actividades que componen el programa, a lo largo de todas las sesiones. Por diversas razones, solamente se disponía de datos parciales del grupo de Monzón y de tres componentes del grupo 3 de Huesca y se han omitido.

	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3			Grupo 4			Grupo 5		
Recuerdo de frases	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Decir frases	+	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+

Narración	+	+	+	-	=	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+
Conversación	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+		-	+
Realizar preguntas	+	-	-				+			-		-			

Cuadro5: Pendiente de las rectas de regresión individuales. Recta ascendente +; recta descendente -, mantenimiento de la recta =.

Para la recogida de datos cualitativos se ha la observación estructurada con grabación en vídeo de las sesiones previamente seleccionadas.

Para evitar el sesgo de reactividad por parte de los sujetos se ha utilizado la técnica del observador olvidado. Se llevó a cabo el análisis de contenido de las cintas con el objetivo de poder analizar los cambios de actitud, forma de enfrentarse a las distintas actividades, contenido de las habilidades comunicativas, etc. Todo ello nos permitía determinar si se habían cumplido los objetivos del programa no susceptibles de ser analizados cuantitativamente.

Creemos estar en condiciones de decir que el programa ha cubierto los objetivos para los que fue diseñado, si bien es cierto que los cambios producidos en los sujetos no podemos asegurar que sean debidos sólo y exclusivamente a la implementación del programa, por lo que será necesario llevar a cabo algún ajuste en el mismo, adaptándolo a las edades y competencias de los sujetos. Será conveniente comprobar si los efectos del programa se mantienen estables con el paso del tiempo, cosa que esperamos conseguir en la segunda fase del estudio en que se va a llevar a cabo un estudio longitudinal, utilizando el programa con las correcciones pertinentes y aplicándolos a muestras de sujetos con otras características.

4.4. Conclusiones

Al finalizar el curso 2001/2002 no habíamos concluido la implementación del programa en el Nivel que nos ocupa, pero pudimos dejar constancia de los efectos que el Programa estaba teniendo y de los resultados comprobados en la implementación del Nivel I y del estudio piloto:

- ↪ Los sujetos han aprendido a trabajar en grupo, respetándose los turnos de intervención, produciéndose situaciones de empatía y siendo capaces de reforzar a sus compañeros en sus logros por pequeños que estos sean.
- ↪ Se ha aumentado en estos sujetos la capacidad de memoria y recuerdo, mejorando también su autoconcepto.
- ↪ Aprenden a expresarse ante los demás.
- ↪ A nivel educativo, se ha generado un grupo de innovación educativa con profesores de un IES de Huesca, que siguiendo el mismo esquema de los textos están llevando a cabo las adaptaciones curriculares de algunas materias que configuran el curriculum de la Enseñanza Obligatoria, potenciando el trabajo en grupo para posteriormente y una vez llevada a cabo la motivación y exposición del tema, el alumno sea capaz de realizar su actividad de manera individual, plasmándolo en su cuaderno de trabajo

↪ Actualmente y una vez concluido el estudio que hoy presentamos, podemos afirmar que el programa de comprensión, recuerdo y narración ha conseguido los objetivos para los que fue creado ya que :

- Es una estrategia didáctica centrada en pequeño grupo colaborativo y con carácter globalizado que integra distintos aspectos del curriculum académico y de la formación integral del alumno en cuanto a actitudes y valores
- Ha quedado comprobado que desarrolla habilidades cognitivas, lingüísticas y comunicacionales, lo que ha favorecido la comprensión y expresión de los alumnos, integrándose mejor en el grupo y pudiendo participar en mayor número de actividades grupales

La secuencia didáctica presentada es adecuada para ser utilizada como herramienta al servicio de las adaptaciones curriculares de distintos áreas como se está poniendo de manifiesto en los centros en los que se está utilizando

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calero, M.D. (2002). “La mediación: acercamiento al niño con síndrome de Down en la escuela”. En M.A. Robles, L. Almazán y J.A. Torres. *Síndrome de Down y Educación: una mirada hacia el futuro*. Jaén. Asociación Síndrome de Down “Ciudad de Jaén”.

Cunningham, C.C. (1995). “Desarrollo cognitivo en los niños con síndrome de down.”. En J. Perera: *Síndrome de Down. Aspectos específicos*. Barcelona. Masson.

Cunningham, C.C. y Davis, H. (1988). *Trabajar con padres. Marcos de colaboración*. Madrid. Siglo XXI de España Editores.

Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalén. Hadassah –Wizo- Canada Research Institute.

Feuerstein, R. (1996). “La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva”. En S. Molina y M. Fandos (coords.): *Educación Cognitiva I*. Zaragoza. Mira Editores.

Funes, N. (1995). “La mediación y las teorías del desarrollo cognitivo”. En M.D. Calero (Coord.). *Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención*. Madrid. Pirámide.

Haywood, H.C. (1996). “Educación cognitiva temprana: una clave para el éxito escolar”. En S. Molina y M. Fandos (coord.). *Educación Cognitiva I*. Zaragoza: Mira Editores.

Haywood, H.C.; Brooks, P. y Burns, S. (1992). *Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children*. Watertown, M A : Charlesbridge Publishers. (Ed.española : Bright Start, curriculum cognitivo para niños. Zaragoza: FUNDAFE, 1997).

Hodapp, R.M.; Evans D.W. y Gray F.L., (2000). “Desarrollo intelectual en los niños con síndrome de Down”. En J.Rondal, J.Perera y L.Nadel (coords.) *Síndrome de Down. Revisión de los últimos conocimientos*. Madrid: Espasa

Vived, E. (2002 a): Efectos de un programa de educación cognitiva en una muestra de niños con síndrome de Down. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Zaragoza.

Vived, E. (2002 b): Características cognitivas y de aprendizaje en niños con síndrome de Down. Implicaciones educativas. Córdoba. I Congreso Nacional de Educación para personas con síndrome de Down.

Vived, E. (2002 c): “Participación de la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños con síndrome de Down”. En S.Molina (coord.): *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down*. Granada. Arial Ediciones

ANEXO 1.

☞ Texto 14 del Programa de Comprensión, Recuerdo y Narración TEXTO 14. EL BARRIO DE JOSÉ.

1. Escuchar y comprender el siguiente texto:

Hola, me llamo José. Vivo en un barrio que está a las afueras de la ciudad. Para trasladarnos al centro tenemos que coger un autobús o ir en coche, porque está bastante lejos. A veces también vamos andando. Mi barrio es el más bonito de la ciudad.

En mi barrio hay de todo. Está formado por muchas calles que son nuevas. También las casas son nuevas, se han construido hace poco tiempo. Mi colegio está en el barrio y también hay tiendas de ropa, de alimentación, de muebles y de muchas cosas más. Hay una plaza muy bonita y también hay muchos jardines y allí nos juntamos los niños para jugar. Lo que no hay en mi barrio es un cine.

2. Responder a las preguntas sobre el contenido del texto.

- a) El barrio, ¿está en el centro o en las afueras de la ciudad?. (En las afueras).
- b) ¿Cómo se llama el niño?. (José).
- c) ¿Cómo van del barrio al centro de la ciudad, andando o en autobús?. (En autobús).
- d) ¿Las calles son viejas o nuevas?. (Nuevas).
- e) ¿Hay cine en el barrio de José?. (No).
- f) ¿Qué tipos de tiendas hay en el barrio?. (De ropa, alimentación, de muebles).

3. Actividades de comprensión:

Conceptos: centro – afueras, más – menos.

- a. Dibujado un cuadro en la pizarra o en un papel, el alumno señalará dónde está el centro. Idem en un círculo.
- b. Con el plano de una ciudad el alumno señalará el centro de la ciudad.
- c. En el mismo plano, el niño señalará algún barrio que esté situado en las afueras, diferenciando centro-afueras.
- d. Ofreciendo al alumno cartulinas con distintas cantidades de objetos, señalará en cuál hay más cantidad y en cuál menos.
- e. Ofreciendo al alumno cartulinas con imágenes de distintos tamaños, señalará la más grande y la más pequeña.

- f. En una ficha en la que se presenta un dibujo de una casa, el alumno tendrá que dibujar una casa más grande. Idem menos grande. (Pueden hacerse ejercicios con otras dimensiones: más – menos larga, ancha, etc).
- g. En una ficha donde aparecen dos recuadros, uno con tres pelotas y otro en blanco, se le pide al alumno que dibuje en el recuadro de abajo más pelotas de las que hay en el recuadro de arriba.
- h. En una ficha papel-lápiz el alumno señalará, rodeando con un círculo, las imágenes en las que aparezcan más elementos que en el modelo de cada fila. Idem con menos. (También en otras dimensiones).

4. Recuerdo de frases: lectura y repetición de frases.

4 palabras

- Me gusta mi barrio.
- Mi barrio es grande.
- Mi barrio es bonito.

5 palabras

- Me gusta mucho mi barrio.
- Susana juega en el parque.
- El barrio tiene casas altas.

6 palabras

- En mi ciudad hay muchos barrios.
- Mi barrio se llama “las Fuentes”.
- En mi barrio hay muchas tiendas.

7 palabras

- En mi barrio hay muchas calles largas.
- José vive en un barrio muy bonito.
- José tiene muchos amigos en su barrio.

8 palabras

- En mi barrio hay calles, plazas y jardines.
- El barrio de Luis tiene un bonito parque.
- Ana juega con sus amigos en el barrio.

9 palabras

- Paseo con mis amigos por el barrio todas las tardes.
- Para ir al centro tenemos que coger el autobús.
- Juego con mis amigos del barrio en el parque.

5. Juego con las palabras:

Elaborar frases con la palabra “barrio”.

Si los alumnos presentan dificultades a la hora de elaborar frases, comenzar la actividad invitándoles a que completen las siguientes frases:

- En el barrio hay ...
- Mi barrio tiene ...
- Mi barrio es ...
- Mi barrio se llama ...
- Me gusta mucho mi ...

Después de completar estas frases, se les solicita que piensen y digan una frase con la palabra propuesta.

6. Narración de una breve historia relacionada con el contenido del texto.

Los alumnos realizarán una breve narración, relacionada con el contenido del texto leído anteriormente. Dirán la narración por turno (2 ó 3 minutos para cada alumno). El profesor escribirá la narración de forma literal en el registro y hará una señal cuando haya transcurrido el primer minuto.

Indicaremos a los alumnos que cuenten una historia similar a la que han escuchado (la recordaremos brevemente) y que trate sobre un barrio.

7. Corrección de una narración en la pizarra.

En grupo y en la pizarra se corregirá una de las narraciones realizadas. Se implicará a los alumnos en esta corrección.

8. Conversación sobre cuestiones relacionadas con “mi barrio”.

- a) ¿Cómo se llama tu barrio?.
- b) En las ciudades y en los pueblos grandes hay barrios. En ellos viven muchas personas. ¿Recuerdas el nombre de algunos barrios? (Esta cuestión se plantea para los niños que residen en poblaciones donde hay barrios. Para el resto basta con centrar la conversación sobre los barrios que hay en las ciudades).

- c) Los barrios están formados por edificios, calles y plazas. ¿Qué otras cosas podemos encontrar en un barrio? (tiendas, jardines, parque, iglesias, colegio, bancos, centro de salud, etc.).
- d) ¿Recuerdas el nombre de alguna plaza de tu barrio?, ¿y el nombre de alguna calle importante? (cuestiones planteadas para los niños que residen en algún barrio. Para otros niños se pueden plantear con respecto a un barrio que haya visitado recientemente).
- e) ¿Hay iglesias en el barrio? . ¿Y cine?. ¿Hay supermercados?. ¿Qué otros tipos de tiendas hay en el barrio?.
- f) ¿Cómo son las casas del barrio?.
- g) ¿Hay muchos coches?. ¿Hay autobuses?.

9. Juego de las preguntas.

En este juego un alumno elige a quién va a formular la pregunta y, mirándole a la cara, le dice la pregunta que tiene pensada. El compañero elegido responde y ahora es éste quien elige al que va a formular una nueva pregunta; y así sigue el juego, que puede prolongarse hasta que cada alumno haya formulado 2 ó 3 preguntas.

El profesor anotará tanto la direccionalidad como el contenido de la pregunta en el registro de la sesión. Animará a cambiar la direccionalidad si algún alumno no recibe preguntas y participará activamente en el juego, tratando de introducir nuevos formatos de pregunta, Hay que incidir en que los alumnos se miren a la cara cuando preguntan y/o responden.

10. Escribir un relato y elaborar un dibujo.

Los alumnos con habilidades para la escritura escribirán un relato breve, ofreciéndoles una hoja pautada para ello. Se les indicará que, aunque pueden escribir sobre lo que deseen sería interesante que lo hicieran del tema que se ha tratado en el texto leído y de lo que se ha hablado en la sesión. Además realizarán un dibujo de varias casas, que también elaborarán aquellos alumnos sin destrezas escribanas. Estos últimos pueden trabajar, asimismo, algunas actividades de refuerzo (p. e. actividades de memoria inmediata, clasificación ...).

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.
CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

® CiberEduca.com es una marca registrada.
©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado