



Programa de Comprensión,
Recuerdo y Narración.
Una herramienta didáctica
para la elaboración
de adaptaciones curriculares
Experiencia en alumnos con síndrome de Down

Marisa Herrero Nivelá
Elías Vived Conte



Prensas Universitarias de Zaragoza

*PROGRAMA DE COMPRENSIÓN, RECUERDO Y NARRACIÓN.
UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA ELABORACIÓN
DE ADAPTACIONES CURRICULARES
Experiencia en alumnos con síndrome de Down*

*PROGRAMA DE COMPRENSIÓN,
RECUERDO Y NARRACIÓN.
UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA
PARA LA ELABORACIÓN
DE ADAPTACIONES CURRICULARES
Experiencia en alumnos con síndrome de Down*

*Marisa Herrero Nivelá
Elías Vived Conte*



Prensas Universitarias de Zaragoza

FICHA CATALOGRÁFICA

HERRERO NIVELA, Marisa

Programa de Comprensión, Recuerdo y Narración : una herramienta didáctica para la elaboración de adaptaciones curriculares : experiencia en alumnos con síndrome de Down / Marisa Herrero Nivelá y Elías Vived Conte.

— Zaragoza : Prensas Universitarias de Zaragoza, 2007

229 p. ; 22 cm. —(Ciencias sociales ; 67)

ISBN 978-84-7733-968-7

1. Personas con síndrome de Down—Educación. 2. Educación Infantil—Adaptaciones curriculares. I. Vived Conte, Elías. II. Prensas Universitarias de Zaragoza. III. Título. IV. Serie: Ciencias sociales (Prensas Universitarias de Zaragoza) ; 67

376.1-056.36

373.212.141.15

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, ni su préstamo, alquiler o cualquier forma de cesión de uso del ejemplar, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

© Marisa Herrero Nivelá y Elías Vived Conte

© De la presente edición, Prensas Universitarias de Zaragoza

1.ª edición, 2007

Ilustración de la cubierta: José Luis Cano

Colección Ciencias Sociales, n.º 67

Director de la colección: Pedro Víctor Rújula López

Prensas Universitarias de Zaragoza. Edificio de Ciencias Geológicas, c/ Pedro Cerbuna, 12

50009 Zaragoza, España. Tel.: 976 761 330. Fax: 976 761 063

puz@unizar.es <http://puz.unizar.es>

Prensas Universitarias de Zaragoza es la editorial de la Universidad de Zaragoza, que edita e imprime libros desde su fundación en 1542.

Impreso en España

Imprime: Línea 2015, S. L.

D.L.: Z-4218-2007

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 cuanto 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, como se verá en el apartado correspondiente.

Pero resulta especialmente importante que estos programas se vayan acercando al currículum académico que siguen los alumnos. Éste ha sido el planteamiento del Programa de Comprensión, Recuerdo y Narración que se presenta y se valora en el presente texto. 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 aportando también ideas para un trabajo de colaboración 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.

Éste es un trabajo para realizarlo en pequeño grupo, aunque algunas actividades pueden realizarse de forma individualizada. 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.

Los diferentes capítulos que configuran este libro van a tratar sobre los aspectos antes comentados. Así, el primer capítulo hace referencia a las características cognitivas y de aprendizaje de niños/as con síndrome de Down. En el segundo se analizan algunas implicaciones educativas que se

derivan del conocimiento más profundo que se va adquiriendo en torno a los conocimientos específicos del estilo de aprendizaje de este tipo de niños.

Uno de los derechos que tienen los alumnos con síndrome de Down, al igual que todos los demás, es el derecho al conocimiento. Para facilitar la accesibilidad al conocimiento se proponen las adaptaciones curriculares que deben beneficiarse de los planteamientos pedagógicos propuestos y contrastados, para atender las necesidades educativas de niños/as con síndrome de Down. Más concretamente, las adaptaciones curriculares deben aprovechar los conocimientos que provienen de la aplicación de los programas de educación cognitiva. Todos estos aspectos se abordan en el tercer capítulo.

A la descripción del Programa de Comprensión, Recuerdo y Narración se dedica el capítulo cuarto. Este Programa, que podría considerarse dentro de los denominados de educación cognitiva, presenta una serie de textos y actividades que se plantean a partir de la lectura y comprensión del texto leído. Finalmente, en el capítulo quinto se presenta una aplicación y evaluación del Programa que se llevó a cabo con una muestra de niños con síndrome de Down.

1. COGNICIÓN Y APRENDIZAJE EN LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN

Antes de adentrarnos en el estudio del desarrollo cognitivo de los niños con síndrome de Down, de analizar sus habilidades, las estrategias que ponen en marcha en su proceso de aprendizaje, creemos conveniente determinar, aunque sea de manera breve, qué entendemos por desarrollo y por aprendizaje. Para ello nos centraremos, fundamentalmente, en contrastar la postura de Piaget y Vigotsky, ya que consideramos han sido dos pilares fundamentales en el estudio de las relaciones entre ambos conceptos.

Para Piaget, el desarrollo es algo previo al aprendizaje, es decir, para que el niño pueda adquirir una determinada habilidad es preciso que existan en él una serie de estructuras intelectuales y emocionales previamente organizadas y consolidadas. Por lo tanto, se hace necesario el conocimiento previo del nivel de desarrollo en el que se encuentra un niño determinado para poder proponerle aprendizajes nuevos.

Piaget (1975) divide la secuencia del desarrollo del pensamiento en una serie de estadios por los que todo sujeto debe pasar en un orden creciente, ya que las nuevas estructuras intelectuales y emocionales se apoyan sobre las anteriores y se consolidan. Según esta teoría, tras el periodo sensoriomotor, el niño accede al periodo preoperatorio o intuitivo, durante el cual las evaluaciones son simplemente perceptuales y se caracterizan por relaciones centradas en la actividad propia. Poco a poco y de manera paulatina, el niño logra descentrar sus juicios y llegar a una cierta objetividad, a la vez racional y experimental, accediendo de esta manera al periodo de las operaciones concretas, durante el cual es capaz de componer acciones entre sí y de hacerlo de acuerdo con el principio de la reversibilidad. Las

operaciones se definen como una acción que se ha hecho reversible y que se inserta en sistemas de acciones semejantes entre sí. Por último, en el periodo de las operaciones formales, al final de la pubertad, el niño es capaz de superar el terreno de la experiencia meramente manipulativa, interiorizándola, para acceder al terreno de lo hipotético-deductivo.

Hemos de tener en cuenta que el sujeto no se desarrolla en el vacío, sino que está inmerso en su medio que de una u otra manera va a influir en él mismo. Si bien Piaget considera que toda función psíquica, fundamentalmente, es intraindividual, también concede importancia al proceso de equilibración progresiva que resulta de la interacción entre el sujeto y el medio ambiente, proceso de adaptación que el sujeto inicia en las primeras etapas de su existencia y que es posible gracias a dos funciones básicas: la asimilación y la acomodación.

Se considera que existe asimilación cuando la acción del sujeto ejerce su influencia sobre el medio, para modificarlo e incorporar los objetos a sus esquemas de conducta. Por el contrario, se considera acomodación cuando es el medio el que ejerce su influencia, y el sujeto modifica sus esquemas de conducta para incorporar nuevos objetos. La adaptación requiere el equilibrio entre ambas funciones, que operan siempre conjuntamente.

Sintetizando, el desarrollo cognitivo es considerado por Piaget como un proceso constante de organización y reorganización de estructuras, de manera que cada nueva estructura engloba a la anterior; es un proceso dinámico que supone que el desarrollo debe ser siempre previo al aprendizaje; por lo tanto, estamos ante una actitud de *espera educativa* (Medrano, 1994), ya que sólo cuando el niño alcance un determinado nivel de desarrollo podremos ofrecerle unos determinados aprendizajes.

Por el contrario, para Vigotsky el aprendizaje precede al desarrollo, propiciando el despertar de procesos evolutivos. Para potenciar este aprendizaje se precisa la concurrencia y ayuda de las personas que rodean al niño. En esta postura es fundamental el papel del maestro, ya que la adecuada intervención educativa impulsará el desenvolvimiento cognoscitivo de los niños. En palabras de Medrano (1994: 38), «estamos ante una actitud de *intervención educativa*», ya que creemos que la propuesta adecuada de aprendizajes contribuye a impulsar el desenvolvimiento cognitivo de los sujetos. Y gracias a la actividad colectiva, con la intervención del adul-

to o de coetáneos más capaces, el niño es capaz de hacer mucho más de lo que podría hacer de manera autónoma o aislado (Liesa, 2002).

Siguiendo a Vigotsky, se hace imprescindible, a nivel educativo, crear una zona de desarrollo próximo que ayude a definir el aprendizaje tanto inmediato como posterior del sujeto, teniendo en cuenta que los instrumentos (mediadores) que se utilicen en el nivel de desarrollo potencial van a ser interiorizados, transformados y utilizados posteriormente por el sujeto. Consideramos que tanto «la interacción social, como el intercambio, la relación con los otros, la utilización de la capacidad imitativa, serán factores básicos para el desarrollo, y el lenguaje tendrá un papel crucial en el proceso de desarrollo y construcción progresiva, por parte del sujeto, de sus estructuras mentales» (Liesa, 2002: 135).

Según la *Ley de doble formación* (Vigotsky), las funciones psíquicas superiores son, en primer lugar, interindividuales, transformándose en intraindividuales a partir de un proceso de interiorización seguido por el sujeto en interacción con el medio y personas que le rodean. De ahí que podamos decir que las estructuras cognoscitivas de un niño son adquiridas por la influencia de la interacción social; ello nos da pie para defender la necesidad de que todos los sujetos, sin exclusión de ninguno, deben tener la posibilidad de interactuar en los ambientes y con los modelos más normalizados y enriquecidos posibles.

Entendemos que ambas posturas, las de Piaget y Vigotsky, se complementan, pero quizás sea la de Vigotsky la que en mayor medida nos anima a proponer contextos novedosos que favorezcan la interacción entre los distintos elementos del proceso educativo (adultos y niños), con el ánimo de mejorar las diferentes experiencias de aprendizaje y el desarrollo de los alumnos menos favorecidos. Estamos convencidos de que los niños con síndrome de Down pueden y deben aprender si les proporcionamos las condiciones e interacciones adecuadas.

1.1. Características cognitivas de los niños con síndrome de Down

La comprensión de los procesos cognitivos puestos en funcionamiento por los niños con síndrome de Down al afrontar tareas de aprendizaje

nos va a proporcionar información sobre cómo aprenden, cómo procesan los estímulos que reciben, lo que sin duda nos ayudará en el desarrollo de intervenciones educativas más adecuadas; pero hemos de tener en cuenta que hasta épocas relativamente recientes no se ha considerado que los sujetos con síndrome de Down pudieran procesar la información de manera diferente al resto de los deficientes mentales, no siendo considerados, por lo tanto, como subgrupo específico. Sin embargo, actualmente se sabe que las diferencias aparecen ya en edades tempranas de la vida e influyen en todo el desarrollo posterior.

No son muchos los estudios que se han dedicado a analizar las funciones cognitivas de los niños con síndrome de Down como grupo específico y diferenciado. Los datos que proceden de estos estudios señalan problemas y déficits en algunos procesos específicos del funcionamiento cognitivo en estos niños. En la mayoría de los estudios que se presentan a continuación se han comparado niños con síndrome de Down y niños con retraso mental de otras etiologías equiparados por el nivel intelectual y la edad cronológica. Con frecuencia se comparan también con niños no discapacitados equiparados en edad mental.

Vaya por delante que esta exposición, centrada en los aspectos más deficitarios del funcionamiento cognitivo de los niños con síndrome de Down, no presupone una consideración estable, inmutable y estática de su repertorio cognitivo. Al contrario, se señalan estas dificultades en las funciones cognitivas con la finalidad de diseñar programas adecuados que activen y desarrollen todos sus aspectos cognitivos, aumentar su capacidad de observación, su memoria, su capacidad de razonamiento, etc. En efecto, el sistema nervioso de las personas con síndrome de Down se desarrolla a un ritmo lento. Muy probablemente la patología propia de la trisomía contribuye a que el retraso de los procesos de desarrollo en el síndrome de Down sean más lentos. De este modo, no sólo su desarrollo será inferior al desarrollo normal, sino que lo alcanzará más lentamente. Ahora bien, es preciso considerar que si un niño con síndrome de Down no adquiere una destreza determinada a una edad concreta, no significa que vaya a carecer de tal habilidad, sino que es probable que la adquiera posteriormente, en procesos de maduración y aprendizaje más lentos, siempre y cuando se ofrezca una intervención educativa adecuada.

También es necesario considerar la variabilidad que hay dentro del síndrome de Down, siendo los factores que influyen en las diferencias individuales tan extensos para esta población como lo son para cualquier otro niño, añadiendo además otras fuentes de variación que provienen de las características específicas físicas y cognoscitivas. En el estudio de Dunst (1990) se analizó el desarrollo de 85 niños con síndrome de Down, además de revisar diversos estudios. Este autor observó que la muestra de niños con síndrome de Down presentaba más heterogeneidad que otra muestra de niños sin discapacidad, con respecto a los patrones de correlación entre edad cronológica, edad mental y nivel sensitivomotor, que destaca la variabilidad dentro del síndrome.

A continuación se exponen algunas características cognitivas de los niños con síndrome de Down en cuanto a funciones cognitivas (atención, percepción, memoria, estilos cognitivos), procesos cognitivos y estrategias cognitivas. Hemos tomado esta distinción entre funciones, procesos y estrategias de la descripción realizada por Molina y Arraiz (1993: 166-181) a partir del modelo de procesamiento de información que han planteado. Se ha realizado una revisión parcial de las investigaciones, tratando de señalar aquellos aspectos que parecen más destacados en el síndrome de Down. Esta revisión parte de la realizada por Vived (2002a y 2002b).

1.1.1. Atención

Los estudios de Zeaman y House (1963) y Furby (1974) presentan algunos datos en torno a los mecanismos de la atención, si bien estos estudios no están realizados exclusivamente con niños con síndrome de Down. Las características más sobresalientes, según estos estudios, son las siguientes:

- Dificultades para centrar la atención en la dimensión correcta del estímulo. Este déficit atencional explicaría las dificultades de los aprendizajes discriminativos, necesarios para distinguir entre dos o más estímulos.
- Lentitud en la habituación de las reacciones de orientación a un estímulo presentado. Esto hace que su conducta atencional se desplace lentamente de unos aspectos del estímulo a otros, precisando más tiempo para reaccionar ante los estímulos.
- Dificultades para inhibir sus respuestas hasta haber examinado el estímulo, lo que les lleva a manifestar una conducta impulsiva.

Cicchetti y Sroufe (1976) observaron un bajo nivel de atención y disminución en sus respuestas emocionales en un estudio realizado con niños lactantes con síndrome de Down. Estos niños suelen presentar también conducta dispersa, centrándose en los aspectos menos relevantes de la situación, olvidando los más significativos. Motti y cols. (1983) concluyeron que estas manifestaciones son duraderas y tienen un carácter predictivo del desarrollo posterior.

Flórez (1995), analizando los efectos de la corteza prefrontal (una de las áreas afectadas en el síndrome de Down) en las funciones receptoras (atención y percepción), señala como principales síntomas los siguientes: reducción en la capacidad de reconocer, tendencia a la distracción, dificultades para controlar la mirada y escasa capacidad de concentración. Flórez (1994) explica la atención dispersa por retraso de mielinización en las vías de la corteza prefrontal, responsable del control de la atención.

1.1.2. Percepción

En los estudios realizados por Clausen (1968) se manifiestan dos campos, dentro de la actividad perceptiva, en los que los niños con síndrome de Down parecen particularmente deficitarios: las funciones discriminativas y la rapidez perceptiva. La capacidad de discriminación auditiva y visual parece más afectada en los niños con síndrome de Down que en otros retrasados mentales de niveles intelectuales equivalentes. También sus respuestas a tareas de tiempo de reacción, que valoran la rapidez perceptiva, son más lentas. En este sentido, distintos autores destacan que los niños con síndrome de Down son especialmente lentos en la discriminación visual y auditiva, así como a la hora de percibir objetos y reproducirlos (Kennedy y Sheridan, 1973; Knights, 1967; Hermelin y O'Connor, 1961).

Con respecto a la percepción auditiva hay que señalar que en la mayoría de los niños con síndrome de Down se registran pérdidas auditivas. Balkany y cols. (1979) informaron que un 78% de las personas con síndrome de Down tenían pérdida auditiva. Otros estudios (ver Dahle y Baldwin, 1992) describen que más de un 50% de las personas con síndrome de Down examinadas tenían pérdida auditiva. Es indudable la influencia que tal pérdida va a tener en las dificultades del habla y del len-

guaje de estos niños. Pero también Libb y cols. (1983) comprobaron que la función anormal del oído medio guarda correlación con la función cognitiva de los niños y adolescentes con síndrome de Down. En este sentido, cabe considerar que los problemas auditivos pueden ser uno de los factores que contribuyen a la reducción del funcionamiento cognitivo.

Otra característica de su percepción es el carácter analítico de ésta y una menor capacidad de síntesis (Cuilleret, 1985). De este modo, frente a un estímulo, la discriminación perceptiva se detiene en las partes del objeto, y en dicha tarea analítica no se observan demasiadas dificultades, que sí tiene para saber de qué objeto se trata (capacidad de síntesis).

1.1.3. Memoria

A pesar de las limitaciones que presenta el modelo multialmacén en el estudio de la memoria, hemos optado por seguirlo, ya que la distinción entre una memoria temporal de capacidad limitada y una memoria permanente o memoria a largo plazo es un aspecto casi universal de los modelos contemporáneos de memoria (Ruiz, 1994). Por lo demás, la mayor parte de estudios referidos al síndrome de Down se podrían encuadrar dentro de este modelo.

1.1.3.1. *Memoria a corto plazo*

Con respecto a la memoria a corto plazo, las características de los niños con síndrome de Down se especifican en los siguientes términos:

- a) Déficits de memoria a corto plazo, cualquiera que sea la modalidad de presentación (auditiva, visual) o la tarea que se utilice, ya sea con dígitos, con letras, recuerdo de series de palabras, reproducción de dibujos (McDade y Adler, 1980; Marcell y Armstrong, 1982; Snart y cols., 1982).
- b) Mejor funcionamiento en tareas de reconocimiento auditivo que en recuerdo auditivo (McDade y Adler, 1980). Los datos aportados por McDade y Adler (1980) sobre una respuesta similar de los niños con síndrome de Down en comparación con niños sin discapacidad intelectual, con edad mental (EM) similar en tareas de reconocimiento auditivo, parecen indicar que la capacidad de almacenamiento es la misma. Ahora bien, el recuerdo fue menor,

y la dificultad estaría relacionada con problemas en la recuperación de la información.

- c) Mejor funcionamiento en tareas de recuerdo visual que en tareas de recuerdo auditivo (McDade y Adler, 1980; Marcell y Armstrong, 1982; Snart y cols., 1982). Estos datos son coincidentes con los aportados por Walti y cols. (1973), que mostraban como la capacidad de memoria auditiva es más baja que la capacidad de memoria visual.

McKenzie y Hulme (1987) observaron que la cantidad de información que se puede conservar en la memoria auditiva inmediata de los niños con síndrome de Down no aumenta durante la infancia, como ocurre con el resto de los niños. El lento incremento en su capacidad de memoria ni siquiera sigue el mismo ritmo que su desarrollo cognitivo. Estos autores sugieren que los niños no recurren a la repetición mental («circuito articulatorio») para conservar la información en el almacén de la memoria inmediata. Este déficit de memoria tiene efectos importantes en la capacidad de retener información y afecta tanto al procesamiento del lenguaje como a su producción.

Resultan sugerentes los estudios realizados por Buckley y cols. (Broadley y cols., 1994; Laws y cols., 1995), que señalan el efecto significativo que ejerce la lectura no sólo sobre el habla y el lenguaje, sino también sobre las aptitudes de memoria a corto plazo (tanto auditiva como visual).

- d) Las dificultades en el procesamiento secuencial auditivo explicarían las deficiencias en la memoria auditiva. Rohr y Burr (1978) y Snart y cols. (1982) han observado en sus estudios como los niños con síndrome de Down son particularmente deficientes en el procesamiento auditivo secuencial de estímulos presentados auditivamente. Su memoria secuencial auditiva mejora con gran lentitud, sin que siquiera guarde relación con el progreso de la edad mental.
- e) Estrategias de memorización: La falta de estrategias de memorización es un problema que se considera típico de las personas con retraso mental (Engle y Nagle, 1979; Dempster, 1981) y responsable en gran medida de sus déficits. Los niños con síndrome de Down no saben utilizar o desarrollar las estrategias espontáneas que otros niños emplean a partir de los 5 años para mejorar su

capacidad memorística, como los apoyos mnemotécnicos, la repetición y enumeración, etc. (Flórez, 1995).

La retención mnésica o la huella mnésica es menos duradera, aunque los principales problemas en materia de memorización se encuentran en las estrategias utilizadas para organizar la actividad de la memoria (Lambert y Rondal, 1989). Johnson y Olley (1971) también señalan que el material mnésico permanece menos tiempo en la organización de su memoria.

Esta pobreza en la disponibilidad de la memoria a corto plazo los hace particularmente vulnerables para la captación inmediata de mensajes y para su utilización posterior en forma de respuesta o en forma de elaboración de un concepto, tanto más cuanto más complejo y prolongado sea ese mensaje (Flórez, 1995). Ahora bien, el conocimiento de estos mecanismos deficitarios debe promover intervenciones educativas adecuadas en edades tempranas, cuando la plasticidad cerebral asegura un mayor éxito.

1.1.3.2. Memoria a largo plazo

Por lo que se refiere a la memoria a largo plazo, ésta va a resultar imprescindible para el aprendizaje y el conocimiento. En ella se almacena la información sobre nosotros mismos, sobre el mundo que nos rodea, sobre cómo son las cosas, etc. En el síndrome de Down esta memoria se ve afectada de formas diversas. Varnhagen y cols. (1992) observaron en los niños con síndrome de Down un lento acceso a la memoria a largo plazo de información léxica. Esta lentitud se refleja en tareas en las que los niños tienen que identificar los ítems que se les presentan.

Dentro de la memoria a largo plazo se han propuesto varias subdivisiones o clasificaciones: memoria episódica y memoria semántica (Tulving, 1972), memoria declarativa y memoria procedimental (Cohen, 1984; Morris y cols., 1988), memoria explícita y memoria implícita (Graf y Schacter, 1985), etc. Todas estas clasificaciones provienen de la necesidad de diferenciar entre una forma consciente o explícita de memoria y una forma inconsciente o implícita (Ruiz, 1994).

- a) Memoria declarativa y memoria procedimental: La memoria declarativa sirve para el recuerdo explícito de hechos y de episodios, y la procedimental para adquirir capacidades y otras opera-

ciones cognitivas que permiten aprender tareas. Tanto la memoria episódica (conocimiento de carácter autobiográfico o personal) como la memoria semántica (conocimiento general y organizado que poseemos del lenguaje y del mundo) están incluidas en la memoria más general, como es la declarativa.

La memoria declarativa almacena información y conocimientos relacionados con saber qué es un objeto, y, generalmente, el conocimiento declarativo se manifiesta con palabras. La memoria procedimental almacena los conocimientos y las acciones relacionadas con el cómo hacer algo, y esta clase de conocimientos se manifiesta principalmente mediante acciones y producciones. Pues bien, se observa que el adiestramiento adecuado consigue que las personas con síndrome de Down alcancen cotas, a veces altas, de memoria procedimental u operativa, que les permite realizar tareas secuenciales con buena precisión (Flórez, 1995). Sin embargo, tienen dificultades con la memoria declarativa. Esta circunstancia se correlaciona con las anomalías que se observan en el hipocampo de las personas con síndrome de Down (tamaño más reducido, deficiencia neuronal en la corteza del área dentada y del área parahipocámpica, disminución en la sinaptogénesis). Por estas zonas y áreas transcurre la información, por lo que su retención e integración, como base de la adquisición de conocimientos, se verá entorpecida.

El hipocampo es una estructura fundamental para la elaboración de la memoria de tipo declarativo. Gracias al hipocampo mantenemos el recuerdo de información reciente que va a utilizarse para la actuación cotidiana; también el hipocampo va a contribuir a reforzar y retener la información durante un tiempo prolongado hasta que sea definitivamente almacenada en otras áreas corticales (Squire, 1987). Ahora bien, existe otro tipo de memoria a largo plazo que no requiere la acción del hipocampo. Se trata de la memoria procedimental, que sirve, como se ha indicado, para aprender técnicas y adquirir habilidades (Squire, 1987). Por este motivo las personas con síndrome de Down pueden llegar a adquirir la habilidad suficiente para aprender y llevar a cabo un buen trabajo manual, aunque la elaboración de pensamiento abstracto presente serias dificultades.

1.1.4. Estilos cognitivos

Entendemos por estilos cognitivos aquellos modos característicos y diferenciados que tienen las personas de pensar, abordar la realidad, resolver los problemas y aprender. Witkin (1969) los considera como modos característicos y consistentes de funcionamiento que tiene una persona en el ámbito cognitivo. Entre los rasgos característicos de los niños con síndrome de Down en cuanto a los estilos cognitivos se pueden destacar los siguientes:

- a) *Impulsividad hacia la tarea*. Los niños con síndrome de Down suelen ser más impulsivos cuando se enfrentan con determinadas tareas: ante estímulos prohibidos, que no pueden coger (Kopp y cols., 1983); ante la presencia de varios objetos (Share, 1983).
- b) *Lentitud de respuesta*. Uno de los rasgos más comunes en los niños con síndrome de Down es la lentitud de respuesta. En numerosas investigaciones se ha constatado que los tiempos de reacción son más lentos en tareas de control motor. Por otra parte, la modalidad sensorial auditiva provoca tiempos más lentos que la modalidad visual. También la novedad de la tarea y su complejidad prolonga el tiempo de reacción.

Por lo demás, hay que considerar que un tiempo de reacción más prolongado no es indicador, en los niños con síndrome de Down, de un estilo reflexivo (Share, 1983). Más bien, parece que el tiempo de reacción más largo puede deberse no sólo a factores neurológicos y a dificultades motrices o lingüísticas, sino también a factores de personalidad (Cuilleret, 1985; Stratford y Alban, 1981).

Lincoln y cols. (1985), analizando la lentitud en el procesamiento de la información, explican como los estudios con potenciales evocados indican que los tiempos de respuesta lentos son una combinación de sus procesos cognitivos más lentos relacionados con el reconocimiento o categorización y su menor capacidad para organizar la respuesta motora.

1.1.5. Procesos cognitivos

La mayor parte de los estudios a los que se hace referencia parten del modelo de Das, Kirby y Jarman (1975) y Das, Naglieri y Kirby (1994),

que considera al complejo sistema humano del procesamiento de la información reducido a tres formas básicas de procesar la información: simultánea, sucesiva y planificada. El procesamiento de la información simultánea hace referencia a la síntesis en grupos de elementos separados: las unidades de información están relacionadas de una forma espacial. En el procesamiento sucesivo las unidades de información están conectadas mediante nexos de orden temporal. En cuanto a la planificación, con ella se hace referencia al establecimiento de objetivos, selección de estrategias y control de la actuación.

Los datos más característicos del modo de procesar la información por parte de los niños con síndrome de Down son los siguientes:

- Procesamiento defectuoso de la información auditiva (Marcell y Armstrong, 1982). Estos autores aportaron datos sobre el deficiente procesamiento de los dígitos presentados auditivamente. Diferentes estudios electrofisiológicos constatan esta deficiencia en el procesamiento auditivo (Dustman y Callner, 1979; Schafer y Peeke, 1982). Estos déficits en el procesamiento auditivo explicarían las dificultades que presentan los niños con síndrome de Down en la comprensión e interiorización de las instrucciones que reciben.
 - Mayores dificultades en el procesamiento sucesivo (o secuencial) que en el procesamiento simultáneo (Snart, y cols., 1982; Pueschel, 1985; Molina y Arraiz, 1993). En estos estudios se reflejan puntuaciones significativamente más bajas en los niños con síndrome de Down en tareas que implican el procesamiento sucesivo que en el grupo de niños con discapacidad intelectual de otras etiologías, a pesar de estar igualados en edad mental y cronológica. También en procesamiento simultáneo las puntuaciones fueron menores, pero las diferencias no resultaron significativas (Snart y cols., 1982). La mayor dificultad para el procesamiento secuencial se refleja en las dificultades que tienen los niños con síndrome de Down en las tareas que implican secuencias (ordenación de viñetas que reflejan una historia temporal, ordenación de números, ordenación de letras para formar palabras, etc.).
- Molina (2000) señala que un aspecto en el que la investigación llega a resultados más concluyentes es la consideración de que

estas personas presentan mayores dificultades en el procesamiento sucesivo que los deficientes de otras etiologías. Este resultado puede explicarse por el déficit en los procesos relacionados con la memoria de trabajo, teniendo en cuenta que la memoria a corto plazo es un componente cognitivo muy fuerte en este proceso.

- Sobre la planificación, Molina y Arraiz (1993) señalan la escasez de investigaciones que hay sobre este modo de procesamiento de la información en niños con discapacidad intelectual en general, y mucho menos en personas con síndrome de Down. En su estudio constataron que, en la comparación de los niños con síndrome de Down con el grupo de niños con discapacidad psíquica sin etiología orgánica, la puntuación de los primeros fue peor en tareas que implican la planificación cuando la comparación se realizó en la fase pretest (es decir, sin la intervención de mediadores). Ahora bien, cuando la comparación se realiza en la fase postest (se han incorporado mediadores en el aprendizaje), la diferencia significativa entre ambos grupos desaparece. Este dato permite considerar un potencial de aprendizaje en este modo de procesamiento que es la Planificación.
- Canales preferenciales en la codificación de la información, relacionados con el procesamiento auditivo y visual: los estudios realizados para conocer la preferencia por un canal u otro revelan un mejor funcionamiento con el canal visual-motor y visual-vocal, frente a los canales auditivo-motor y auditivo-verbal. Pueschel (1985) explica que las dificultades con los estímulos auditivos pueden deberse a un proceso anómalo de mielinización en las fibras nerviosas implicadas en el procesamiento auditivo. También Rohr y Burr (1978) llegaron a la conclusión de que los déficits de los sujetos con síndrome de Down se relacionan fundamentalmente con la modalidad auditivo-verbal y con los procesos de memoria, a partir de los resultados encontrados con el Test de Aptitudes Psicolingüísticas de Illinois (I.T.P.A.). Walti y cols. (1973) observaron la tendencia de los niños con síndrome de Down a ser más aptos con problemas no verbales, fundamentalmente en tareas visuales manipulativas, siendo las capacidades verbales (vocabulario, conocimiento, pensamiento verbal-lógico) las más débiles.

En similar sentido se manifiestan Silverstein y cols. (1982). Estos autores examinaron los resultados de 377 personas con síndrome de Down de 4 a 56 años, emparejados con otros individuos retrasados a través de la prueba de Stanford-Binet. Los datos obtenidos por estos autores revelan que los ítems que favorecen a los niños con síndrome de Down se relacionan con los objetos concretos, tienen contenido figurativo y ponen en juego habilidades visuales. Por contra, los ítems en los que presentan mayores dificultades tienen contenido semántico. Los individuos con síndrome de Down eran más capaces de seguir las instrucciones visuales o por gestos que las verbales. Sin embargo, estos autores llegaron a la conclusión de que la diferencia no era tan grande y que las personas con síndrome de Down tienen más similitudes que diferencias con respecto a otros grupos de individuos con retraso.

Las investigaciones de Belmont (1971) y Gibson (1978) van en la misma dirección: los niños con síndrome de Down manifiestan una mayor debilidad en el procesamiento por el canal auditivo-verbal y con materiales simbólicos y abstractos. Sin embargo, el canal visual-motor parece funcionar mejor que en otros niños retrasados.

Demostrada, por tanto, la debilidad del canal auditivo, puede ser más efectivo favorecer la entrada de información visual cuando queremos abordar nuevos aprendizajes. Así, Weller y Mahoney (1983), comparando un grupo de preescolares con síndrome de Down, cuyos padres habían sido adiestrados para usar la comunicación por signos y la oral, con otro grupo en que dicha comunicación fue sólo oral, no observaron diferencias en cuanto al ritmo de desarrollo lingüístico o cognoscitivo, pero el primer grupo logró un léxico de signos y de palabras que fue un 70 % mayor que el grupo oral. También las investigaciones de Buckley indican que la lectura precoz influye sobre la adquisición del lenguaje, así como sobre el sentimiento de competencia del niño y la actitud de los padres; y lo propio cabría pensar con las expectativas en torno al uso del ordenador o el vídeo, recursos tecnológicos que inciden de modo importante en el canal visual.

1.1.6. Estrategias cognitivas

Kirby (1984) considera una estrategia cognitiva como un método para emprender una tarea o, más generalmente, para alcanzar un objetivo. Cada

estrategia requiere el uso de diversos procesos durante el transcurso de su operación. Molina y Arraiz (1993), en el intento de diferenciar entre funciones cognitivas (motivación, estilos cognitivos, razonamiento, memorización, etc.) y estrategias cognitivas, plantean que tales funciones sólo pueden ser analizadas a través de la observación de los métodos (estrategias) que utilizan los alumnos para resolver los problemas que se les plantean.

Hay muy pocos trabajos específicos sobre el síndrome de Down referidos al estudio de las estrategias cognitivas. Herriot y Cox (1971) analizaron las estrategias de organización con la técnica de recuerdo libre. La tarea consistía en recordar los dibujos que se presentaban simultáneamente. Las estrategias que se contemplaron fueron la organización subjetiva (el sujeto impone su organización idiosincrásica a ítems no relacionados, en la que cada ítem es una ayuda para recordar el siguiente) y la categorización (se trata de un proceso de organización en el que el sujeto utiliza las categorías naturales y/o culturales).

Los resultados de su trabajo, en el que compararon un grupo de 24 niños con síndrome de Down (media de 12,8 de edad cronológica y de 5,13 de edad mental) con otro grupo de igual número de niños retrasados de diferente etiología con iguales características cronológicas y de edad mental, ofrecieron los siguientes datos: *a)* todos los niños de la muestra utilizaron ambas estrategias espontáneamente, lo que pone de manifiesto que las personas con retraso mental son capaces de poner en juego estrategias de memorización; *b)* la categorización tiene una alta relación con el recuerdo, cosa que no ocurre con la organización subjetiva; *c)* los niños con síndrome de Down utilizan más la organización subjetiva que los otros niños con retraso mental; *d)* en los niños con síndrome de Down, a medida que aumentaba la edad cronológica, aumentaba también el porcentaje de recuerdo y categorización; *e)* tanto la repetición como el ensayo tendían a disminuir con la edad en los retrasados, pero no así en los niños con síndrome de Down. Esto se podría explicar teniendo en cuenta los trabajos de Luria sobre el papel del lenguaje como regulador del comportamiento cognitivo, interpretando que estos sujetos no utilizan el lenguaje interior como regulador del pensamiento.

En el trabajo citado de Molina y Arraiz se contemplan distintas estrategias cognitivas para cada una de las fases del acto mental. Así, para la fase de input se considera el tiempo de reacción y la perseveración en el error;

en la fase de elaboración se incluyen estrategias referidas al razonamiento (exploración sistemática, exploración asistemática), estrategias referidas a los componentes metacognitivos (corrección espontánea de errores, corrección inducida de errores) y estrategias referidas a la memoria (re-paso, organización en categorías); finalmente, en la fase output se pretende comprobar la modalidad preferente de respuesta en el niño: respuesta verbal o respuesta manipulativa (en estas pruebas se observa si el tipo de respuesta es contraria a la respuesta que exige la prueba).

En la comparación que se establece entre los niños con síndrome de Down y los niños con discapacidad mental de otras etiologías se obtienen datos que indican diferencias entre ambos grupos, siendo equivalentes en edad mental y cronológica. Los niños con síndrome de Down manifiestan tiempos de reacción mayores, muestran una diferencia significativa en la corrección inducida de errores (debido probablemente a un grado mayor de sugestionabilidad de los niños con síndrome de Down) y una mayor utilización significativa más frecuente de la modalidad de respuesta verbal; esta mayor tendencia a la utilización repetitiva de estereotipos verbales puede explicarse por sus dificultades en las habilidades lingüísticas, y muy especialmente en el lenguaje como regulador del pensamiento. También hay una menor utilización del repaso como estrategia de recuerdo. En el resto de estrategias cognitivas no se apreciaron diferencias significativas.

1.2. El aprendizaje en las personas con síndrome de Down

No se encuentran muchos estudios que analicen el potencial de aprendizaje de los niños con síndrome de Down y su relación con las funciones cognitivas que están en la base de su aprendizaje. Se han realizado, como se ha podido comprobar en el apartado anterior, numerosos estudios sobre determinados procesos cognitivos (atención, percepción, memoria, etc.) que ofrecen datos fragmentarios sobre las características de su funcionamiento cognitivo, pero hay una ausencia de investigaciones que aglutinen estos procesos estableciendo una conexión con la capacidad de aprendizaje. Una razón puede estar en la dificultad de articular un modelo que sirva de base y oriente las investigaciones, y ofrezca cobertura y coherencia a la experimentación de programas de educación cognitiva destinados a niños con discapacidad intelectual.

En ausencia de investigaciones experimentales que partiendo de un modelo teórico-descriptivo del funcionamiento cognitivo establecieran una relación entre procesos cognitivos y características de aprendizaje, se exponen algunos datos que suelen observarse en los niños con síndrome de Down. De igual modo que se indicó en relación con los procesos cognitivos, resulta oportuno plantear que la relación que se establece en términos negativos tiene su justificación en las posibilidades de mejorar los procesos de aprendizaje a través de la intervención educativa. Aunque se da una gran variabilidad entre los alumnos con síndrome de Down respecto a las dificultades de aprendizaje, algunas características que suelen darse en los niños con síndrome de Down, con mayor o menor intensidad, son las siguientes:

1.2.1. Generalización de los aprendizajes

Los niños con síndrome de Down a menudo encuentran dificultades para generalizar las habilidades que han aprendido en una determinada situación. Esto significa que una habilidad aprendida en una situación particular no suele aplicarse a una nueva situación. Si el niño ha aprendido a clasificar determinadas imágenes en categorías naturales (p.e., animales, transportes, alimentos), probablemente tendrá problemas para clasificar según la ubicación (cosas del baño, cosas de la cocina, etc.) o según su funcionalidad (cosas que sirven para dar luz, cosas para cortar, etc.) o incluso clasificar distintos elementos en las mismas categorías naturales, o en diferentes. Es necesario planificar tareas de generalización explicando la relación de unas actividades con otras. El mejor modo es diversificando los contenidos y los materiales con una gradación muy suave en la dificultad que presentan las tareas. En el ejemplo propuesto se trataría de plantear clasificaciones no sólo en los aspectos que se han mencionado, sino también con colores, figuras geométricas, tamaños, números, letras y/o palabras, etc. En este sentido, resultan muy adecuadas las actividades propuestas en determinados programas de entrenamiento cognitivo, como el Bright Start, en el que, partiendo de una actividad principal, se plantean actividades de generalización y actividades de aplicación. La metodología mediacional, centrada en la enseñanza de los procesos más que en los resultados y planteando aplicaciones a otros contextos de los principios que se están trabajando, resulta muy conveniente para trabajar la generalización de los aprendizajes.

Estos problemas de generalización se observan ya en las primeras etapas de la vida y en distintas áreas de desarrollo. Así, Salzberg y Villani (1983), analizando las dificultades en la adquisición de la imitación vocal y las perspectivas de adiestramiento de dicha imitación vocal en niños pequeños con síndrome de Down, observaron que se daba una mejoría en dicha conducta, así como un descenso en la conducta desordenada. Sin embargo, los efectos no persistían en el ambiente del hogar, hasta que se llevó a cabo un adiestramiento adicional en ese medio.

1.2.2. Lentitud en el ritmo de aprendizaje

Relacionada con este ritmo más lento en el aprendizaje se halla la lentitud en el proceso que supone la recepción de la información, la ordenación o procesamiento de ésta y la respuesta que ofrece el niño. Se trata de una de las características comunes de los niños con síndrome de Down y también de otras formas de discapacidad intelectual. En este sentido, es necesario estructurar y sistematizar adecuadamente el programa educativo del niño, tener presentes las características específicas de los niños, ofreciéndoles el tiempo que precisan para organizar la información y emitir la respuesta y seleccionar los objetivos más funcionales e importantes para el desarrollo del niño. También será necesario descomponer esos objetivos en pasos intermedios que le permitan avanzar paso a paso en el proceso de aprendizaje.

Las personas con síndrome de Down provocan, en todas las edades, una impresión global de lentitud o falta de fluidez de respuesta en muchas áreas. Ello puede reflejar, tal y como indica Cunningham (1995), problemas de mayor índole relacionados con la modulación de la información aprendida y con la planificación previa de las respuestas adaptativas. Estas dificultades originarían una mayor lentitud de las respuestas y una falta de sincronía con las demandas del ambiente, lo que, a su vez, influiría desfavorablemente sobre la motivación.

La lenta capacidad de respuesta, determinada por el mecanismo de atención y del procesamiento de la información y que se manifiesta desde el nacimiento (Cicchetti y Sroufe, 1976), puede afectar numerosas áreas de desarrollo. Así, Cunningham (1995) señala como puede influir en los patrones de interacción madre-hijo, interfiriendo en los ritmos normales de alternancia en «tomar el turno», propios de la interacción en una diada normal.

1.2.3. Déficits en la consolidación de aprendizajes

Con alguna frecuencia se observa en los niños con síndrome de Down una relativa inestabilidad en los aprendizajes adquiridos: determinados aprendizajes (en lectura, en aprendizajes matemáticos, etc.) que ya se habían adquirido se desvanecen. Wishart (1991) observó como en ocasiones se producía una competencia deteriorada en tareas ya aprendidas. Aun siendo capaces de utilizar estrategias adecuadas, éstas no aparecen, existiendo un problema de consolidación de los aprendizajes que les provoca un retraso cada vez más fuerte, sobre todo en los aprendizajes que son jerárquicos (Molina y Arraiz, 1993).

Wishart (1992), al analizar el declive del CI en los niños con síndrome de Down, observó inestabilidad y problemas de consolidación. Las pruebas psicométricas revelaron una meseta entre los 36 y los 48 meses de edad, tiempo en el que se realizaban escasos progresos en los niños. También se puso de manifiesto que los niños mayores tenían más probabilidades de perder una habilidad si habían experimentado problemas con ella en el periodo de adquisición, revelando la existencia de problemas especiales en la consolidación y en la recuperación de las destrezas aprendidas. Cunningham (1995) afirma que esta inestabilidad de respuesta se observa en edades posteriores en muchas áreas.

Los problemas de consolidación e inconstancia de la respuesta parecen ser, por tanto, específicos del síndrome de Down y constituyen una barrera para su desarrollo. La repetición frecuente de conductas aprendidas puede ayudar a vencer la inestabilidad en las respuestas, a consolidar el aprendizaje y a que se conserven las habilidades en el futuro. Para favorecer la consolidación de los aprendizajes es preciso proponer, por tanto, un mayor número de experiencias, repitiendo varias veces las tareas y diversificando las actividades y los materiales. También intentaremos que las experiencias de aprendizaje se planteen en diferentes contextos. De ahí la importancia de la estrecha colaboración que debe haber entre la escuela, la familia y otros agentes educativos que intervienen con el alumno.

1.2.4. Tendencia a eludir tareas que perciben difíciles

Los niños con síndrome de Down pueden mantener una resistencia a implicarse en tareas que perciben complicadas. Los niños más pequeños

pueden manifestar conductas estereotipadas para evadirse de una tarea que perciben demasiado difícil (Wishart, 1991). No hay que olvidar que el alumno con síndrome de Down tiene una amplia historia de fracasos. Se tratará de plantearle una oferta atractiva, graduando muy bien los pasos y estableciendo una metodología basada en el éxito, y reforzando sus logros para favorecer el sentimiento de su competencia. El éxito en la tarea les da seguridad e incrementa su motivación, proporcionando una mejor disposición a abordar tareas más complicadas. De este modo se amortigua su baja expectativa de éxito, que suele ser habitual ante tareas intelectuales. Una oferta pedagógica atractiva y adaptada a sus características va a reducir el grado de frustración, así como la conducta de evitación y la dependencia que el niño ha aprendido a utilizar. Todo ello va a incrementar, sin duda, su autoestima y la interacción social.

En relación con la lentitud de respuesta, hay que considerar que los niños con síndrome de Down experimentan compromisos sociales que son «demasiado rápidos» para que puedan responder a ellos y aprender, o situaciones problemáticas en las que no saben qué hacer, o que lo han hecho antes, pero no pueden lograr «que funcione otra vez». Teniendo esto en cuenta, es razonable pensar que se sensibilicen frente al «fracaso» y, por lo tanto, adopten estrategias para reducir las consecuencias negativas de él (Cunningham, 1995). En este mismo sentido, Cunningham y Sloper (1979) observaron como muchos de los niños con síndrome de Down manifestaban conductas de evitación, especialmente notables a partir de los 2 años. Muchos niños rehusaban someterse a valoraciones, sobre todo cuando las tareas se hallaban en los límites de su capacidad, tirando los juguetes y los objetos fuera de la mesa; otros esperaban pasivamente hasta que se les estimulaba a actuar con la ayuda del adulto.

Una característica especial de estos problemas de conducta es recurrir a estrategias de evitación, que dificultan la marcha de su aprendizaje. Algunos niños tienden a usar ciertos comportamientos sociales para distraer la atención de los adultos y evitar implicarse en tareas de aprendizaje relacionadas con el razonamiento, el lenguaje o la numeración, que perciben con mayor dificultad. Las estrategias a utilizar con el fin de aminorar y, en su caso, eliminar estas estrategias de evitación pasan por los siguientes planteamientos: comprobar si la tarea resulta demasiado difícil para el niño o es demasiado larga; averiguar si se ha diferenciado adecuadamente el trabajo, y si el niño ha comprendido lo que se espera de él; asegurarnos

de que las reglas están claras; utilizar instrucciones breves y claras, reforzadas por un lenguaje corporal claro; investigar las conductas incorrectas; estimular una conducta positiva con imágenes que muestren conductas adecuadas; reforzar la conducta deseada; ignorar, dentro de lo razonable, conductas dirigidas a atraer la atención; asegurarse de que los compañeros de actividades del niño le sirven de buenos ejemplos de conducta.

1.2.5. Falta de interés por determinadas tareas y contenidos

En ocasiones observamos que los alumnos con síndrome de Down no tienen interés por la actividad que deben realizar. Será necesario hacer un planteamiento sobre la propuesta educativa que ofrecemos al alumno: revisar el contenido que se está trabajando, modificar los materiales que utilizamos, plantear estrategias didácticas más adecuadas a su proceso de aprendizaje, averiguar cuáles son los intereses y las cosas que le gustan al alumno, las actividades que le resultan cómodas de hacer. A partir de éstas podemos ir generando «puentes» hasta llegar a las tareas que pretendemos desarrollar.

Determinadas actividades que requieren exclusivamente respuestas verbales suelen ofrecer poco interés para el niño si no van acompañadas de otros materiales manipulativos o visuales. Esta circunstancia se debe fundamentalmente a los déficits que tiene en el habla y el lenguaje. Tampoco los conceptos y temas abstractos le resultan atractivos por cuanto su comprensión le resulta especialmente difícil, y, por tanto, la solución a los problemas planteados se ve notablemente afectada.

Muchos niños con síndrome de Down también experimentan una cierta resistencia a afrontar situaciones y tareas novedosas, manifestando una relativa incapacidad para iniciar y desarrollar patrones de conducta que sean nuevos. No hay problemas para ejecutar conductas rutinarias antiguas y en las que ha habido suficiente entrenamiento; el problema surge cuando hay que diseñar una forma nueva de conducta que esté basada en la deliberación y en la elección, especialmente si la conducta exige la organización programada de una nueva secuencia de actos. Flórez (1995) atribuye estas pautas de comportamiento a los efectos de la corteza prefrontal en las funciones de integración temporal, de modo que esta dificultad para organizar la conducta con una secuencia temporal sólo es apreciable en situaciones novedosas, no en las situaciones comunes de la vida diaria.

En efecto, Wishart (1991) describe como, desde temprana edad, los niños con síndrome de Down comienzan a evitar las oportunidades de aprender nuevas destrezas y, además, emplean inadecuadamente las que han adquirido mediante aprendizaje operativo. Observa, asimismo, que los niños muestran una resistencia creciente a esforzarse en las tareas, a pesar de recibir ayuda.

1.2.6. Dificultades en el aprendizaje del lenguaje

La comunicación y el lenguaje es el área que ha sido descrita como la que presenta un mayor retraso en los niños con síndrome de Down, sobre todo en los aspectos expresivos. Gunn (1985) confirmó que es mayor el retraso en el lenguaje, en comparación con el desarrollo cognitivo y social. En efecto, las investigaciones sobre el desarrollo y el funcionamiento del lenguaje en las personas con síndrome de Down (Miller, 1987; Rondal, 1975, 1988, 1993; Zisk y Bialer, 1967) ponen de manifiesto que existen dos áreas especialmente alteradas en estas personas: la fonología y la gramática, especialmente la morfosintaxis.

El desarrollo fonológico y del vocabulario suele ser lento y difícil. Las primeras palabras con sentido referencial no aparecen hasta los 24-30 meses, y sus primeras frases compuestas de dos o tres palabras no empiezan a surgir hasta los 4 años, aproximadamente. Muchos niños con síndrome de Down presentan dificultades para articular debidamente los sonidos (fonemas) de su lenguaje.

Diversas investigaciones (ver Rondal, 1993) señalan que muchas personas con síndrome de Down presentan dificultades graves y persistentes para articular debidamente los sonidos (fonemas) de su lenguaje. Existen también problemas de tartamudeo y de confusión que parecen ser más prevalentes en las personas con síndrome de Down (cerca del 30%) que en otros sujetos con discapacidad psíquica que no tienen síndrome de Down (Gottsleben, 1955; Evans y Hampson, 1968; Preus, 1972).

La capacidad gramatical es otro de los aspectos del lenguaje más deteriorado. Los niños con síndrome de Down suelen tener dificultades con diversas estructuras morfosintácticas: el uso de los morfemas gramaticales, de los pronombres, de los tiempos verbales y de las frases complejas (sobre todo, las subordinadas).

Otros aspectos del desarrollo del lenguaje (el léxico, la semántica y la pragmática) suelen guardar relación con el desarrollo cognoscitivo general. En efecto, la habilidad en el uso pragmático del lenguaje no parece deteriorada. Los niños con síndrome de Down mantienen y comparten adecuadamente la atención, saben realizar la toma de turnos en una conversación, etc., aunque el desarrollo de estas habilidades pragmáticas sea más lento. Además, su lenguaje comprensivo está más desarrollado que su lenguaje expresivo. La respuesta verbal no siempre indica el nivel de conocimiento que tiene el niño, ya que presenta dificultades con el lenguaje expresivo. En este sentido, conviene que los planteamientos pedagógicos para trabajar cualquier área de conocimiento contemplen siempre, además de respuestas verbales, respuestas manipulativas.

Las limitaciones en el desarrollo del lenguaje son debidas a varios factores. Rondal (1993) señala que en el síndrome de Down existen diversos problemas mecánicos, sensoriales y motores que dificultan el desarrollo de la articulación y explican una parte de su variación patológica. Por un lado, los niños con síndrome de Down tienen, en un buen porcentaje, pérdidas auditivas moderadas o profundas. Fulton y Lloyd (1968) indican que alrededor del 60 % de las personas con síndrome de Down tienen pérdida auditiva, sobre todo del tipo de conducción. Por otro lado, se han detectado dificultades en los procesamientos de la información auditiva (como ya se ha indicado), así como problemas de memoria, sobre todo a niveles auditivos. También la hipotonía de los músculos implicados en la fonación y un retraso en la maduración neuromotora pueden explicar algunas de las dificultades que se observan en el lenguaje del niño con síndrome de Down. Finalmente, diversos problemas mecánicos y motores dificultan el desarrollo de la articulación (cavidad bucal pequeña para el tamaño de la lengua, laringe situada en posición demasiado alta en el cuello, lengua con menor movilidad, anomalías del paladar, aumento del tamaño de las amígdalas y adenoides, etc.).

Es importante considerar todas estas dificultades que tienen los niños con síndrome de Down con el fin de diseñar y ajustar propuestas pedagógicas que se fundamenten en los puntos fuertes del niño. En este sentido, el aprendizaje de la lectura puede contribuir a vencer algunas de estas dificultades.

1.2.7. Aprendizaje de la lectura y la escritura

El dominio de la lectura suele resultar más fácil para los niños con síndrome de Down que el dominio del lenguaje hablado. Suelen encontrar más fáciles de aprender los lenguajes visuales, y este aprendizaje mejora su lenguaje comprensivo y expresivo. Esta mayor capacidad para el aprendizaje del lenguaje con estímulos visuales en relación con los estímulos auditivo-verbales debe determinar el diseño de los programas de intervención. Así, los programas de aprendizaje de la lectura deben considerar los canales de comunicación visual-motor y visual-vocal.

Los niños con síndrome de Down aprenden a leer y a hablar en forma simultánea; los dos procesos son interactivos e informativos, como ocurre, en realidad, en todo niño. La diferencia con los niños sin discapacidad es que los exponemos a la lectura en una fase mucho más precoz del desarrollo de su lenguaje (Buckley, 1995). La misma autora, apoyada en el trabajo de Ellis y Young (1988), manifiesta que los niños con síndrome de Down aprenden a leer mediante estrategias diferentes a las que habitualmente se utilizan a los 5 años de edad. Son más dependientes de las habilidades de decodificación visual directa, mediante la vía de acceso visual directo al léxico, ya que carecen de los conocimientos suficientes del lenguaje hablado como para adivinar a partir del contexto o «tantear» las palabras inicialmente.

Las observaciones que proceden de las experiencias de profesores, padres, investigadores (Carter, 1985; Norris, 1989; Buckley, 1985, 2000; Troncoso y del Cerro, 1991; Troncoso y cols., 1997; Navarro y Candel, 1992) nos indican que la lectura es una vía de entrada para el lenguaje hablado en estos niños, y, por tanto, la enseñanza de la lectura debe utilizarse como enseñanza del lenguaje hablado.

La experiencia en la enseñanza de la lectura y algunos trabajos realizados al respecto (Buckley, 1985; Green, 1987; Norris, 1989) nos informan sobre la capacidad que tienen algunos niños con síndrome de Down para empezar a leer a edades muy tempranas. Buckley (1995) estima que al menos el 20% de los niños pueden aprender a leer palabras aisladas hacia los 3 ó 4 años de edad. Los niños con síndrome de Down de estas experiencias aprendieron con un método de enseñanza de lectura global, mediante cartulinas en las que se escribían las palabras con letras grandes.

Pero además de la precocidad, la lectura es un medio de introducción al lenguaje. Los niños empiezan a utilizar más rápidamente las palabras que han aprendido de forma impresa que las aprendidas de forma oral.

Buckley (1995) defiende la enseñanza de la lectura por pequeños pasos, con un método de aprendizaje sin errores y con un buen apoyo de las familias. Según esta autora, los niños aprenden, en primer lugar, a emparejar las palabras, luego a elegir las cuando se las cita oralmente y, finalmente, a nombrarlas o leerlas. Esta secuencia de aprendizaje define una estrategia didáctica de asociación – reconocimiento – denominación que proporciona bastante sencillez al proceso, definiendo un método de aprendizaje sin errores, lo que genera un buen nivel de confianza en el alumno. Si tenemos en cuenta las dificultades que presentan los niños con síndrome de Down para corregir sus respuestas equivocadas (Buckley, 1995), si además consideramos la sensibilidad del niño ante el error y la ausencia de estrategias de consolidación en el proceso de aprendizaje (Wisheart, 1988), llegaremos a la conclusión de que un aprendizaje sin errores basado en una pedagogía centrada en el éxito va a resultar el método más adecuado para la enseñanza de estos niños.

El planteamiento global en el aprendizaje de la lectura lleva al alumno de las palabras a las frases. En este sentido, se buscan palabras con las que pueden construirse frases que los niños pueden utilizar en su lenguaje. De este modo, se utiliza la lectura para que el niño pueda practicar con palabras o frases e ir incorporándolas paulatinamente a su lenguaje espontáneo.

Por lo que respecta a la escritura, su aprendizaje suele estar más retrasado que el aprendizaje de la lectura. Las dificultades en la escritura están afectadas por múltiples condiciones. La hipotonía muscular y la laxitud ligamentosa, dificultades en la coordinación e inhibición de los movimientos, limitaciones en la percepción y memoria auditiva, dificultades en el procesamiento secuencial y los problemas de lenguaje que se han mencionado contribuyen negativamente al desarrollo de sus habilidades para la escritura. Ahora bien, una programación educativa que tome en consideración las peculiaridades de los alumnos permitirá desarrollar su escritura hasta un nivel aceptable. También el uso del ordenador ofrece la posibilidad de obtener formas gráficas que proporcionan la claridad necesaria.

1.2.8. Aprendizajes matemáticos

Los niños con síndrome de Down tienen serias dificultades para el cálculo y las operaciones matemáticas. Los problemas que tienen a la hora de manejarse con conceptos abstractos así como para resolver operaciones secuenciales van a influir en un pobre desarrollo de las operaciones aritméticas.

Son muy pocos los estudios realizados con respecto a las dificultades que se presentan en los aprendizajes matemáticos. Gijón (1998), analizando la situación de los niños con síndrome de Down con respecto a la integración escolar en una muestra de 823 alumnos escolarizados en todos los niveles, obtuvo los siguientes datos referidos al cálculo: el 30 % sabe contar hasta 20 ó 30; el 35 % sabe asignar número a un grupo de objetos; el 23 % sabe sumar; el 7 % sabe multiplicar y el 3 % domina la división. Solamente un 1,5 % opera con decimales, con fracciones y con regla de tres.

Por su parte, Gelman y Cohen (1988), tratando de averiguar si existen diferencias cualitativas en conteo entre niños sin discapacidad y niños con síndrome de Down, observaron que los niños sin discapacidad hacen uso de los principios para resolver el problema planteado (asignar en diferentes ocasiones etiquetas distintas —tres, uno...— a un objeto que se encuentra en la misma posición dentro de una serie de cinco elementos), aprovechan las indicaciones que se les dan para llegar a la solución, son capaces de autocorregirse, varían el tipo de solución, violan antes el hábito (por ejemplo, cambian el orden de la lista convencional) que los principios, con lo que muestran una forma de proceder flexible.

Por el contrario, los niños con síndrome de Down no aprovechaban las indicaciones que se les ofrecían, no reconocían sus errores, hacían poco uso de los principios y violaban antes los principios que el hábito, lo que mostraba un procedimiento menos flexible que los niños sin discapacidad. Sus patrones de respuesta parecen provocados por un aprendizaje de tipo asociativo, que puede deberse a la dificultad que el sistema simbólico presenta para estos niños o a la enseñanza por hábito que reciben.

Brito y cols. (1992) analizaron el grado en que los niños con síndrome de Down emplean los principios implícitos de conteo en comparación con los niños sin discapacidad y con un nivel cognitivo similar.

Los principios implícitos que propugnan los constructivistas (Gelman y Cohen, 1988; Gelman y Gallistel, 1978; Gelman, Meck y Merkin, 1986) para explicar el conteo en los niños son los siguientes:

- a) *Principio de contar uno a uno*: a cada elemento de una serie a contabilizar se le debe asignar una denominación sólo una vez. Para ello ha de disponer de tantas etiquetas distintas como elementos tenga el conjunto.
- b) *Principio de orden estable*: el conjunto de las etiquetas ha de estar ordenado.
- c) *Principio cardinal*: sólo la última etiqueta de cada lista puede representar el valor cardinal de cada serie.
- d) *Principio de indiferencia de los elementos*: el tipo de elementos que forman un conjunto contable es irrelevante para el conteo.
- e) *Principio de irrelevancia del orden de la secuencia*: no importa la forma ni el elemento por donde se inicie el conteo de una secuencia para que siempre produzca el mismo valor cardinal principal.

En el trabajo de Brito y colaboradores, con una muestra de 11 niños con síndrome de Down (edades comprendidas entre 6 y 13 años, con una media de 9 años y 5 meses) y 8 niños sin discapacidad (edades comprendidas entre 4 y 8 años, con una media de 6 años y 6 meses), los resultados indican que los niños con síndrome de Down utilizan alguno de los principios constructivistas en tareas de conteo: todos los niños de la muestra aplicaron los principios de contar uno a uno y de indiferencia de los elementos del mismo modo que los niños sin discapacidad.

Sin embargo, los principios de orden estable y cardinal son muy variables en los niños con síndrome de Down y muestran grandes diferencias entre ellos. Se constata, asimismo, un desarrollo constante en el uso de los principios en los niños sin discapacidad, mientras que en los niños con síndrome de Down la evolución es más variada.

Los autores del estudio afirman que los niños con síndrome de Down parecen mostrar más flexibilidad en el conteo de la que sugerían Gelman y Cohen (1988), y concluyen manifestando que los niños con síndrome de Down tienen acceso, al menos, a alguno de los principios de conocimiento implícito que se supone guían el aprendizaje efectivo en los niños normales, y que pueden ser aprovechables. En este sentido, se muestran

confiados en que una adecuada intervención ofrezca efectos beneficiosos, a pesar de una mayor lentitud en el desarrollo y la existencia de ciertas peculiaridades de orden cualitativo que produce déficits importantes, especialmente en los sistemas que emplean reglas para su uso (p. e., la gramática o el número).

1.3. Perfil de aprendizaje en los niños con síndrome de Down

Una vez revisadas las peculiaridades cognitivas y de aprendizaje de los alumnos con síndrome de Down, es importante tenerlas presentes 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, tal y como hemos podido comprobar en las investigaciones señaladas, que los niños con síndrome de Down presentan mayores habilidades de aprendizaje visual, tienen más habilidad para las tareas de tipo viso-espacial 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 les rodean.

Hodapp y cols. (2000) 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 que 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 en la memoria para los ítems verbales tienen mejor desarrollo que en 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, basándose en 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. En este sentido, cuanto mejor conozcamos estas dificultades, en mejores condiciones nos situaremos para remediarlas. La calidad y la cantidad de experiencias de aprendizaje y relaciones sociales van a proporcionar un 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.

2. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

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.

Al análisis de estas diferentes líneas de actuación que tratan de ofrecer una respuesta educativa coherente a los niños y niñas con síndrome de Down se destinan los apartados siguientes. Evidentemente, estos tres ámbitos de intervención no agotan, ni mucho menos, los principios pedagógicos ni las estrategias didácticas que pueden plantearse para trabajar con niños/as con síndrome de Down. Ahora bien, nos parecen tres aspectos relevantes en la enseñanza de los niños/as.

2.1. La mediación como método de enseñanza

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 (Feuers-

tein, 1996). El mediador proporciona al individuo un aprendizaje organizado y estructurado.

Haywood, Tzurriel y Vaught (1992) 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. Para estos autores, los profesores mediacionales manifiestan y desarrollan un estilo docente mediacional, cuyo objetivo prioritario es inducir cambios cognitivos estructurales en los alumnos, es decir, contribuir efectivamente a que elaboren procesos de pensamiento eficaces que les resulten tanto duraderos como generalizables.

El estilo docente mediacional, que tiene como referente el concepto de experiencia de aprendizaje mediado, es un modo que tiene el profesor de interactuar con los alumnos, de forma que les ayuda a desarrollar procesos de pensamiento importantes. Las actividades de aprendizaje mediado se consideran fundamentales para el desarrollo de la motivación y la capacidad de pensar.

2.1.1. Características de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM)

El mediador (padres y/o maestros) enriquece la interacción entre el individuo y el medio ambiente, proporcionándole al niño una serie de experiencias que no pertenecen a su mundo inmediato. Esta interacción, que pretende generar aprendizaje, está determinada por las siguientes características (Prieto, 1989):

- a) *Intencionalidad y reciprocidad*: Consiste en implicar al sujeto en la experiencia de aprendizaje, de tal modo que el mediador selecciona y organiza la información para conseguir los objetivos fijados y trata de compartir con el sujeto las intenciones en un proceso mutuo, lo que lleva al niño a implicarse en la experiencia. La mediación supone y exige reciprocidad: enseñar y aprender como un mismo proceso (Feuerstein y cols., 1980).
- b) *Transcendencia*: Implica relacionar una serie de actividades del pasado con el futuro, de modo que puedan utilizarse los conocimientos almacenados previamente y proyectados en aprendizajes

futuros (Feuerstein y cols., 1980). Asimismo, la adquisición de ciertas habilidades y operaciones mentales, a través del Programa de Enriquecimiento Instrumental, permite al individuo la aplicación y generalización de esas habilidades y estrategias a otras áreas académicas, vocacionales y de la vida en general. Esta conducta de planificación también ayuda al sujeto a pensar acerca de la actividad que está realizando, a descartar la información superflua y a utilizar sólo lo esencial y básico para la solución del problema.

- c) *Significado*: Consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el sujeto, de manera que éste se implique activa y emocionalmente en la tarea.
- d) *Competencia*: Mediante esta característica se intenta potenciar al máximo el aprendizaje en los niños, incluso cuando éstos se crean incapaces para aprender. Se trata de potenciar el sentimiento de «ser capaz», favorecer una autoimagen realista y positiva en el sujeto, crear una dinámica de interés por ser más y de poder dominar situaciones para alcanzar nuevas metas (Feuerstein y cols., 1980).
- e) *Regulación y control de la conducta*: Consiste en ayudar al niño a regular su conducta impulsiva enseñándole estrategias de planificación. La regulación exige, por parte del sujeto, obtener la información de los conocimientos previamente adquiridos (input), la utilización de éstos dándoles una cierta forma y coherencia (elaboración) y la expresión de dicha información a través de un proceso de razonamiento (output).
- f) *Participación activa y conducta compartida*: Consiste en la interacción profesor-alumno y entre el grupo de iguales. El profesor debe compartir las experiencias de aprendizaje con los estudiantes, intentando situarse en lugar de éstos. Cuando el profesor (mediador) se incluye como uno más del grupo, se favorecen las discusiones reflexivas. Esto significa que el profesor y el niño interactúan y pueden pensar juntos procedimientos y estrategias para resolver la tarea; para ello el niño debe percibir al maestro como otro aprendiz más.
- g) *Individualización y diferenciación psicológica*: Consiste en considerar las diferencias individuales o estilos cognitivos de cada persona para adaptar el aprendizaje a dichas diferencias.

- h) *Mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos de conducta*: La planificación está dirigida a conseguir que los sujetos orienten su atención al logro de metas futuras, más allá de las necesidades del momento. Esta característica de la EAM implica procesos superiores de pensamiento, ya que requiere procesos y mecanismos de autorregulación y autocorrección de la conducta. En el aula, el mediador debe enseñar a los estudiantes a establecer metas a corto y largo plazo para su aprendizaje. El mediador establece metas individuales e insiste en que los sujetos se esfuercen en conseguirlas. Esto lleva a la perseverancia en el logro de las metas, al desarrollo de los hábitos de estudio y al aprendizaje autónomo.
- i) *Mediación de la novedad y la complejidad*: El mediador anima al niño a buscar lo que hay de novedoso en la tarea respecto a otras ya realizadas; la novedad implica un mayor grado de complejidad. La ventaja de lo novedoso en las tareas despierta la curiosidad intelectual del estudiante. Los problemas del PEI se han diseñado de tal manera que cada lección es más compleja que la anterior, y además se ha incluido alguna novedad en la lección nueva.
- j) *Mediación del conocimiento, de la modificabilidad y del cambio*: En este aspecto el mediador ha de hacer consciente al alumno de que puede cambiar su propio funcionamiento cognitivo y, de hecho, así lo está haciendo.
- k) *Transmisión mediada de valores y actitudes*: Supone llevar a cabo la mediación en el aprendizaje de actitudes y valores, aspecto fundamental del proceso enseñar-aprender, ya que, en último término, se pretende que los alumnos vivan unos valores y los hagan operativos en su conducta dentro de la realidad socio-cultural en la que se desenvuelven. Este parámetro supone el desarrollo de actitudes positivas del tipo de respeto, tolerancia y comprensión en el trato con las personas de su entorno; ayuda a otros; cooperación en tareas colectivas; valoración de la función social de las personas de la comunidad con referencia al ámbito familiar, escolar y local. En la situación del aula este parámetro se desarrolla mediante técnicas específicas enfocadas a potenciar las exposiciones y discusiones del grupo. El profesor fomenta la empatía con el grupo a través de técnicas de aprendizaje cooperativo empleadas para la resolución de problemas y conflictos, y para el desarrollo de la interacción cognitivo-afectiva.

2.1.2. Características del estilo docente mediacional

El estilo docente mediacional constituye un estilo importante e identificable de docencia que se centra en los procesos mediacionales. Estos procesos son susceptibles de descripción y estudio. Haywood, Brooks y Burns (1992) consideran las siguientes características como propias de la docencia mediacional:

- La mediación típica tiene lugar entre los alumnos y los profesores o miembros mayores de las familias. Estas mediaciones contribuyen a que los alumnos comprendan que los acontecimientos, los objetos y las personas tienen significados más allá de sí mismos, que el universo tiene una estructura predecible y que comprender esa estructura le ayuda a uno a saber qué hacer en una amplia gama de situaciones futuras. El mediador contribuye a que el alumno establezca reglas explicativas que le sirvan para organizar las observaciones y para examinar su aplicabilidad a un gran número de circunstancias. La experiencia de aprendizaje mediado contribuye a que el alumno adquiera las funciones cognitivas fundamentales que le permitan aprender de una forma eficaz en distintas y numerosas áreas de contenido.
- La mediación adecuada para el desarrollo cognitivo depende de las necesidades individuales de los alumnos. A la hora de evaluar estas necesidades, es importante tener en cuenta la distinción entre inteligencia y procesos cognitivos. La inteligencia es una capacidad intrínseca, relativamente fija y constante, y determinada genéticamente en gran medida. Por el contrario los procesos cognitivos son modos de pensamiento lógico que han de aprenderse, pueden enseñarse y son enormemente modificables a través de la enseñanza. Los procesos cognitivos básicos se adquieren *a*) a través de los encuentros directos de los alumnos con los acontecimientos ambientales; y *b*) a través de las experiencias de aprendizaje mediado, es decir, mediante la mediación (por parte de los adultos) en el significado generalizado de esos acontecimientos.

Todo alumno, independientemente del grado de inteligencia que posea, debe adquirir las funciones cognitivas básicas para poder pensar de una forma lógica, percibir el mundo de una

forma estructurada y razonable, saber cómo aprender y aplicar su inteligencia a las nuevas situaciones de resolución de problemas sin necesitar una mediación adicional. Los alumnos que cuenten con una inteligencia relativamente alta pueden alcanzar una mayor proporción de sus funciones cognitivas básicas a través del aprendizaje mediante exposición directa y tal vez requieran una mediación menos frecuente, repetitiva e intensa para adquirir funciones cognitivas básicas. Por otra parte, aquellos alumnos con una inteligencia menor o con necesidades específicas como una visión o audición limitadas aprenderán menos a través de la exposición directa y dependerán más de la mediación. Si cualquiera de estos dos grupos de alumnos no se beneficia de una adecuada mediación, se enfrentará a un desarrollo cognitivo inadecuado. En definitiva, la cantidad, calidad, intensidad, frecuencia y duración de las mediaciones necesarias para un adecuado desarrollo cognitivo varían de acuerdo con diferencias individuales, tales como los niveles genéticos de inteligencia, la integridad sensorial, la estabilidad emocional y el apoyo ambiental.

- Las deficiencias en la transmisión de la cultura pueden subsanarse mediante una posterior mediación. En efecto, cada cultura contiene todos los elementos sociales para un adecuado desarrollo cognitivo. Estos elementos se transmiten generalmente a los alumnos gracias a un amplio conjunto de procedimientos denominados «transferencia cultural intergeneracional», que se basa en gran medida en la mediación como instrumento principal. Cuando un acontecimiento ambiental interrumpe esta transferencia, de forma que los alumnos se ven de alguna forma privados de los beneficios de su propia cultura, podemos considerar esos alumnos como «culturalmente privados o empobrecidos». El síndrome de esta pobreza cultural tiene su origen en no haberse alcanzado una adecuada mediación de las formas culturales de percibir y organizar el mundo, pensar sobre el pensamiento (metacognición) y definir y solucionar problemas.
- La inteligencia es, en sí misma, relativamente constante, y los esfuerzos educativos dirigidos a fomentarla conducen tan sólo a muy modestos aumentos, todo ello a costa de unas enormes

«inversiones» de todo tipo. La inteligencia sola no es suficiente para proporcionar eficazmente una percepción, un pensamiento, un aprendizaje y un modo de solucionar problemas. Cierta número de procesos fundamentales de pensamiento se combinan con ciertos factores afectivos, motivacionales y actitudinales que son necesarios para percibir, pensar, aprender y solucionar problemas de una forma sistemáticamente eficiente. Las funciones cognitivas básicas han de desarrollarse a través del aprendizaje, y este aprendizaje cognitivo consiste en una exposición directa a los acontecimientos ambientales y al aprendizaje mediado.

- Una mediación que resulte inadecuada para las necesidades individuales del desarrollo del alumno tendrá por resultado un desarrollo cognitivo igualmente inadecuado, el síndrome de pobreza o privación cultural, y un relativamente poco eficaz aprendizaje social y académico. Una adecuada mediación puede borrar, en gran parte, muchos efectos negativos y dar como resultado un mayor nivel de desarrollo cognitivo y un aprendizaje social y académico relativamente más eficaz.
- Proporcionar esa mediación es un papel esencial de los profesores, los padres y los hermanos mayores, todo ello dentro del proceso de transferencia cultural intergeneracional, se trate de la cultura de la que se trate. El fracaso en esta transmisión de los modelos característicos de pensar de una cultura constituye precisamente el síndrome de privación o pobreza cultural. Cuando la escuela y la familia no logran estimular ciertos aspectos del desarrollo cognitivo adecuadamente, esos mismos aspectos pueden mediar en posteriores periodos a través de una experiencia docente cuidadosamente planificada.
- A través de la mediación se seleccionan los estímulos adecuados, contribuyendo a que los alumnos reduzcan el número y la complejidad de los estímulos con que se encuentran mediante el desarrollo de la atención selectiva. De este modo, los niños se centran en los aspectos relevantes de un estímulo concreto. Dentro de la mediación resulta fundamental un enfoque hacia el proceso que se desarrolla en la solución de las tareas y el concepto de la generalidad de las experiencias a otros contextos.

2.1.3. Papel del mediador

Para Haywood, Brooks y Burns (1992), el papel del profesor es contribuir a que los alumnos comprendan el significado generalizado de sus experiencias, del nuevo aprendizaje y de sus distintas relaciones, de forma que, a partir de cada trabajo en las sesiones, los alumnos logren el máximo aprendizaje de los principios y estrategias generalizables para percibir el mundo, pensar sistemáticamente, captar y solucionar problemas. Los profesores deben constituir elementos catalizadores en el desarrollo y aplicación de las funciones cognitivas entre los procesos de pensamiento de los alumnos y los sucesos cotidianos de su experiencia.

Para ello los profesores cognitivo-mediacionales extraerán ejemplos y pruebas del pensamiento de los alumnos, de sus experiencias, utilizarán tipos de preguntas más orientadas al proceso que a la respuesta o el producto, cuestionarán las respuestas y requerirán de los alumnos una justificación y una explicación del proceso. Pedirán a los alumnos que elaboren generalizaciones a partir de ejemplos, objetos o acontecimientos vividos; también les ayudarán a hacerse conscientes de sus propios procesos de pensamiento, fomentando el funcionamiento cognitivo de los alumnos.

Ya hemos señalado algunas dificultades en el aprendizaje de los niños con síndrome de Down, y entre ellas los problemas que se observan en la generalización de los aprendizajes. A partir de la consideración de estos niños como niños con una deficiente experiencia de aprendizaje mediado, Calero (2002) indica que el tipo de enseñanza que se lleve a cabo con ellos debe ir dirigida a dotarlos de herramientas que garanticen el aprendizaje independiente y la posibilidad de generalización de lo aprendido a otras situaciones, y este tipo de enseñanza no puede seguir un método tradicional sino basarse en la mediación.

Haywood, Brooks y Burns (1992) establecen para los mediadores las siguientes líneas directrices a la hora de aplicar las actividades con los alumnos:

- a) Centrarse en los procesos, más que en las respuestas o productos.
- b) Hacer preguntas sobre el proceso e intentar obtener respuestas sobre él.
- c) Exigir una justificación, incluso para las respuestas correctas.

- d) Utilizar incentivos intrínsecos a la tarea.
- e) Aplicar o transferir los principios a los distintos ámbitos del contenido familiar.
- f) Comunicar entusiasmo por el aprendizaje.
- g) Relacionar las experiencias nuevas con las ya familiares.
- h) Obtener de los alumnos las distintas normas a seguir.
- i) Hacer hincapié en el orden y predictibilidad del mundo.
- j) Establecer estructuras de hábitos lógicos y crear insatisfacción en torno a la imprecisión, la falta de seguridad y la ausencia de razonamiento lógico.
- k) Aceptar tantas respuestas de los niños como sea posible, pero corrigiendo las incorrectas o imprecisas.

2.2. Los programas de educación cognitiva

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 para remediar esas funciones y estrategias cognitivas se propone la aplicación de los programas de educación cognitiva.

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 lógica, 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 los últimos años se han desarrollado un gran número de programas de educación cognitiva, diseñados para enseñar a pensar y aumentar el aprendizaje. Así, Costa (1991) presenta 27 programas que van desde los que se dirigen a enseñar a pensar en general y se centran en estrategias de resolución de problemas hasta los programas que se plantean para áreas curriculares determinadas. Por su parte, Prieto y Pérez (1993) ofrecen una detallada descripción de tres programas para la mejora de la inteligencia. Calero (1995) presenta, asimismo, un amplio abanico de programas de entrenamiento cognitivo.

Samuels (1996) señala 6 programas para enseñar a pensar en general y 5 programas para enseñar a pensar en áreas curriculares concretas. Yuste (1997) amplía a 12 el número de programas de mejora de la inteligencia que describe con detalle, aunque presenta un número mayor. Así, este autor ofrece una visión general de 8 programas para mejorar estrategias generales, 8 programas que tratan de enseñar heurísticos para resolver problemas, 9 programas que tratan de mejorar algún conjunto de habilidades básicas, 8 programas que pretenden mejorar el lenguaje como potenciador de la inteligencia y finalmente 7 programas de estimulación temprana. En el cuadro 1 se presenta una relación de programas citados por algunos de los autores señalados.

CUADRO 1
PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO

Prieto y Pérez (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Enriquecimiento Instrumental (Feuerstein y cols., 1980) • Programa de Inteligencia Odyssey: un currículum para enseñar a pensar (Wright, 1985) • Programa de Inteligencia Práctica para la Escuela (Sternberg y cols., 1989)
Samuels (1996)	<p><i>Programas para enseñar a pensar en general:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa de Enriquecimiento Instrumental (Feuerstein y cols., 1980) • Bright Start (Haywood, Brooks y Burns, 1992) • Proyecto Cognet (Greenberg, 1990) • Programa de pensamiento CoRT (De Bono, 1991) • Estrategias para pensar (Marzano y Arredondo, 1986) • Filosofía para niños (Lipman y cols., 1980) <p><i>Programas para enseñar a pensar en áreas curriculares concretas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de escritura California (Olsen, 1991) • Método de resolución de problemas para la enseñanza de matemáticas (Bransford y cols., 1987) • Aumentando las destrezas sociales (Alberta Education, 1991) • Enseñanza recíproca (Palinscar, 1986)
Calero (1995)	<p><i>Programas de entrenamiento cognitivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa de Enriquecimiento Instrumental • Proyecto de Inteligencia Harvard (Domínguez y cols., 1980) • Programa de pensamiento CoRT • Programa PAR y REID de modificabilidad de la inteligencia y educabilidad cognitiva (Román y Díez, 1991) • Comprender y Transformar (Mora, 1989) <p><i>Programas en educación infantil y primaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa de Enriquecimiento Instrumental para la edad de 6 a 9 años (Gamazo, 1993) • Filosofía para niños (Lipman y cols., 1980) • Programa Bright Start (Haywood, Brooks y Burns, 1992) • Progresint (Yuste, 1990) • Aprendo a pensar (Monereo, 1992) • Desarrollo cognitivo a través del lenguaje (Bereiter y Engelmann, 1977. Adaptación de Pardal, 1991)

Siguiendo a M. D. Calero (1995), podemos afirmar que este tipo de programas se dirigen no sólo a mejorar los déficits intelectuales, sino también a la habilidad para resolver los problemas cotidianos o problemas interpersonales o, incluso, la capacidad para aprovechar mejor la enseñanza en contextos educativos.

Los programas de educación cognitiva se basan en investigaciones y teorías de varias disciplinas. Samuels (1996), siguiendo las sugerencias de Sternberg (1985), plantea la influencia de tres disciplinas en el desarrollo de los programas de educación cognitiva: filosofía, psicología y pedagogía. La filosofía se centra en la enseñanza de sistemas lógicos formales, prestando una menor atención a los factores personales y contextuales. Un ejemplo de programa con esta perspectiva filosófica es el programa «Filosofía para niños» (Lipman, 1976; Lipman y cols., 1980).

La psicología, centrada en el procesamiento cognitivo, ha generado una gran cantidad de programas de educación cognitiva. Las teorías de Vigotsky, Piaget, Feuerstein, Sternberg, etc., han resultado influyentes en gran cantidad de programas que se han centrado en el desarrollo del pensamiento del individuo y han tenido en la modificabilidad cognitiva uno de los conceptos esenciales. Finalmente, también la pedagogía se ha centrado en las estrategias necesarias para la resolución de problemas y para mejorar el aprendizaje y la ejecución.

Los programas de entrenamiento cognitivo surgen por confluencia de tres aportaciones teóricas (Calero, 1995): el modelo de procesamiento de la información, el modelo conductual y el modelo soviético. El modelo de procesamiento de la información enfatiza los análisis detallados de las macro y microestructuras cognitivas tal y como se manifiestan en distintas tareas y contextos, tareas generalmente relacionadas con tests de inteligencia y contextos académicos (Goldman y Pellegrino, 1991). La influencia soviética se plasma en la perspectiva sociocultural, según la cual lo más importante es estimular la habilidad del niño a través de interacciones entre adultos (o grupos de iguales), considerados como mediadores, y él mismo. A través de estas interacciones, el niño interioriza las ayudas que recibe de otros. Finalmente, el modelo conductual aporta las herramientas básicas de cualquier entrenamiento en conducta: moldeamiento, modelado, feedback, refuerzo, etc. (Calero, 1995).

2.2.1. Características de los programas de entrenamiento cognitivo

La gran cantidad de programas que han aparecido responden a una diversidad de planteamientos teóricos y prácticos, y ello hace difícil plantear principios comunes. No obstante, estos programas de educabilidad

cognitiva mantienen algunas características que resultan comunes a todos ellos. Siguiendo a Prieto y Pérez (1993), Calero (1995) y Samuels (1996) podemos señalar algunos elementos comunes a estos programas, y se citan a continuación.

La inteligencia se considera como un conjunto de repertorios básicos para la solución de problemas y con una regulación básicamente verbal. A su vez, se asume la modificabilidad de la inteligencia y el papel que los programas de educación intelectual desempeñan como herramientas para enseñar a pensar. La mayoría de los autores que se sitúan en esta línea suelen hacer una distinción entre el rendimiento o ejecución que muestran los individuos en el desarrollo de tareas intelectuales y su capacidad real, que siempre sería mayor que aquélla. En este sentido, se mantiene la idea de que la ejecución de un sujeto puede ser mejorada interviniendo sobre los mecanismos capaces de transformar lo potencial en acto.

En los programas de entrenamiento cognitivo se acepta la inteligencia como la habilidad para adaptarse a las demandas del ambiente; de este modo, estaría constituida no sólo por el conocimiento de procesos y estrategias, sino también por el conocimiento de cómo se aplican éstos al mundo actual (Calero, 1995).

Las habilidades implicadas en la solución de problemas se aprenden a lo largo de la vida del sujeto siguiendo unas pautas acumulativo-jerárquicas: se incorporan desde lo más fácil a lo más difícil. Para ello siguen dos vías generales: la exposición directa a la estimulación y la actuación de agentes mediadores (normalmente, los padres y adultos que rodean al niño) que estructuran, organizan, valoran y enseñan a responder adecuadamente al ambiente (Feuerstein, 1979).

Otro de los supuestos básicos, también 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 plantea-

mientos, una concepción mediacional del aprendizaje y 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 intervención para su mejora. Respecto a las funciones cognitivas, muchos de los programas considerados de educación cognitiva las plantean como prerequisites del funcionamiento cognitivo. La falta de un aprendizaje mediado produce déficit en dichas funciones; de ahí que los programas se centren en el desarrollo y fomento de esos prerequisites del pensamiento.

Muchos de los programas de educación cognitiva tienen una base teórica sólida; se basan en teorías concretas que guían los contenidos y estrategias que incorporan los programas, así como los métodos y materiales empleados. También hay un interés por contar con datos evaluativos sobre la eficacia de los programas, aunque en este sentido hay una gran disparidad en cuanto al número de investigaciones disponibles entre unos programas y otros.

La mayoría de autores centran su atención en los aspectos procedimentales implicados en la actividad mental. En este sentido, plantean que para mejorar la inteligencia debe actuarse sobre el «saber hacer», y en consecuencia se habla de habilidades, destrezas, procesos, estrategias, como elementos centrales de la mayoría de los programas de educación cognitiva.

2.2.2. Elementos básicos de los programas

En los programas de enseñar a pensar se explicitan los componentes que se mencionan a continuación. Es precisamente el análisis de estos elementos lo que nos proporciona una valoración global del programa.

a) *Objetivos*

La definición de los objetivos condiciona la determinación de los contenidos del programa, de la metodología y la evaluación; de ahí su importancia. Los programas de entrenamiento cognitivo se dirigen a modificar la capacidad intelectual, las estrategias de solución de proble-

mas, el modo de pensar y/o las habilidades de aprendizaje. Todos los programas incorporan en sus objetivos elementos motivacionales, por el efecto que la motivación tiene en la ejecución de la tarea.

b) *Contenidos*

Los contenidos deben estar en relación estrecha con los objetivos que se han establecido. Las actividades o tareas que se proponen en estos programas son analizadas a partir de los modelos de procesamiento de la información.

c) *Sujetos*

Muchos de los programas de entrenamiento cognitivo se dirigen a niños con déficits intelectuales, deprivados culturales y sujetos con patologías orgánicas. En general, los programas explicitan algunos prerrequisitos mínimos: seguir instrucciones, uso mínimo del lenguaje, capacidad para establecer relación con otros, mínima capacidad para la lectura, la escritura y el dibujo, carecer de déficits sensoriales graves (Calero, 1995).

d) *El profesor*

Como en cualquier programa educativo, un elemento clave es el profesor. La concepción sobre el papel del profesor, en los programas de educación cognitiva, es la de mediador de los aprendizajes. En general, los programas delimitan con claridad la actuación del profesor ante cada situación.

e) *Procedimientos de enseñanza*

Un elemento importante que debe considerarse en cualquier programa educativo son los aspectos metodológicos. Habida cuenta de la abundancia de programas cognitivos y de la variabilidad que presentan, entre los aspectos que deben analizarse en lo referente a la metodología caben destacar los siguientes: 1) si proporciona una guía explícita y detallada de las estrategias propuestas; 2) si mantiene el compromiso activo de los alumnos durante el proceso de aprendizaje a través de mecanismos interactivos y motivacionales; 3) si proporciona abundante práctica, tanto guiada como autónoma; 4) si estimula la transferencia; 5) si favorece la interacción cooperativa.

f) *Materiales de enseñanza*

Los programas contemplan el uso de materiales estructurados que contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje. A la hora de analizar los materiales didácticos en un programa de educación cognitiva pueden valorarse estos aspectos: 1) adecuación a los contenidos propuestos; 2) adecuación a la estrategia metodológica adoptada y a las actividades correspondientes; 3) valor económico de los materiales y facilidades para conseguirlos; etc.

g) *Evaluación*

Respecto de los criterios de evaluación del programa conviene analizar la relación que mantiene con los objetivos planteados. También debe considerarse si establece diferencias entre criterios cognitivos y criterios de contenido.

No hay demasiada investigación sobre la eficacia de estos programas, aunque algunos programas ofrecen más investigación que otros. Existen todavía numerosas cuestiones que quedan por resolver: problemas de transferencia, limitación de la población a la que se destinan, relación con el currículum de la enseñanza ordinaria, carencia de una información sistemática y generalizada sobre la bondad de dichos programas. Tampoco se ha avanzado suficientemente en averiguar cuál es el mejor modo de llevarlos a cabo. Aun así, hoy es incuestionable que la mejora de las habilidades del pensamiento es posible y que se pueden entrenar las habilidades propias del pensamiento, haciéndolas más amplias y productivas.

2.2.3. Diferencias entre los programas

Aunque se han comentado aspectos comunes a los programas de entrenamiento cognitivo, hay notables diferencias entre ellos. Samuels (1996) señala las siguientes:

A) *Base teórica*. Los programas de entrenamiento cognitivo difieren en la base teórica que los sustentan. Hay algunos programas que están claramente ligados a teorías concretas, otros se establecen a partir de una combinación de varias teorías.

B) *El soporte de la investigación*. Ya se ha mencionado el interés de ofrecer datos que avalen la eficacia de los programas. Ahora bien, hay una

gran diferencia en los trabajos de investigación que han propiciado los programas; algunos han sido objeto de numerosos estudios, mientras que otros han contado con una pobre evaluación.

C) *Destinatarios*. Existe una gran variedad en cuanto a los colectivos a los que se dirigen los programas. Algunos están destinados a niños con capacidades normales, otros se dirigen hacia los alumnos de alta competencia cognitiva, mientras que otros se han diseñado para niños con dificultades de aprendizaje. También se distinguen según la etapa escolar a la que van dirigidos; algunos se centran en la etapa infantil, mientras que otros lo hacen en la educación primaria o secundaria.

D) *Puesta en práctica de los programas*. Otro de los aspectos en que difieren los programas de educación cognitiva es el modo en que se ponen en práctica. Algunos programas se aplican en clases específicas, mientras que otros están diseñados para ser integrados dentro del currículum escolar. En este sentido, la última modalidad aparece como más interesante por su mayor posibilidad de generalizar las estrategias a las áreas académicas. Ahora bien, la enseñanza de los programas en clases específicas tiene la ventaja de destacar la importancia del pensamiento como una habilidad y hacer explícito el aprendizaje de esas destrezas (De Bono, 1991). También tiene la ventaja del contenido ordenado y secuenciado, así como de la estructura didáctica y de los materiales que ofrecen los programas, de modo que los profesores conocen en todo momento qué enseñar y cómo enseñar a pensar.

E) *Duración de los programas*. Algunos programas plantean su desarrollo durante meses, mientras que otros deben aplicarse durante 2 ó 3 años.

F) *Contenido*. También los conceptos, las destrezas y estrategias que enseñan los programas varían enormemente de unos a otros. Así, mientras que algunos programas se centran en un área concreta, otros se dirigen hacia un amplio repertorio de estrategias y procesos.

Por lo que respecta al uso de contenidos determinados para enseñar los procesos cognitivos, también surgen planteamientos diferentes. Algunos programas se aplican libres de contenido, es decir, proponiendo actividades y utilizando materiales distintos a los propiamente escolares o académicos. Otros, sin embargo, defienden la posición de enseñar destre-

zas de pensamiento en determinadas áreas del conocimiento. De todos modos, la investigación sobre los beneficios del entrenamiento cognitivo y de enseñar estrategias de aprendizaje ha mostrado que éstas no pueden ser enseñadas aisladamente; se enseñan mejor en combinación con la enseñanza de conocimientos de un ámbito específico (Alexander y Judy, 1988).

G) *La preparación de los maestros.* Este aspecto resulta fundamental en todos los programas de entrenamiento cognitivo. Ahora bien, algunos programas requieren una profunda preparación y supervisión, mientras que otros programas precisan de una preparación más limitada.

También Prieto y Pérez (1993) proponen algunos criterios para establecer las diferencias entre los programas de mejora de inteligencia. Estos criterios se han seleccionado de diversas investigaciones (Nickerson y cols., 1985; Sternberg, 1985; Brandt, 1985). Son los siguientes:

- a) El lenguaje de los programas no tiene siempre el mismo significado. Las habilidades y estrategias se presentan de forma distinta en uno y otro programa.
- b) No exigen el mismo tiempo de entrenamiento.
- c) La adaptación a las áreas curriculares varía de un programa a otro.
- d) Los programas se diferencian por la población a la que van dirigidos.
- e) No todos los programas tienen un modelo de evaluación.
- f) No todos cuentan con datos procedentes de la investigación empírica.
- g) No todos los programas tienen una filosofía ni principios de entrenamiento.
- h) No todos los programas han explicitado en sus modelos teóricos el valor que tiene el «aprender a pensar».

Después de haber analizado algunas características comunes de los programas, sus elementos más sobresalientes, así como las diferencias que se observan entre ellos, concluiremos este apartado referido a los programas de educación cognitiva señalando, a modo de resumen, cómo se dirigen no sólo a mejorar los déficits intelectuales, sino también a obtener mejores rendimientos en individuos que no presentan tales déficits, o a compensar el deterioro debido a la edad o al escaso uso que algunas per-

sonas hacen de ciertas habilidades. No se trata sólo de mejorar la inteligencia que miden los tests, sino también la habilidad para resolver los problemas cotidianos o problemas interpersonales o la capacidad para aprovechar mejor la enseñanza en contextos educativos.

Con esta intención se plantea el presente trabajo, tratando de aplicar y valorar un programa de educación cognitiva (Programa de Comprensión, Recuerdo y Narración) a un colectivo de niños con síndrome de Down. Este tipo de programas pueden resultar idóneos para tratar de paliar las dificultades que tienen estos niños en el procesamiento de la información, tal y como se puso de manifiesto en la adaptación y aplicación del Bright Start a una muestra de niños con síndrome de Down (Vived, 2002*a*). En una dirección similar se manifiestan Prieto y Arnaiz (2001) cuando indican que los procesos, habilidades y estrategias aprendidas en los programas de mejora cognitiva son de gran interés para la solución de problemas de la vida diaria de este tipo de niños. Ahora bien, es importante tener en cuenta las cautelas que manifiesta Pérez (2002) en el sentido de que estos programas entrenan procesos de pensamiento y no se centran en la realización de actividades escolares. Por otro lado, son pocas las propuestas que han demostrado ser eficaces para producir cambios cognitivos contrastables y permanentes a largo plazo en personas con retraso mental.

2.3. Colaboración entre contextos educativos

Para lograr el mayor grado posible de desarrollo y autonomía en los niños y jóvenes con síndrome de Down será necesario dinamizar en sus años de escolaridad experiencias educativas de calidad. Para ello habrá que optimizar los recursos existentes y tratar de conseguir un nivel importante de colaboración entre los agentes educativos (en la familia, en la escuela, en la asociación) con el fin de no dejar ninguna de las áreas de aprendizaje sin abordar y de coordinar las acciones educativas que se plantean en los diferentes contextos.

Las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades psíquicas encuentran en la educación el mejor instrumento de desarrollo de todas sus capacidades. Es de gran importancia y constituye una necesidad

propiciar una educación continuada a lo largo de sus vidas para el desarrollo armónico de sus potencialidades.

La estimulación que va a recibir el niño o la niña y que va a poner en marcha procesos de aprendizaje puede obtenerse en diferentes escenarios: en la familia, en la escuela, en centros de educación no formal (por ejemplo, en las asociaciones Down), en la calle. No se puede restringir la educación al ámbito de la escuela, y es necesario prestar la adecuada atención a otros ámbitos en los que la educación es muy importante. Tampoco puede establecerse un corte o aislamiento entre los procesos educativos que se producen en la escuela y los que se producen en otros contextos, con los que las posibilidades educativas pueden verse disminuidas.

Todo espacio cultural y/o social resulta formativo: el taller, la biblioteca, los parques y las plazas, el mercado o cualquier otro contexto en el que se desarrolla la vida y al que tienen acceso los individuos está dotado de un fuerte componente educativo, mucho más si ese espacio se complementa con alguna persona que, como mediador, ayuda a experimentar, a comentar y guiar la observación.

2.3.1. La familia

Especial relevancia tiene la familia, por cuanto el ambiente familiar va a ejercer en el niño, a través de distintos procesos de aprendizaje, una influencia en el desarrollo de su propia identidad y autoconcepto, en el desarrollo cognitivo, etc. La familia es un pilar básico en el aprendizaje de las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales. Los padres son los principales agentes de la educación de sus hijos, son quienes disponen de más oportunidades para influir en el comportamiento del niño y favorecer así su desarrollo.

2.3.2. La escuela

Estas personas, en la edad escolar, son alumnos con necesidades educativas especiales que se escolarizan en la escuela ordinaria de acuerdo con los principios de integración y normalización que propone el sistema educativo. La escuela ordinaria, en régimen de inclusión escolar, es el mejor marco educativo que da respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales.

Las personas con síndrome de Down aprenden en la escuela de la diversidad. La integración escolar supone para la escuela abrir nuevos cauces de innovación educativa que configuran la escuela de la diversidad. La atención a la diversidad tiene en cuenta las capacidades, ritmos de aprendizaje y características individuales y planifica estrategias suficientemente diversificadas para que todos/as los/as alumnos/as alcancen los objetivos considerados como necesidades para su adecuado desarrollo.

2.3.3. Las asociaciones de familiares y personas con síndrome de Down

Las asociaciones Down son entidades privadas sin ánimo de lucro y declaradas de utilidad pública. Formadas por personas con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales y por los padres de éstos, desarrollan su labor con estos niños y jóvenes, potenciando su integración escolar, social y laboral, tratando de mejorar su autonomía personal y su calidad de vida.

En las asociaciones se plantean acciones de intervención directa con las personas con discapacidad intelectual (en función de su edad y de sus necesidades específicas); acciones informativas, formativas y de apoyo con los padres; y se articulan también líneas de trabajo con los distintos entornos en los que están integrados los niños y jóvenes. Además, se fomenta la investigación, en colaboración con la Universidad, y la formación del profesorado.

2.3.4. Conexión y coordinación entre escenarios educativos

Resulta fundamental la colaboración entre familia, escuela y asociación, con el fin de aunar esfuerzos y optimizar recursos que permitan abordar las necesidades educativas especiales de estos alumnos. Siendo el centro escolar un eje importante de su educación, no satisface todas las necesidades educativas. Es preciso que otros escenarios se dinamicen para potenciar la enseñanza de todas las áreas que se consideran fundamentales, y la conexión entre los escenarios debe realizarse bajo la premisa de la interdependencia solidaria entre ellos.

Es necesario que los padres se impliquen en el proceso educativo de sus hijos para que los aprendizajes escolares se puedan extrapolar a la vida

cotidiana. La colaboración con los centros educativos contribuye a reforzar los aprendizajes en los hogares, coordinando con los profesores las pautas para seguir en casa y en el colegio, tanto para la adquisición como para la eliminación de ciertas conductas. El currículum de la vida cotidiana es una base de generalización de los aprendizajes escolares. Los alumnos con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales precisan de un trabajo realizado en casa relacionado con lo trabajado en el centro escolar.

Ahora bien, estas tareas planteadas en el contexto familiar deben realizarse de un modo relajado y lúdico, en un ambiente natural y sin forzar en ningún momento las situaciones educativas. En cualquier caso, se trata de aprovechar las innumerables situaciones que se dan a lo largo de los días para proponerles cuestiones relacionadas con lo que van aprendiendo en el colegio. Para ello los padres deben conocer qué van aprendiendo sus hijos, y los profesores pueden, a su vez, ofrecer algunas pautas e indicaciones.

No hay que olvidar que los procesos de generalización de los aprendizajes y la consolidación de éstos son procesos difíciles en los niños con síndrome de Down, que requieren para su habilitación de una metodología apropiada que comienza por la estrecha colaboración de todos los educadores. A partir de esta consideración se hace necesario el establecimiento de estrategias de coordinación entre padres, profesores de centros escolares, profesionales de las asociaciones y de otros centros educativos, que sirvan para intercambiar información y experiencias, potenciar los aprendizajes optimizando los recursos, contribuir a resolver las dificultades que se presentan, etc.

Por lo que respecta a la participación de los padres en los centros escolares, ésta se encuentra regulada por la normativa vigente, que se concreta en su participación en el consejo escolar del centro y el asociacionismo de los padres. Además de estas medidas de participación de los representantes de los padres, se establecen otras medidas directas de participación y colaboración con los profesores de sus hijos. Pero estos mecanismos directos de participación no están totalmente regulados, ya que su regulación depende del centro educativo y del equipo docente correspondiente.

Respecto a las medidas que tanto centros como profesores deberían tomar para el fomento y desarrollo de la participación familiar, se encuentran, al menos, las siguientes:

- a) Establecimiento de canales fluidos de información que tanto padres como profesores puedan usar habitualmente.
- b) Regulación de las reuniones colectivas con los padres al comienzo de cada periodo lectivo (por lo menos, una cada año), con el fin de explicar y hacer partícipes a los padres de los objetivos, criterios de evaluación y metodología que se van a utilizar durante dicho periodo.
- c) Comunicaciones habituales por escrito, sobre las cuestiones que requieran la atención educativa de los padres.
- d) Entrevistas individuales con los padres (por lo menos, una al trimestre) para discutir sobre la marcha de sus hijos/as.

Es importante que los padres participen de forma activa en la comunidad educativa del colegio de los hijos, formando parte del consejo escolar, de la asociación de padres, participando en actividades culturales, deportivas, etc. Tienen que sentirse parte activa en la comunidad educativa.

Las relaciones entre familia y profesorado se articulan en relación con los siguientes profesionales de la enseñanza: profesor tutor, especialistas de apoyo y orientador.

Además de la colaboración familia-escuela, también la colaboración entre el centro escolar y las organizaciones surgidas del movimiento asociativo va a resultar fundamental. Esta colaboración debe materializarse en un programa de coordinación y seguimiento escolar que se proponga con la finalidad de profundizar y desarrollar el proceso de integración escolar de cada alumno con síndrome de Down en su centro escolar. Debe establecerse un espacio de reflexión y coordinación que permita un conocimiento mutuo de las acciones educativas que en cada centro se van realizando, así como analizar la evolución del niño, las dificultades que presenta, etc.

Un ejemplo de esta labor de colaboración y coordinación puede reflejarse en el aprendizaje lector de los niños, dando por hecho que tanto centro escolar como familia y centro Down se implican en la enseñanza de tal aprendizaje con un programa común. El papel de la familia en el proceso de aprendizaje lector es un factor importante que conviene tratar de una manera adecuada. Por ello, además de la coordinación entre el centro esco-

lar, la familia y la asociación Down, debe plantearse un trabajo formativo con las familias que puede llevarse a cabo en la asociación.

Esta formación de los padres supone una información inicial sobre las características del programa de lectura, procedimientos de aplicación, papel de los padres, etc. Además puede plantearse una estrategia de formación práctica con ellos que implica su participación en las sesiones individuales que se llevan a cabo con sus hijos en la asociación. En estas sesiones los padres observan cómo se lleva a cabo la enseñanza, cómo se usan los materiales, cómo se intentan resolver las dificultades, etc. En todo caso, se tratará de no agobiar a los padres ni crearles falsas expectativas, sino formarles y plantearles el acompañamiento y la mediación con sus hijos en un proceso complejo como es el aprendizaje de la lectura.

El planteamiento de la educación de las personas con síndrome de Down de un modo integral, abordando sus necesidades educativas con coherencia y promoviendo mecánicas de conexión entre los agentes educativos, debe llevar a reflexionar sobre cuál es el papel que deben desempeñar las asociaciones Down en el panorama educativo de las personas con síndrome de Down. Trabajar con las personas con síndrome de Down, orientar y asesorar a sus familias e intervenir sobre los contextos (escolar, laboral, social) ocupan la labor del movimiento asociativo. Ahora bien, conviene plantear qué estrategias hay que desarrollar para contribuir más intensamente a fomentar un ambiente de aceptación y más accesible para las personas con síndrome de Down.

La indagación y valoración de nuevas propuestas pedagógicas, más cercanas a su modo de procesar la información, debe facilitar su acceso al conocimiento, a la par que promueve su sentimiento de competencia y su autonomía. Pero en este campo tenemos todavía muchos retos que sólo con rigor, coherencia y colaboración podremos ir resolviendo.

3. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES COMO MÉTODO PARA FACILITAR LA ACCESIBILIDAD AL CONOCIMIENTO

A la hora de abordar las adaptaciones curriculares para alumnos con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales es necesario establecer criterios orientadores para el diseño y adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, así como para la elección de métodos y estrategias didácticas facilitadoras de la generalización y consolidación de los aprendizajes y de la motivación hacia las tareas escolares. Asimismo, se deben contextualizar los objetivos de etapa y área y secuenciar los contenidos, eliminando algunos e introduciendo otros en función de las características de los alumnos con discapacidad. En este capítulo daremos un breve repaso a las adaptaciones curriculares para concluir con algunas reflexiones en torno a la relación entre las adaptaciones curriculares y los programas de educación cognitiva.

3.1. Algunas notas sobre las adaptaciones curriculares

La LOGSE establece una concepción curricular flexible que permite una progresiva concreción del currículum. Así, el Diseño Curricular Básico se concreta en un Proyecto Curricular de Etapa para un entorno socio-cultural determinado. Este Proyecto Curricular se concreta para cada grupo en una Programación de Aula, y ésta, cuando sea necesario, se concreta en una adaptación curricular de carácter individual.

La adaptación curricular puede ser entendida, por tanto, como una estrategia de adecuación curricular, es decir, como un procedimiento que

posibilita adaptar el currículum a las características propias de un centro, un aula, un grupo de alumnos o un alumno individualmente considerado. Como señalan González Manjón y cols. (1993), se parte de asumir que las necesidades educativas forman un continuo al que la escuela debe ir ajustándose progresivamente con la finalidad de hacer posible el acceso de sus alumnos a la educación, lo que supone asumir la diversidad como un reto al que dar respuesta en un marco integrador. Los dos conceptos, por tanto, que están en la base del planteamiento de adaptaciones curriculares son el concepto de necesidades educativas especiales (n. e. e.) y el concepto de currículum abierto.

La concreción del currículum en niveles sucesivos implica que, desde un marco general propuesto por la Administración educativa, los maestros, que son los que realmente conocen las características de su centro y de sus alumnos, puedan ir adecuando sucesivamente el marco general de referencia para dar una respuesta ajustada al centro en su conjunto y a cada alumno individualmente considerado. Un planteamiento curricular de este tipo supone un trabajo en equipo por parte de los profesores, que tienen la responsabilidad de elaborar conjuntamente la propuesta curricular que defina la acción educativa a seguir en su centro. La respuesta educativa a la diversidad pasa, por tanto, por un currículum abierto y por un rol diferente del maestro. Ambas condiciones van a ser requisitos esenciales en el proceso de adaptación curricular.

La atención se centra ahora en los diferentes tipos de ayudas pedagógicas extraordinarias que un alumno o grupo de alumnos puede precisar para favorecer o posibilitar su acceso a los objetivos generales de la educación en un medio lo más normalizado posible. Desde esta perspectiva se plantean dos tipos de necesidades educativas especiales: las de adecuación de los diferentes elementos del currículum y la dotación de recursos extraordinarios que posibiliten el acceso al currículum.

El currículum se convierte en el eje que vertebra y orienta toda la acción educativa a seguir tanto con el conjunto de alumnos de un centro o aula como por un alumno individualmente considerado. La escuela debe intentar, por todos los medios, ayudar a todos los alumnos a desarrollar las diferentes capacidades en la medida de sus posibilidades. El objetivo fundamental ha de ser, por tanto, lograr la mayor participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículum ordinario,

atendiendo a la vez a sus necesidades específicas e individuales. En este difícil equilibrio se encuadra el concepto de adaptación curricular.

3.2. Tipos de adaptaciones

En las adaptaciones curriculares podemos considerar dos grupos en función de los tipos de necesidades educativas: adaptaciones de acceso al currículum y adaptaciones de los elementos curriculares. Suponen, por tanto, la adecuación de los elementos que permiten el acceso al currículum o la modificación de los propios elementos curriculares para responder a la diversidad de los entornos escolares.

3.2.1. Adaptaciones de acceso al currículum

Suele llamarse adaptaciones de acceso al currículum a la provisión de servicios específicos. Los más importantes son los siguientes:

- a) *Recursos personales*: Además de los servicios ordinarios de enseñanza y tutoría para todos los alumnos, en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se cuenta con la participación de servicios personales para el refuerzo pedagógico, tratamientos personalizados o rehabilitadores. Los especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje son los más extendidos.
- b) *Recursos materiales*: Son aquellos medios didácticos, de mobiliario, etc., que pueden ser necesarios para abordar la educación de algunos alumnos.
- c) *Recursos ambientales*: Son aquellos recursos necesarios para eliminar las barreras arquitectónicas y para proveer a los alumnos de los medios materiales que posibiliten el acceso físico y la movilidad en las instalaciones escolares.

3.2.2. Adaptaciones de los elementos curriculares

Son aquellas adaptaciones que implican alguna modificación de los elementos curriculares, en la metodología, en la evaluación, en los contenidos y/o en los objetivos. Según la intensidad de la adaptación pueden distinguirse:

- a) *Adaptaciones no significativas*: son aquellas modificaciones leves de los elementos curriculares que permiten a un alumno cursar sin alteraciones importantes el currículum diseñado para la totalidad de los alumnos. Generalmente, estas modificaciones, realizadas de manera progresiva, suelen afectar a los siguientes elementos: actividades, metodología, instrumentos de evaluación; y modificaciones leves de los objetivos, contenidos o criterios de evaluación.
- b) *Adaptaciones significativas*: son aquellas modificaciones importantes de los elementos curriculares que afectan a los elementos básicos del currículum. Estas modificaciones se realizan progresivamente sobre los siguientes elementos del currículum: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Las adaptaciones significativas suponen la realización de un currículum personalizado para el alumno.

3.3. Niveles en la adaptación curricular

Como ya se ha indicado, la estrategia de adaptación curricular implica un proceso de adecuación progresiva del currículum, ajustando la respuesta educativa a las características del alumno. No se trata, por tanto, de elaborar un programa alternativo al general y ordinario, sino de introducir medidas capaces de flexibilizar el currículum ordinario en sus niveles de Proyecto de Etapa y de la Programación de Aula.

A través del Proyecto de Etapa y de la Programación de Aula se pretende responder a la diversidad de los alumnos en cuanto a sus intereses, ritmo y capacidad de aprendizaje, experiencia previa, etc. Sólo en los casos en que estas medidas no sean capaces de responder con efectividad a las necesidades específicas del alumno/a se debería iniciar la elaboración de planes individuales. Desde este punto de vista, se pueden plantear tres niveles claramente diferenciados en la estrategia de adaptación curricular: a) a nivel de centro; b) a nivel de aula; c) a nivel individual.

3.3.1. La adaptación curricular a nivel de centro

A nivel de centro pueden tomarse una serie de medidas que facilitan los procesos de enseñanza y permiten integrar la diversidad. Estas medidas deben incidir en los ámbitos organizativos y curriculares.

A) Medidas organizativas

Entre las medidas organizativas, necesarias para atender adecuadamente a los alumnos con necesidades educativas especiales, podemos contemplar las relativas a la detección de necesidades educativas y la elaboración de las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) y las relativas a la organización de los programas de apoyo pedagógico personalizados. Definir el procedimiento de elaboración de las ACI, organizar los horarios de apoyo, planificar la acción tutorial, etc., son aspectos que dentro de las medidas organizativas hay que abordar.

B) Medidas curriculares

Dentro del Proyecto de Etapa se pueden regular, además de las medidas organizativas, otras medidas de flexibilización curricular relativas a la evaluación, a las actividades, a la metodología y a los objetivos y contenidos. Definir criterios de evaluación y de promoción flexibles, seleccionar y adaptar instrumentos y procedimientos de evaluación, establecer criterios de orientación para el diseño y adaptación de actividades, elegir métodos y técnicas didácticas adecuadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, etc., son algunos acuerdos que pueden presentarse dentro de estas medidas.

3.3.2. La adaptación curricular a nivel de aula

Un nivel más cercano a los alumnos es el ámbito de aula, y en este nivel se pueden diferenciar dos tipos de medidas.

A) En los elementos y medios de acceso al currículum

Dentro de los elementos que posibilitan el acceso del alumno al currículum pueden observarse las siguientes medidas: mantener una actitud positiva ante el alumno con discapacidad intelectual, establecer diversidad de agrupamientos, proponer actividades cooperativas, definir las funciones y tareas de profesores tutores y profesores de apoyo, establecer esquemas de coordinación entre ellos, definir la organización del espacio físico del aula, seleccionar materiales diversos para un mismo contenido, adaptar material de uso común, confeccionar el horario general teniendo en cuenta los apoyos, etc.

B) *En los elementos curriculares*

Es necesario adoptar, dentro de la Programación de Aula, medidas de flexibilización curricular en cada uno de los elementos curriculares. Algunas de estas medidas pueden ser las siguientes: seleccionar estrategias didácticas que, beneficiando especialmente a los alumnos con n. e. e., sean útiles para el grupo-clase; potenciar los grupos cooperativos y la tutoría entre compañeros; promover metodologías con fuerte motivación intrínseca; establecer una evaluación inicial al comienzo de cada proceso de enseñanza-aprendizaje; utilizar instrumentos variados en la evaluación; evaluar las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje; plantear mecanismos de autoevaluación y evaluación de los alumnos; promover actividades diversas para cada contenido; adaptar los objetivos a las peculiaridades del aula y de los alumnos con n. e. e.; estructurar los contenidos según las prioridades que se consideren.

3.3.3. La adaptación curricular a nivel individual

Hay alumnos con n. e. e. para los que las medidas a nivel de centro y de aula no son suficientes. Con estos alumnos es necesario poner en marcha medidas individualizadas de adaptación curricular, como ya se ha mencionado cuando hemos hecho referencia a los tipos de adaptaciones. A la hora de adoptar medidas a nivel individual hay que seguir criterios de adaptación desde los elementos menos básicos del currículum hasta los elementos más fundamentales. Esta intensidad en el proceso de adecuación da lugar a las adaptaciones no significativas o significativas.

A) *Adaptaciones individuales no significativas*

Son aquellas adaptaciones que se toman en un primer momento y afectan a los elementos curriculares que no resultan básicos e imprescindibles en el currículum (actividades, metodología, procedimientos de evaluación, prioridad de objetivos y contenidos).

- *Adaptaciones que afectan a las actividades.* Constituyen el primer elemento a modificar en la configuración de la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales, pudiéndose poner en marcha para un grupo de alumnos y afectar tanto a la selección de actividades previstas como a su diseño o a los materiales que se realizan.

- *Adaptaciones en la metodología.* Suponen un nivel de modificación mayor que el anterior, y consistiría en que determinados alumnos sigan un proceso distinto al diseñado a nivel general para todo el grupo-clase.
- *Adaptaciones que afectan a los procedimientos de evaluación.* Son aquellos cambios que afectan a instrumentos y procedimientos que el profesor utiliza al evaluar.
- *Adaptaciones de priorización de objetivos y contenidos.* Estas adaptaciones consisten en dar prioridad a una serie de capacidades o competencias en detrimento del resto del currículum, al cual, sin dejar de ser abordado, se le dedica menos tiempo, menor número de actividades, etc.
- *Adaptaciones en la temporalización.* Las condiciones temporales pueden estar referidas tanto a la permanencia de un alumno/a en un ciclo como a las previsiones temporales que se hacen para determinadas capacidades o contenidos.

B) *Adaptaciones curriculares individuales significativas*

Son aquellas que se realizan modificando significativamente los denominados elementos básicos del currículum (criterios de evaluación, contenidos y objetivos).

- *Introducción y/o eliminación de criterios de evaluación.* El primero de los elementos básicos que nos tenemos que plantear modificar son, sin duda, los criterios de evaluación, o, lo que es lo mismo, los referentes que se utilizan para comprobar el nivel de logro de los objetivos. Con este tipo de adaptación entramos ya en el terreno de las denominadas adaptaciones significativas. Es evidente que la significatividad de estas medidas debería estar en relación con la importancia de las modificaciones introducidas en éste y en los siguientes elementos.
- *Introducción y/o eliminación de contenidos.* La adaptación de los contenidos no implica necesariamente modificación de objetivos. La introducción o eliminación de contenidos puede ser también consecuencia de la introducción de nuevos objetivos ligados a las n.e.e. del alumno, como pueden ser los relacionados con la adquisición de un sistema alternativo y/o complementario (lenguaje signado, palabra complementada...).

— *Introducción y/o eliminación de objetivos.* Es la última adecuación a la que se debe recurrir. Los objetivos son los elementos más básicos de todo el currículum, ya que expresan y concretan las intenciones educativas que deben guiar la práctica escolar, y, por ello, su modificación constituye la adaptación más significativa posible.

3.4. Proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares

Con las adaptaciones curriculares se produce un desplazamiento de la responsabilidad de la toma de decisiones en el diseño del currículum, que ya no recae sobre expertos externos al centro, sino en el propio equipo docente, sin excluir la participación de otros miembros de la comunidad educativa. Para la elaboración de las adaptaciones curriculares se pasa de poner el acento en la detección de los posibles déficits y carencias a una evaluación claramente dinámica y funcional en donde lo esencial es obtener información relevante para la toma de decisiones curriculares.

Es fundamental, por tanto, detectar las necesidades educativas del alumno y las posibles ayudas pedagógicas necesarias para su intervención educativa posterior. Por ello la evaluación psicopedagógica, que constituye un punto de partida fundamental, debe contemplar la evaluación de la competencia curricular y de los factores que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los pasos fundamentales que habría que seguir en el proceso de elaboración de las adaptaciones individualizadas podríamos señalar los siguientes:

1) Detección y valoración de dificultades de aprendizaje en el contexto del aula. En un primer momento, cuando el profesor detecta dificultades en el alumno, éstas deben ser valoradas en el contexto del aula, bien de manera autónoma, por parte del profesor, bien de manera asistida por el orientador correspondiente.

2) Diseño e implementación del plan de refuerzo correspondiente. Una vez realizada la valoración correspondiente, es necesario que se diseñe el plan de refuerzo relacionado con las dificultades de aprendizaje que el alumno presenta, así como su puesta en marcha.

3) Evaluación psicopedagógica. Cuando el plan de refuerzo planteado no obtiene los resultados adecuados es cuando se plantea la necesidad de que las dificultades del alumno sean valoradas por un psicopedagogo con la finalidad de establecer las necesidades educativas que el alumno presenta, así como el nivel de ayuda necesario para responder a ellas. La evaluación psicopedagógica debería centrarse en dos aspectos: la competencia curricular y el estilo de aprendizaje del alumno, y terminar proponiendo las líneas generales de adaptación que son necesarias para este alumno en particular. El psicopedagogo debería contar en todo momento con la participación del profesor/equipo docente, especialmente en lo que se refiere a la evaluación de la competencia curricular.

4) Elaboración de la propuesta curricular. Partiendo de la evaluación psicopedagógica realizada, el profesor/equipo docente, con la ayuda del psicopedagogo, deberá elaborar la propuesta curricular que se corresponde con las necesidades educativas que el alumno presenta.

5) Aprobación y remisión de la autoridad administrativa. En el caso de las adaptaciones curriculares individuales significativas, es preciso que sean aprobadas por la Administración educativa, ya que realmente esta propuesta constituye un nuevo currículum, diferenciado del establecido para la mayoría de los alumnos, puesto que se han introducido modificaciones en los elementos curriculares básicos o precisa de medios que no existen en el centro y, por tanto, éste necesita de su dotación.

3.5. 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.

A la hora de plantear acciones educativas habrá que tener presente, por tanto, las peculiaridades cognitivas y de aprendizaje de los alumnos con síndrome de Down, de modo que el proceso de adaptación de los contenidos educativos debe centrarse en los puntos fuertes de su desarrollo: percepción visual; memoria inmediata visual; procesamiento simultáneo; habilidades para las tareas de tipo viso-espacial; capacidad para aprender y utilizar signos, gestos y apoyos visuales así como para aprender y usar la palabra escrita; capacidad de observación e imitación; curiosidad por los elementos que le rodean; habilidades de interacción social; etc. 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 (Vived, 2002*b*). Son varios los autores que han puesto de manifiesto esas diferencias en las personas con síndrome de Down. Entre otros, Hodapp y cols. (2000) 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.

Las dificultades específicas que se plantean en el perfil de aprendizaje de los niños con síndrome de Down (déficit auditivo, déficit del habla y del lenguaje, dificultades en la memoria auditiva, capacidad de concentración limitada, dificultades en la consolidación de aprendizajes...) pueden atenderse a través de programas específicos. Los programas de entrenamiento cognitivo o de educabilidad cognitiva van precisamente en esta dirección. Son programas 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. En los últimos años ha habido una gran proliferación de este tipo de programas.

Calero (1995) señala que 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. Se diseñan para sujetos con déficits cognitivos, deprivados 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, Stenberg, Frederiksen, Campion, etc.), interesados en el tema de su modificabilidad.

Uno de los aspectos básicos de estos programas, como ya se ha indicado, relaciona la ejecución deficitaria del sujeto con un déficit de aprendizaje. De ahí que podamos considerar 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.

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 de acuerdo con 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.

La secuencia didáctica que se ha planteado en el presente programa puede llevarse a cabo con cualquier contenido y, por tanto, resulta una estrategia aplicable a determinados contenidos curriculares; por ejemplo, los del área de conocimiento del medio natural, social y cultural. En el anexo 4 se presenta una propuesta de trabajo relacionada con el conocimiento de «la Tierra, nuestro planeta» (adaptación de una parte del tema correspondiente a la Tierra, en el área mencionada en 6.º de Primaria). Esta propuesta de trabajo tiene tres partes:

- Actividades grupales.
- Cuaderno de trabajo individual, que, junto con las actividades grupales, se trabaja en clase.
- Actividades para trabajar en familia.

Las actividades grupales mantienen la misma secuencia didáctica que se lleva a cabo en el Programa de Comprensión, Recuerdo y Narración; es decir: escuchar y comprender el texto que se lee, responder a las preguntas, ampliar y revisar el vocabulario, recuerdo de frases, juego con las palabras, narración de una breve historia, corrección de una narración, conversación, juego de las preguntas, escribir un relato y elaborar un dibujo y resumen. Se trata, por tanto, de actividades exclusivamente verbales.

El texto que se propone incorpora varios conceptos del tema: el planeta Tierra, forma que tiene, el Sol, relación Tierra-Sol, capas de la Tierra, corteza terrestre, continentes, océanos y mares. Se le ha dado al texto un carácter de narración dialogada, en la que participan varios protagonistas; esta circunstancia se ha propuesto para incrementar el interés de los alumnos. Los textos no son excesivamente largos con el fin de facilitar el recuerdo.

El cuaderno de trabajo individual se propone con la finalidad de favorecer la consolidación de los aprendizajes y de estimular la autonomía en la realización de tareas escolares. Este cuaderno favorece también el desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura. Las tareas que se han propuesto para este tema, además de la lectura del texto, son las siguientes:

responder a preguntas (con respuestas alternativas y/o con respuesta libre); escribir palabras que faltan para completar frases; escribir el nombre que corresponde a las definiciones que se proponen; dibujar el planeta Tierra (hay que recordar que en las actividades grupales ya se ha realizado con modelo); escribir una frase con la palabra *Tierra*; ordenar palabras para formar una frase con sentido; escribir palabras relacionadas con el modelo; copiar una frase; escribir letras para completar palabras; rodear una determinada sílaba en varias palabras; escribir el nombre de cosas esféricas; dictado.

Dependiendo de la capacidad del alumno/a, se le pueden ofrecer ayudas para facilitar su trabajo individual (p. e., ofreciéndole varias palabras para que identifique la que corresponde a la definición). Algunas de estas actividades pueden repetirse en otros temas, pero también será necesario introducir algunas nuevas, que permitan el equilibrio entre una necesaria repetición y la novedad.

Finalmente, la propuesta de actividades para trabajar en familia permite ofrecer a los padres una información de lo que está trabajando su hijo con el fin de reforzar, en otros escenarios, los aprendizajes. Tal circunstancia facilitará la consolidación de los últimos.

Esta dinámica de actividades verbales en grupo, actividades individuales en escrito y propuestas para casa no agotan las posibilidades didácticas del profesor, que puede iniciar la exposición del tema con explicaciones apoyadas en imágenes de fotografías, dibujos y/o videográficas. También los programas de ordenador pueden servir para reforzar la comprensión de determinados conceptos.

4. PROGRAMA DE COMPRENSIÓN, RECUERDO Y NARRACIÓN

4.1. 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 de éste mediante registros de evaluación en 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 de colaboración con los padres.
- h) Enfoque mediacional.

4.2. 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).

En el siguiente cuadro se presentan los textos que figuran en el primer volumen. También se indican los temas con los que guarda relación el contenido de los textos. En el anexo 1 se presentan tanto los textos como la secuencia de actividades que se realizan a partir de ellos.

El tamaño de los textos, como puede apreciarse, 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 deberán 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.

CUADRO 2
TEXTOS QUE COMPONEN EL PROGRAMA

<i>Texto</i>	<i>Título</i>	<i>Tamaño</i>	<i>Temas relacionados</i>
1	Carlos en el supermercado	2 líneas	Las tiendas
2	María en el campo	2 1/2	El campo
3	Ana y su paraguas	2 1/2	La lluvia
4	La hermana de Juan	3	La familia
5	El perro de Antonio	3	Los animales
6	Las vacaciones de Susana	3 1/2	Las vacaciones
7	El cumpleaños de Mariano	3 1/2	Las fiestas
8	La consulta del dentista	4	Los médicos
9	A la salida del cole	5	Los alimentos
10	El desayuno	5	Actividades cotidianas
11	Los amigos de Alba	6	Mis amigos
12	Mi colegio	6	El colegio
13	El pueblo de Alberto	7	El pueblo
14	El barrio de José	9	Mi barrio
15	Una excursión a Madrid	10	La ciudad
16	Iván se divierte con el baloncesto	11	Los deportes
17	Una fiesta en mi casa	12	La casa
18	Un viaje al Amazonas	14	Los transportes
19	¿A qué jugamos?	15	Los juegos y los juguetes
20	Cristina está enferma	15	Los médicos y las enfermedades
21	Isabel pasea por las calles	15	La calle
22	Carla y Elena	17	Los amigos. Mi mejor amigo
23	Patricia y su familia	17	La familia
24	Un pueblo de la costa	16	El mar. Pueblos costeros
25	Luis	17	Síndrome de Down

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.

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). En los primeros textos se proponen cuatro preguntas, a partir del texto n.º 11 hay seis preguntas. Las anotaciones en el registro se realizarán si el/la profesor/a considera necesaria una valoración continuada y precisa de la evolución del niño/a y si hay posibilidades operativas de llevarla a cabo.

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.

Tanto la actividad anterior de recuerdo de frases como la tarea de completar frases va a facilitar la elaboración de frases por parte de los alumnos, y permite observar una elaboración distinta por parte de los distintos componentes del grupo. Si algún niño tuviera dificultades, el profesor le plantea de nuevo completar una frase.

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, propiciando 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.

El profesor tratará de implicar a los alumnos en esta tarea y les irá preguntando sobre cuáles podrían ser las alternativas más correctas a los errores detectados.

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 o siete 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.

Se admitirán todas las preguntas, reforzando el esfuerzo y el resultado, aunque se indicará el interés de que haya preguntas relacionadas con el tema que se está trabajando. El profesor participará en el juego, rectificando y reformulando algunas preguntas y elaborando él mismo otras nuevas. En este sentido, tratará de introducir nuevos formatos de preguntas, intentando superar los modelos repetitivos. También animará a cambiar de direccionalidad si algún alumno del grupo no recibe preguntas, e insistirá en que se miren a la cara cuando preguntan y/o responden. El profesor anotará en el registro tanto la direccionalidad como el contenido de la pregunta.

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. A estos últimos se les ofrecerá un registro específico. (Ver en el anexo 3 el registro para la escritura del relato y elaboración del dibujo).

4.2.1. Aumento progresivo del número de actividades

Con el fin de ir ofreciendo a los niños 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 deben 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 4.º texto hay seis actividades, y con el 8.º se incrementan en dos más, para llegar al 12.º, donde ya se proponen las diez actividades de la secuencia didáctica.

4.3. 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 a él 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 opta por 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, etc.
 - 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.

4.4. 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. A continuación señalaremos los diferentes apartados, comentando algunas pautas para completarlos. En el anexo 2 se presenta el Registro de Valoración Continua.

1) *Escuchar y comprender el texto*

Se deja un espacio para anotar las incidencias ocurridas cuando los alumnos están escuchando el texto: atención que manifiestan, atención dirigida a otros estímulos, conductas inapropiadas, etc.

2) *Responder a preguntas*

Como para cada texto se han preparado 6 preguntas, cuya identificación se ha incorporado al recuadro del registro, el profesor anotará, al lado de la pregunta correspondiente, las iniciales del nombre del alumno que responde y en la misma línea la puntuación correspondiente a su respuesta (1 si no responde, 2 si la respuesta es correcta, 3 si es incompleta y 4 si la respuesta es correcta). Para esta actividad y otras hay un espacio para observaciones, donde se anotarán los aspectos de interés que considere el profesor.

3) *Actividades de comprensión*

Se plantea un recuadro donde se anota la cuestión (a, b, c...), el alumno que responde (iniciales) y la respuesta que ofrece. No se han anotado las letras de las cuestiones que se plantean en las actividades de comprensión, por cuanto el profesor puede preguntar una misma cuestión a varios alumnos.

4) *Recuerdo de frases*

En el recuadro que aparece en este epígrafe se anotan las iniciales del alumno, el número de palabras de la frase que tiene que recordar y el número de palabras correctamente recordadas.

5) *Juego con las palabras*

Se anota la palabra con la que tienen que elaborar las frases, y en el recuadro correspondiente se anota el nombre del alumno y la frase que ha elaborado.

6) *Narración de una breve historia*

El profesor anota el tema relacionado con la narración, una vez que se ha explicado en qué consiste la tarea y que la narración debe guardar relación con el contenido del texto que se ha leído anteriormente. Conforme los niños van expresando sus relatos, el profesor anota en el registro sus historias tal y como las cuentan. Hace una señal cuando ha transcurrido el primer minuto y nos da una medida del número de palabras que el niño dice en el primer minuto de la narración.

7) *Corrección de la narración*

El profesor anotará simplemente el nombre del alumno cuya narración se corrige. Ello es así para conseguir que en cada sesión se corrija la narración de nuevos niños.

8) *Conversación*

Se anota el tema con el que guarda relación el contenido del texto y del que se va a hablar. En la guía del profesor se han apuntado de 6 a 10 preguntas, a modo de ejemplos, que el profesor podrá modificar según estime. En el recuadro ya viene anotada la identificación de la pregunta, a cuyo lado se anotan las iniciales del alumno a quien se plantea, y en la misma línea la respuesta que ofrece.

9) *Juego de las preguntas*

En la columna de direccionalidad se anotan las iniciales del alumno que formula la pregunta y del alumno a quien se la dirige, con una flecha entre ellos. En la otra columna se anota el contenido de la pregunta.

10) *Escribir un relato*

Se anota el tiempo que ha tardado el alumno en realizar el escrito y otras observaciones que el profesor considere importantes.

Al final del cuadernillo de registro hay un espacio reservado para anotar algunas observaciones generales de la sesión, a modo de valoración global u opinión personal sobre el transcurrir de la sesión; en él pueden anotarse también las incidencias si las hubiere.

4.5. 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 y estar al día en todos los aspectos de la vida. Asistir a charlas o cursos sobre la educación de los hijos, participar en seminarios o grupos de padres, compartir las experiencias educativas, problemas y dudas con otros padres y/o profesionales, mostrarse abiertos 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, 2002c).

Cuando los niños acceden a las instituciones educativas es importante que los padres conozcan la labor que allí se desarrolla y que participen, en la medida de lo posible, en ellas. Es el caso de los centros escolares o de los centros educativos que promueven las asociaciones o fundaciones creadas por los propios padres para atender las necesidades educativas de los niños con síndrome de Down. Los padres deben ser reconocidos cada vez más como un recurso, como «expertos» en sus propios hijos, capaces de informar al profesional y trabajar con él en beneficio de los niños, y por ello los especialistas deben establecer relaciones eficaces con los padres (Cunningham y Davis, 1988).

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

tienen 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. Resulta interesante realizar un par de reuniones grupales durante el curso escolar y dos o tres reuniones individuales. Siempre habrá que ser receptivos a las demandas de los padres cuando solicitan alguna otra reunión para pedir alguna aclaración o resolver dudas o problemas que vayan experimentando.
- 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. De este modo, los aprendizajes que se trabajan en el centro educativo pueden cumplirse y generalizarse en un marco natural y familiar. La propuesta se entrega por escrito a los padres.
- 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.

Los padres no están como meros observadores, sino que se implican activamente en el desarrollo de las sesiones, participando en los diálogos, bien con todo el grupo o con un solo alumno cuan-

do se plantea el «Circuito de actividades». En este caso pueden ocupar un rincón de actividad, como ya se ha explicado, y trabajar allí la actividad encomendada con cada uno de los niños, según van pasando por su rincón.

No es necesario que en todas las sesiones se incorporen los padres; resulta recomendable, pero no insistiremos si en ocasiones a los padres les resulta complicado incorporarse al grupo por razones horarias u organizativas.

5. APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EN UN GRUPO DE NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

El trabajo que se recoge en este capítulo se ha llevado a cabo durante los curso escolares 2000/2001, 2001/2002 y 2002/2003, 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; *b)* fase de implementación del Programa, tarea que se llevó a cabo durante el curso 2001/2002, simultáneamente con la recogida y codificación de datos brutos; y *c)* análisis de datos y elaboración de conclusiones e implicaciones educativas, tarea ésta que abordamos en el curso 2002/2003. 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.

5.1. 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 eva-

luación inicial de todos los potenciales usuarios del Programa, sujetos 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 nuestros sujetos (anexo 5).

Era también necesario saber la situación de partida de cada uno de los sujetos a los que se les iba a implementar el Programa, tanto, por un lado, en lo que respecta a las competencias cognitivas, para lo cual se utilizó la escala de Wechsler en su versión WISC-R, como, por otro lado, en lo que respecta a la situación o nivel de escolarización de los sujetos, tarea que fue llevada a cabo mediante entrevista con los profesores tutores de cada uno de los niños y a través de las calificaciones escolares, en el curso actual y en los cursos anteriores. 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 sujetos tanto desde el punto de vista cognitivo como escolar, quedando para el mes de septiembre, coincidiendo con el inicio del curso escolar, la aplicación del cuestionario de memoria inmediata, elaborado para tal fin.

5.2. 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 como se indica en el cuadro 3.

Hemos de tener en cuenta que estos sujetos 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

sólo de indagación educativa, sino, fundamentalmente, por razones de derecho de igualdad ante las propuestas educativas y de innovación.

5.2.1. Sesiones

Las sesiones tienen 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 posterior; esta decisión alargaba el proceso, pero se ganaba en calidad de los datos.

La duración de las sesiones era similar, en torno a hora y media, 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 su calidad y viabilidad.

En las sesiones se seguía siempre la secuencia didáctica establecida para cada texto. Había, por tanto, una serie de actividades que se realizaban en grupo, a partir de la lectura del texto. Antes de esta lectura, se comentaba lo que se iba a realizar durante la sesión, se establecía relación

CUADRO 3
SUJETOS

<i>Grupo</i>	<i>Sujetos</i>	<i>Edad</i>	<i>Escolarización</i>
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

y se comentaba lo ocurrido en la sesión anterior y se indagaba sobre el tema que se iba a tratar: qué conocimiento tenían, qué interés, etc.

Las actividades grupales y verbales que se realizaban en las sesiones son las que figuran en la secuencia didáctica para cada tema del Programa. Después de este trabajo colectivo se les proponía a los que tenían habilidades de escritura que escribieran un relato relacionado con el tema. A las personas que no tenían adquirida esta habilidad, se les planteaba un trabajo de reforzamiento sobre determinados componentes cognitivos y lingüísticos:

- Actividades de memoria auditiva
- Actividades de memoria visual
- Actividades de clasificación
- Actividades de competencia semántica
- Actividades de descripción.

Como quiera que en las sesiones se contaba con la colaboración de un alumno de Magisterio, perteneciente al Seminario de Educación Especial, y a veces también con alguna madre, esta circunstancia nos permitía plantear un «Circuito de actividades», de modo que se organizaban dos o tres «rincones», en cada uno de los cuales se ubicaba un educador (madre, alumno del Seminario en prácticas o el responsable del Programa) con una actividad determinada. Los niños con síndrome de Down permanecían unos 5-10 minutos en un rincón, y a un determinado aviso se trasladaban al rincón siguiente.

A pesar de la estructuración de las sesiones, se invitaba a los alumnos a que propusieran ellos mismos temas para hablar. En definitiva, todo trabajo realizado se pretendía desarrollarlo en un clima relajado y motivador; a los alumnos se les explicaba que no sólo iban a aprender determinados conocimientos (relacionados con la familia, las vacaciones, los alimentos, etc.) y comportamientos, sino que pertenecían a un grupo en el que se establecen lazos de amistad, aprendemos a relacionarnos y a hablar de las cosas que nos gustan, de los problemas que pueden surgir, etc.

5.2.2. 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. Debido a distintas circunstancias, no se ha llevado a cabo en todos los grupos de la misma manera. Como se puede apreciar en el cuadro resumen, vemos como con algunos grupos se inició la recogida de datos con el tema 5, en los más pequeños, y en otros, los más avanzados, en el tema 8; también podemos darnos cuenta de que la implementación no se ha terminado con ninguno de los grupos: será a lo largo del curso 2002/2003 cuando terminemos esta fase de implementación y recogida de datos del total de las sesiones, así como la realización de la prueba final o postests. El cuadro 4 de la página 100 recoge los datos que se tenían al acabar el curso 2001/2002.

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 los datos para proceder con posterioridad a su análisis. Para acometer la ardua tarea de optimización de los datos hemos elaborado una serie de tablas que nos permitan su clasificación y faciliten el acceso; por tanto, la forma de presentar estos datos es mediante tablas.

Las tablas utilizadas para la codificación de los datos han sido las siguientes:¹

- Tabla 1, que recoge el resultado de las pruebas de evaluación inicial y final: Registra 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, diferenciando en esta última entre recuerdo y reconocimiento de palabras, frases y relatos.

1 Ante la imposibilidad de presentar todas y cada una de las tablas, en el anexo 6 se incluye un modelo de las más significativas.

CUADRO 4
RECOGIDA DE DATOS BRUTOS

	<i>Sujetos</i>	<i>Sesiones</i>	<i>Temas</i>	<i>Observaciones</i>
Huesca 1	1h1 2h1 3h1	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Los animales domésticos Las vacaciones Las fiestas Los médicos Los alimentos Actividades cotidianas Mis amigos El colegio El pueblo	Todas las sesiones están recogidas en la plantilla correspondiente y las cuatro últimas, además, en soporte audio
Huesca 2	1h2 2h2 3h2	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Los animales domésticos Las vacaciones Las fiestas Los médicos Los alimentos Actividades cotidianas Mis amigos El colegio El pueblo	Todas las sesiones están recogidas en la plantilla correspondiente y las cuatro últimas, además, en soporte audio
Huesca 3	1h3 2h3 3h3 4h3 5h3 6h3	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Los médicos Actividades cotidianas El colegio El pueblo Mi barrio La ciudad Iván se divierte con el baloncesto Una fiesta en mi casa Un viaje al Amazonas	Todas las sesiones están recogidas en la plantilla correspondiente y las dos últimas, además, en soporte audio
Barbastro	1b 2b 3b	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Los animales domésticos Las vacaciones Las fiestas Los médicos Los alimentos Actividades cotidianas Mis amigos El colegio Mi barrio	Todas las sesiones están recogidas en la plantilla correspondiente y las cuatro últimas, además, en soporte audio
Fraga	1f 2f 3f	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13	Los animales domésticos Las vacaciones Los médicos Los alimentos Actividades cotidianas Mis amigos El colegio Mi barrio La ciudad Iván se divierte con el baloncesto Una fiesta en mi casa Un viaje al Amazonas ¿A qué jugamos?	Todas las sesiones están recogidas en la plantilla correspondiente y las cinco últimas, además, en soporte audio

- Nos hemos dado cuenta de que es necesario mejorar la 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 de 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 sobre los 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; supone un total de 154 registros.
- Tabla 4, que recoge los resultados obtenidos por cada uno de los sujetos en cada una de las sesiones, lo que supone un total de 132 registros. No se ha contemplado el grupo de Monzón, por cuanto no se disponía de la totalidad de los registros.
- Tabla 5 de 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, 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 de 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 éstas: ascendente (+), descendente (-) o igual (=).

5.3. 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 sus efectos, hemos de considerar los siguientes aspectos:

- a) Características individuales de los sujetos tanto a nivel de competencias cognitivas como metacognitivas y a nivel de competencia académica. En este aspecto ya ha quedado dicho que se trata de sujetos con síndrome de Down, escolarizados en régimen de inte-

gración en distintos niveles educativos, que han sido agrupados teniendo en cuenta su nivel de competencia, aunque en algunos casos ha primado la situación geográfica.

- b) Contexto escolar. Ya hemos comentado que 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, sus características, así como sus objetivos y viabilidad de aplicación han quedado perfectamente delimitados en el capítulo anterior.
- d) Resultados. En este aspecto, que se va a tratar con detenimiento en el punto siguiente, se tendrán en cuenta tanto el análisis e interpretación de los datos obtenidos como la evaluación propiamente dicha del Programa.

5.3.1. 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. Hemos de tener en cuenta que algunas de las variables no podemos medirlas de forma cuantitativa, por lo que se hace preciso efectuar un análisis cualitativo.

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

1. Análisis de las pruebas inicial y final. Nos interesaba conocer en qué 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, tal y como se ha indicado anteriormente. Dicho cuestionario abarca distintos aspectos, todos ellos relativos a la memoria inmediata:

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

Como el tiempo que iba a transcurrir desde la evaluación inicial hasta la final era bastante largo, 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. Los resultados obtenidos pueden verse en el anexo 6.

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 debida la incoherencia de los resultados?

- a) Los evaluadores de la prueba inicial y final no han sido los mismos, es decir, cada niño 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 del Programa.
- Seleccionar a la(s) 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 para ello 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 él.

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 éstos no siempre son significativos a un nivel de confianza del 90 %.

5.3.2. 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 responder afirmativamente a esta cuestión, la contestación a las tres preguntas anteriores tiene que ser asimismo afirmativa. En el capítulo 4 ha quedado expuesto detalladamente el Programa, y 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 (1995), 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, por otro lado, 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 aquéllos. En el análisis de datos hemos podido ver que se han obser-

vado cambios en los sujetos que quedan reflejados en el cuadro 5, en el que se representa la pendiente de la recta de regresión de cada uno de los sujetos y en cada una de las actividades que componen el Programa, a lo largo de todas las sesiones. Como puede apreciarse, la recta resulta ascendente en la mayoría de los niños y actividades, siendo únicamente dos los casos que han presentado mayoría de rectas descendentes.

Para la recogida de datos cualitativos se ha utilizado 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. Estos análisis nos permiten determinar si se han 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 él, 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 la que se va a llevar a cabo un estudio longitudinal, utilizando el Programa con las correcciones pertinentes y aplicándolo a muestras de sujetos con otras características.

CUADRO 5
PENDIENTE DE LAS RECTAS DE REGRESIÓN INDIVIDUALES

	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Grupo 3</i>	<i>Grupo 4</i>	<i>Grupo 5</i>
Recuerdo de frases	- + +	+ - +	+ + +	+ + -	+ + +
Decir frases	+ - +	- - +	+ - -	+ - +	+ - +
Narración	+ + +	- = +	+ - +	+ - +	+ + +
Conversación	+ + +	+ - +	+ - +	+ + +	- +
Realizar preguntas	+ - -		+	- -	

Recta ascendente +; recta descendente -; mantenimiento de la recta =.

5.4. 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 éstos sean.
- Se ha aumentado en estos sujetos la capacidad de memoria y recuerdo, mejorando en su autoconcepto.
- Aprenden a expresarse ante los demás.
- A nivel educativo ha generado un grupo de innovación educativa con profesores de un IES de Huesca, que, siguiendo el mismo esquema de los textos, está llevando a cabo las adaptaciones curriculares de algunas materias que configuran el currículum de la Enseñanza Obligatoria, potenciando el trabajo en grupo para que, posteriormente, una vez llevada a cabo la motivación y exposición del tema, el chico sea capaz de realizar su actividad de manera individual, plasmándolo en su cuaderno de trabajo. (Un ejemplo de estas adaptaciones curriculares se puede encontrar en el anexo 5).

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 por dos razones:

- Es una estrategia didáctica centrada en pequeño grupo colaborativo y con carácter globalizado, ya que integra distintos aspectos del currículum 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 chicos, 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 distintas áreas, como se está poniendo de manifiesto en los centros en los que se está utilizando.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTA EDUCATION (1991), *Enhancing Social Skills*, Edmonton, AB: Alberta Education Special Education Branch.
- ALEXANDER, P. A., y J. E. JUDY (1988), «The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance», *Review of Educational Research*, 58 (4).
- ANGUERA, M.T. (1995), «Diseño», en R. Fernández Ballesteros (ed.), *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*, Madrid: Síntesis.
- BALKANY, T. J., M. P. DOWNS, B. W. JAFEK y M. J. KRAJICEK (1979), «Hearing loss in Down's Syndrome: A treatable handicap more common than generally recognized», *Clinic Pediatrics*, 18.
- BELMONT, J. M. (1971), «Medical-behavioral research in retardation», en N. R. Ellis, *International Review of Research in Mental Retardation*, Nueva York: Academic Press, vol. 5.
- BEREITER, C., y S. ENGELMANN (1977), *Cognitive Behavior Modification*, Meichenbaum.
- BRANDT, R. S. (1985), «Comparing approaches to teaching thinking», en A. L. Costa (ed.), *Developing Minds*, Alexandria, VA: ASCO, vol. 1.
- BRANSFORD, J. D., y cols. (1987), «The use of macro-contexts to facilitate mathematical thinking», en R. Charles y E. Silver (eds.), *Teaching and Evaluating Mathematical Problem Solving*, Reston, BA: National Council of Teachers of Mathematics.
- BRITO, A., M. OLMOS y J. M. SERNA (1992), «Habilidades numéricas en niños con síndrome de down: el uso de los principios de conteo», en I. Candel y A. Turpin (dirs.), *Síndrome de Down: integración escolar y laboral*, Murcia: ASSIDO.
- BROADLEY, Y., J. MACDONALD y S. J. BUCKLEY (1994), «Are children with Down's syndrome able to maintain learned from a short-term memory training programme?», *Down Syndrome: Research and Practice*, 2.

- BUCKLEY, S. (1985), «Attaining basic educational skill», en D. Lane y B. Stratford (dirs.), *Current approaches to Down's syndrome*, Londres: Cassell.
- (1995), «Aprendizaje de la lectura como enseñanza del lenguaje en niños con síndrome de Down: resultados y significado teórico», en J. Perera (dir.), *Síndrome de Down. Aspectos específicos*, Barcelona: Masson.
- (2000), «El desarrollo cognitivo de los niños con síndrome de Down: consecuencias prácticas de las recientes investigaciones psicológicas», en J. Rondal, J. Perera y L. Nadel (coords.), *Síndrome de Down. Revisión de los últimos conocimientos*, Madrid: Espasa-Calpe.
- CALERO, M. D. (1995), «Programas de entrenamiento cognitivo: Modificación intelectual versus enseñar a pensar», en M. D. Calero (coord.), *Modificación de la Inteligencia. Sistemas de Evaluación de Intervención*, Madrid: Pirámide.
- (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.
- CARTER, S. (1985), *Darwins world of books*, Londres: The Exceptional Child, Souvenir Press.
- CICCHETTI, D., y L. A. SROUFE (1976), «The relationship between affective and cognitive development in Down syndrome infants», *Child Development*, 47.
- CLAUSEN, J. (1968), «Behavioral characteristics of Down's Syndrome subjects», *American Journal of Mental Deficiency*, 73 (1).
- COHEN, N. J. (1984), «Preserved learning capacity in amnesia: Evidence for multiple memory systems», en L. R. Squire y N. Butters (eds.), *Neuropsychology of memory*, Nueva York: Guilford.
- COSTA, A. L. (1991), *Developing minds: Programs for teaching thinking*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, vol. 2.
- CUILLERET, M. (1985), *Los trisómicos entre nosotros*, Barcelona: Masson.
- CUNNINGHAM, C. C. (1995), «Desarrollo cognitivo en los niños con síndrome de Down», en J. Perera (dir.), *Síndrome de Down. Aspectos específicos*, Barcelona: Masson.
- y H. DAVIS (1988), *Trabajar con padres. Marcos de colaboración*, Madrid: Siglo XXI.
- y P. SLOPER (1979), *Helping your handicapped baby*, Londres: Souvenir Press.
- DAHLE, A. J., y R. H. BALDWIN (1992), «Audiologic and otolaryngologic concerns», en S. M. Pueschel y J. K. Pueschel (eds.), *Biomedical concerns in persons with Down Syndrome*, Baltimore, MD: P. H. Brookes.
- DAS, J. P., J. KIRBY y R. F. JARMAN (1975), «Simultaneous and successive synthesis: An alternative model for cognitive abilities», *Psychological Bulletin*, 82.

- DAS, J. P., J. A. NAGLIERI y J. R. KIRBY (1994), *Assessment of Cognitive Processes: the PASS theory of intelligence*, Toronto: Allyn and Bacon.
- DE BONO, E. (1991), «The Cort Thinking Program», en A. L. Costa (ed.), *Developing minds: Programs for teaching thinking*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, vol. 2.
- DEMPSTER, F. N. (1981), «Memory span: Sources of individual and developmental differences», *Psychological Bulletin*, 89.
- DOMÍNGUEZ y cols. (1980), *Proyecto de inteligencia «Harvard»*, Venezuela: Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia.
- DUNST. C. J. (1990), «Sensoriomotor development in infants with Down syndrome», en D. Cicchetti y M. Beeghly (dirs.), *Children with Down syndrome: A developmental perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DUSTMAN, R. E., y D. A. CALLNER (1979), «Cortical evoked responses and response decrement in nonretarded and Down's syndrome individuals», *American Journal of Mental Deficiency*, 83.
- ELLIS, A. E., y A. W. YOUNG (1988), *Human cognitive neuropsychology*, Hove, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ENGLER, R. W., y R. J. NAGLE (1979), «Strategy training and semantic encoding in mildly retarded children», *Intelligence*, 3.
- EVANS, D., y M. HAMPSON (1968), «The language of mongols», *British Journal Commun. Disord.*, 3.
- FEUERSTEIN, R. (1979), «Ontogeny of learning Man», en M. A. B. Brazier (ed.), *Brain Mechanisms in Memory and Learning: From the Single Neuron to Man*, Nueva York: Raven Press.
- (1986), *Mediated Learning Experience*, Jerusalén: Hadassah-WIZO-Canada Research Institute.
- (1996), «La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva», en S. Molina y M. Fandos (coords.), *Educación cognitiva I*, Zaragoza: Mira.
- Y. RAND, M. B. HOFFMAN y R. MILLER (1980), *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*, Baltimore, MD: University Park Press.
- FLÓREZ, J. (1994), «Patología cerebral en el síndrome de Down: aprendizaje y conducta», en Asociación para el Síndrome de Down de Madrid, *El futuro empieza hoy*, Madrid: Pirámide.
- (1995), «Patología cerebral en el síndrome de Down: aprendizaje y conducta», en J. Perera (dir.), *Síndrome de Down. Aspectos específicos*, Barcelona: Masson.
- FULTON, R., y L. LLOYD (1968), «Hearing impairment in a population with Down's syndrome», *American Journal of Mental Deficiency*, 73.

- 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.
- FURBY, L. (1974), «Attentional habituation in mental retardation», *Human Development*, 1.
- GAMAZO, D. (1993), *Programa de Enriquecimiento Instrumental para la edad de 6 a 9 años*, Madrid: San Pío X.
- GARRIDO, J. M. (1996), *Diseño e implementación del Programa Bright Start en una muestra de niños con dificultades de aprendizaje del Primer Ciclo de Primaria*, Universidad de Murcia, tesis doctoral no publicada.
- GELMAN, R., y C. R. GALLISTEL (1978), *The child's understanding of number*, Cambridge: Harvard University Press.
- E. MECK y D. MERKIN (1986), «Young children numerical competence», *Cognitive Development*, 1.
- y M. COHEN (1988), «Qualitative differences in the way Down Syndrome and normal children solve a novel counting problem», en L. Nadel (ed.), *The Psychobiology of Down Syndrome*, Cambridge: The MIT Press.
- GIBSON, D. (1978), *Down's syndrome: the psychology of mongolism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GIJÓN, A. (1998), «Evaluación de la integración en España de alumnos con síndrome de Down», *Revista Down*, n.º 8.
- GOLDMAN, S. R., y J. W. PELLEGRINO (1991), «Developmental Perspective on Intelligence», en H. A. Rowe (ed.), *Intelligence: reconceptualization and measurement*, Hove, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GONZALEZ MANJÓN, D., J. RIPALDA y D. ASEGURADO (1993), *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*, Málaga: Aljibe.
- GOTTSLEBEN, R. (1955), «The incidence of stuttering in a group of mongoloids», *Train. School Bull.*, 51.
- GRAF, P., y D. L. SCHACTER (1985), «Implicit and explicit memory for new associations in normal and amnesic subjects», *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 13.
- GREEN, K. (1987), «Involving parents in teaching reading: a project with nine children with Down's syndrome», *Mental Handicap*, 15.
- GREENBERG, K. H. (1990), «Combining research and theoretical application; the Cognet Project», *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 1 (3).
- GUNN, P. (1985), «Speech and language», en D. Lane y B. Stratford (dirs.), *Current approaches to Down's syndrome*, Londres: Cassell.
- HAYWOOD, H. C. (1996), «Educación cognitiva temprana: una clave para el éxito escolar», en S. Molina y M. Fandos (coords.), *Educación cognitiva I*, Zaragoza: Mira.

- HAYWOOD, H. C., P. BROOKS y S. BURNS (1992), *Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children*, Watertown, MA: Charles Bridge. [Edición española: *Bright Start. Currículum cognitivo para niños*, Zaragoza: Fundación Aragonesa para la Prevención y el Tratamiento del Fracaso Escolar Celestin Freinet, 1997].
- y H. N. SWITZKY (1992), «Ability and modifiability: What, How and How Much», en J. S. Carlson (ed.), *Cognition and educational practice: an international perspective*, Greenwich: Jai Press.
- D. TZURIEL y S. VAUGHT (1992), «From a transactional perspective», en H. C. Haywood y D. Tzurriel (eds.), *Interactive assessment*, Nueva York: Springer Verlag.
- HERMELIN, B., y M. O'CONNOR (1961), «Shape perception and reproduction in normal children and mongol and non-mongol imbeciles», *Journal of Mental Deficiency Research*, vol. 5.
- HERRIOT, P., y A. M. COX (1971), «Subjective organization and clustering in the free recall of intellectually-subnormal children», *American Journal of Mental Deficiency*, 75 (6).
- HODAPP, R. M., D. W. EVANS y F. L. GRAY (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-Calpe.
- JOHNSON, J. T., y G. OLLEY (1971), «Behavioral comparisons of mongoloid retarded persons», *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 75.
- KENNEDY, M., y C. SHERIDAN (1973), «Tactile-visual equivalence of shape and slant in brain-damaged and mongoloid children», *Perceptual and Motor Skills*, 36 (2).
- KIRBY, J. R. (1984), *Cognitive Strategies and Educational Performance*, Londres y Nueva York: Academic Press.
- KNIGHTS, R. M. (1967), «Tactual discrimination and motor skills in mongoloid and non-mongoloid retardates and normal children», *American Journal of Mental Deficiency*, 71 (6).
- KOPP, C., J. KRAKOW y K. JOHNSON (1983), «Strategy production by young Down Syndrome children», *American Journal of Mental Deficiency*, 88 (2).
- LAMBERT, J. L., y J. A. RONDAL (1989), *El mongolismo*, Madrid: Herder.
- LAWS, G., S. J. BUCKLEY, G. BIRD, J. MACDONALD e I. BROADLEY (1995), «The influence of reading instruction on language and memory development in children with Down syndrome», *Down Syndrome: Research and Practice*, 3.
- LIBB, J., G. MYERS, E. GRAHAM y B. BELL (1983), «Correlates of intelligence and adaptive behaviour in Down's syndrome», *Journal of Mental Deficiency Research*, 27.

- LIESA, M. (2002), *Potenciación del aprendizaje estratégico y de las habilidades sociales de los niños con necesidades educativas especiales (síndrome de Down) en su integración en secundaria*, tesis doctoral publicada en CD, Universidad de Zaragoza.
- LINCOLN, A. J., E. COURSHESNE, B. A. KILMAN y R. GALAMBOS (1985), «Neuropsychological correlates of information-processing by children with Down syndrome», *American Journal of Mental Deficiency*, 89.
- LIPMAN, M. (1976), «Philosophy for Children», *Metaphilosophy*, 7 (1).
- A. M. SHARP y F. S. OSCANYAN (1980), *Philosophy in the classroom*. Filadelfia: Temple University Press. [Edición española de parte de la obra, caps. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, en *La filosofía en el aula*, Madrid: Ediciones de la Torre, 1992].
- MARCELL, M., y V. ARMSTRONG (1982), «Auditory and visual sequential memory of Down syndrome and nonretarded children», *American Journal of Mental Deficiency*, 87 (1).
- MARZANO, R. J., y D. E. ARREDONDO (1986), *Tactics for Thinking*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MCDADE, H., y S. ADLER (1980), «Down syndrome and short-term memory impairment. A storage or retrieval deficit?», *American Journal of Mental Deficiency*, 84 (6).
- MCKENZIE, S., y C. HULME (1987), «Memory span development in Down's syndrome, severely subnormal and normal subjects», *Cognitive Neuropsychology*, 4.
- MEDRANO, M. G. (1994), *El gozo de aprender a tiempo*, Huesca: Pirineos.
- MILLER, J. (1987), «Language and communication characteristics of children with Down syndrome», en S. M. Pueschel, J. Tingey, J. Rynders, A. Croker y D. Crutcher (dirs.), *New perspectives on Down syndrome*, Baltimore, MD: P. H. Brookes.
- MOLINA, S. (2000), «El procesamiento de la información en niños con síndrome de Down», en *I Congreso Regional sobre Síndrome de Down*, Las Palmas de Gran Canaria.
- y A. ARRAIZ (1993), *Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales*, Madrid: Pirámide.
- MONEREO, C. (1992), *Aprendo a pensar*, Madrid: Pascal.
- MORA, J. (1989), «Evaluación del programa Comprender y Transformar», en M. P. Abarca (coord.), *La evaluación de programas educativos*, Madrid: Escuela Española.
- MORRIS, R. G. M., E. R. KANDEL y L. R. SQUIRE (1988), «The neuroscience of learning and memory: cells, neural circuits and memory», *Trends Neuroscience*, 11.
- MOTTI, F., D. CICCHETTI y L. A. SROUFE (1983), «From infant affect expression to symbolic play», *Child Development*, 54.

- NADEL, L. (2000), «Aprendizaje y memoria en el síndrome de Down», en J. Rondal, J. Perera y L. Nadel (coords.), *Síndrome de Down. Revisión de los últimos conocimientos*, Madrid: Espasa-Calpe.
- NAVARRO, F., e I. CANDEL (1992), «Un programa de lenguaje-lectura para niños con síndrome de Down», en I. Candel y A. Turpin (dirs.), *Síndrome de Down. Integración escolar y laboral*, Murcia: ASSIDO.
- NICKERSON, R. S., D. N. PERKINS y E. E. SMITH (1985), *The Teaching of Thinking*. Hillsdale, MJ: LEA. [Edición española: *Enseñar a pensar*, Madrid: Paidós, 1987].
- NORRIS, H. (1989), *Teaching reading to help develop language in very young children with Down's syndrome*, Peterborough: National Portage Conference.
- OLSEN, C. (1991), «The California writing project», en A. L. Costa (ed.), *Developing minds: programs for teaching thinking*, Alexandria, VIR: Association for Supervision and Curriculum Development, vol. 2.
- PALINSCAR, A. (1986), «The role of dialogue in providing scaffolded instruction», *Educational Psychologist*, 21.
- PARDAL, M. C. (1991), *Juegos de lenguaje: adaptación del programa Bereiter*, Cádiz: Nueva Escuela.
- PÉREZ, L. (2002), «Nuevas perspectivas en el desarrollo de la inteligencia: técnicas y programas de desarrollo cognitivo», 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.
- y P. GUTIÉRREZ (1998), *Programa Flash. Refuerzo del desarrollo cognitivo*, Madrid: CEPE.
- PIAGET, J. (1978), *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*, Madrid: Siglo XXI. [Original en francés, 1975].
- PREUS, A. (1972), «Stuttering in Down's syndrome», *Scand. Journal Educational Research*, 16.
- PRICE, A. (1992), «Early cognitive education and then what», *The Thinking Teacher*, 7 (2).
- PRIETO, M. D. (1989), *Modificabilidad cognitiva y PEI*, Madrid: Bruño.
- y L. PÉREZ (1993), *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*, Madrid: Síntesis.
- y O. ARNAIZ (2001), «La mejora del desarrollo cognitivo en los niños con síndrome de Down», en A. Vega (coord.), *La educación de los niños con síndrome de Down. Principios y prácticas*, Salamanca: Amarú.
- PUESCHEL, S. (1985), *Cognitive and learning processes in children with Down syndrome*, University of Rhode Island, University microfilms international.
- ROHR, A., y D. B. BURR (1978), «Etiological differences in patterns of psycholinguistic development of children of IQ 30 to 60», *American Journal of Mental Deficiency*, 82 (6).

- ROMÁN, M., y E. DÍEZ (1991), «Modificabilidad de la inteligencia y educabilidad cognitiva: Programas PAR y REID», en *I Symposium Nacional sobre Programas de Enseñar a pensar*, Granada.
- RONDAL, J. A. (1975), «Développement du langage et retard mental: Une revue critique de la littérature en langue anglaise», *Ann. Psychol.*, 75.
- (1985), *Langage et communication chez les handicapés mentaux*, Bruselas: Mardaga.
- (1988), «Down's syndrome», en D. Bishop y K. Mogford (dirs.), *Language development in exceptional circumstances*, Londres: Churchill Livingstone.
- (1993), *Language in mental retardation. Acquisition, problems, theory and remediation perspectives*, Londres: Whurr.
- RUIZ, J. M. (1994), *La memoria humana. Función y estructura*, Madrid: Alianza Editorial.
- SALZBERG, C. L., y T. V. VILLANI (1983), «Speech training by parents of Down syndrome toddlers: Generalization across settings and instructional contexts», *American Journal of Mental Deficiency*, 87 (4).
- SAMUELS, M. T. (1996), «Enfoques de educación cognitiva para niños en escuelas de educación primaria y secundaria», en S. Molina y M. Fandos (coords.), *Educación cognitiva I*, Zaragoza: Mira.
- S. M. KILLIP, H. MACKENZIE y J. FAGAN (1992), «Evaluating preschool programs: The role of dynamic assessment», en H. C. Haywood y D. Tzurriel (eds.), *Interactive assessment*, Nueva York: Springer Verlag.
- SCHAFFER, E., y H. PEEKE (1982), «Down syndrome individuals fail to habituate cortical evoked potentials», *American Journal of Mental Deficiency*, 87.
- SHARE, J. (1983), «Developmental landmarks for children with Down's syndrome, psychological and educational assessments», en *Síndrome de Down. Ponencias presentadas en las Jornadas Internacionales sobre el Síndrome de Down*, Madrid: IAMER.
- SILVERSTEIN, A. B., G. LEGUTKI, S. FRIEDMAN y D. TAKAYAMA (1982), «Performance of Down syndrome individuals on the Stanford-Binet Intelligence Scale», *American Journal of Mental Deficiency*, 86 (5).
- SNART, E. M. O'GRADY y J. P. DAS (1982), «Cognitive processing by subgroups of moderately mentally retarded children», *American Journal of Mental Deficiency*, 82 (5).
- SQUIRE, L. R. (1987), *Memory and brain*, Nueva York: Oxford University Press.
- STERNBERG, R. J. (1985), «Instrumental and componential approaches to the nature and training of intelligence», en S. F. Chipman, J. W. Segal y R. Glaser (eds.), *Thinking and learning skills: research and open questions*, Hove, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, vol. 2.
- L. OKAGAKI y A. S. JACKSON (1989), «Practical intelligence for success in school», *Educational Leadership*, 48.

- STRATFORD, B., y J. ALBAN (1981), «Position cues in discrimination behaviour of normal, Down's syndrome and other mentally handicapped children», *Journal of Mental Deficiency Research*, 25.
- TRONCOSO, M. V., y M. DEL CERRO (1991), «Lectura y escritura en los niños con síndrome de down», en J. Flórez y M. V. Troncoso (dirs.), *Síndrome de Down y Educación*, Barcelona: Masson.
- M. DEL CERRO, M. SOLER y E. RUIZ (1997), «Fundamentos y resultados de un método de lectura para alumnos con síndrome de Down», en J. Flórez, M. V. Troncoso y M. Dierssen (dirs.), *Síndrome de Down. Biología, desarrollo y educación*, Barcelona: Masson.
- TULVING, E. (1972), «Episodic and semantic memory», en E. Tulving y W. Donaldson (eds.), *Organization of memory*, Nueva York: Academic Press.
- VARNHAGEN C. K., J. P. DAS y S. VARNHAGEN (1992), «Amplitud de la memoria auditiva y visual: procesamiento cognitivo en deficientes mentales recuperables, con síndrome de Down u otras etiologías», en S. Molina (dir.), *Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial*, Madrid: CEPE.
- VIVED, E. (2002a), *Efectos de un programa de educación cognitiva en una muestra de niños con síndrome de Down*, tesis doctoral no publicada, Universidad de Zaragoza.
- (2002b), «Características cognitivas y de aprendizaje en niños con síndrome de Down. Implicaciones educativas», *I Congreso Nacional de Educación para personas con síndrome de Down*, Córdoba.
- (2002c), «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.
- WALTI, V., H. SALVISBERG y P. AUF DER MAUR (1973), «Patterns of cognitive functioning in children with trisomy 21», *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen*, 32 (2).
- WELLER, E. L., y G. J. MAHONEY (1983), «A comparison of oral and total communication modalities on the language training of young mentally handicapped children», *Educational Training in Mental Retardation*, 18.
- WISHART, J. G. (1988), «Early learning in infants and young children with Down syndrome», en L. Nadel (dir.), *The psychobiology of Down syndrome*, Nueva York: NDSS.
- (1991), «Aprendiendo a aprender: dificultades a las que se enfrentan los niños pequeños y bebés afectados por el síndrome de Down», en W. I. Fraser (dir.), *Temas clave en investigación del retraso mental*, Madrid: SIIS.
- (1992), «The development of learning difficulties in children with Down's syndrome», *Development Section of the British Psychological Association*, Edimburgo.

- WISHART, J. G. (1996), «Learning in Young Children with Down's Syndrome. Developmental Trends», en J. A. Rondal, J. Perera, L. Nadel y A. Comblain (eds.), *Down's syndrome. Psychological, psychobiological and socio-educational perspectives*, Londres: Whurr.
- WITKIN, H. A. (1969), «Social influences in the development of cognitive style», en D. A. Goslin (dir.), *Handbook of Socialization. Theory and Research*, Chicago: Rand McNally.
- WRIGHT, E. D. (1985), «Odyssey. A Curriculum for thinking», en A. L. Costa (ed.), *Developing Minds*, Alexandria, VA: ASCD.
- YUSTE, C. (1990), *Progresint*, Madrid: CEPE.
- (1997), *Los programas de mejora de la inteligencia*, Madrid: CEPE.
- ZEAMAN, D., y B. J. HOUSE (1963), «The role of attention theory», en N. R. Ellis (dir.), *Handbook of Mental Deficiency, Psychological Theory and Research*, Nueva York: McGraw-Hill.
- ZISK, P., e I. BIALER (1967), «Speech and language problems in mongolism: A review of literature», *Journal Speech Hear. Disord.*, 32.

ANEXOS

ANEXO 1.

TEXTOS PARA LA COMPRENSIÓN, RECUERDO Y NARRACIÓN

Presentación

Con estos textos para la comprensión, recuerdo y narración 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.

En este volumen se ofrecen veinticinco textos relacionados con otros tantos temas, muy familiares para los niños (las tiendas, el campo, la lluvia, la familia, 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 de los textos).

Además de ofrecer un instrumento de trabajo para desarrollar en la clase, ofreciendo también ideas para un trabajo de colaboración 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.

Éste 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; finalmen-

te, 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.

Relación de textos

En el siguiente cuadro se presentan los textos que figuran en este volumen. También se indican los temas con los que guarda relación el contenido de los textos.

<i>Texto</i>	<i>Título</i>	<i>Tamaño</i>	<i>Temas relacionados</i>
1	Carlos en el supermercado	2 líneas	Las tiendas
2	María en el campo	2 1/2	El campo
3	Ana y su paraguas	2 1/2	La lluvia
4	La hermana de Juan	3	La familia
5	El perro de Antonio	3	Los animales
6	Las vacaciones de Susana	3 1/2	Las vacaciones
7	El cumpleaños de Mariano	3 1/2	Las fiestas
8	La consulta del dentista	4	Los médicos
9	A la salida del cole	5	Los alimentos
10	El desayuno	5	Actividades cotidianas
11	Los amigos de Alba	6	Mis amigos
12	Mi colegio	6	El colegio
13	El pueblo de Alberto	7	El pueblo
14	El barrio de José	9	Mi barrio
15	Una excursión a Madrid	10	La ciudad
16	Iván se divierte con el baloncesto	11	Los deportes
17	Una fiesta en mi casa	12	La casa
18	Un viaje al Amazonas	14	Los transportes
19	¿A qué jugamos?	15	Los juegos y los juguetes
20	Cristina está enferma	15	Los médicos y las enfermedades
21	Isabel pasea por las calles	15	La calle
22	Carla y Elena	17	Los amigos. Mi mejor amigo
23	Patricia y su familia	17	La familia
24	Un pueblo de la costa	16	El mar. Pueblos costeros
25	Luis	17	Síndrome de Down

En este volumen, los temas que se abordan están vinculados al área del conocimiento del medio.

TEXTO 1. CARLOS EN EL SUPERMERCADO

1. *Escuchar y comprender el texto:*

El profesor lee el siguiente texto mientras los alumnos escuchan atentamente su contenido.

Carlos compra naranjas en el supermercado. Le gusta mucho ir a comprar con sus padres. Todos los sábados van de compras al supermercado.

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

- a) ¿Qué compra Carlos? (Naranjas).
- b) ¿Dónde compra naranjas? (En el supermercado).
- c) ¿Qué día va a comprar al supermercado? (Los sábados).
- d) ¿Con quién va a comprar Carlos? (Con sus padres).

3. *Recuerdo de frases:*

3 palabras

- Carlos compra naranjas.
- Juan compra manzanas.
- Luis come pan.

4 palabras

- Marcos compra manzanas rojas.
- Lorenzo tiene una tienda.
- La tienda es grande.

5 palabras

- Marcos compra plátanos y peras.
- En la tienda venden fruta.
- Ana come sopa y pollo.

6 palabras

- Carlos compra naranjas en el supermercado.
- María compra chorizo en la tienda.
- A Luis le gustan las manzanas.

7 palabras

- A Carlos le gusta ir a comprar.
- En la tienda de Susana venden zapatos.
- Los sábados vamos a comprar al supermercado.

4. *Conversación sobre cuestiones relacionadas con «las tiendas»:*

Se mantendrá un diálogo con los alumnos sobre aspectos relacionados con el contenido del texto leído. Algunas de las preguntas que pueden realizarse son las siguientes:

- a) ¿Qué compramos en una panadería?
- b) ¿Dónde se compran las manzanas, las peras, los plátanos, etc.?
- c) ¿En qué tienda se compra la carne?
- d) ¿Qué cosas se venden en una librería?
- e) ¿Qué tipos de pescado encontramos en una pescadería?
- f) ¿Dónde puedo comprar un periódico o una revista?
- g) ¿Qué flores se venden en la floristería?
- h) Dime las tiendas que recuerdas.

TEXTO 2. MARÍA EN EL CAMPO

1. *Escuchar y comprender el texto:*

El profesor lee el siguiente texto mientras los alumnos escuchan atentos su contenido.

El sábado fue María al campo con sus padres. Los fines de semana suelen ir a pasear al campo. Allí disfrutan de la naturaleza, viendo los árboles, los campos de trigo, las plantas y las flores.

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

- a) ¿Cómo se llama la niña? (María).
- b) ¿Dónde fue María? (Al campo).
- c) ¿Qué día fue al campo? (El sábado).
- d) ¿Con quién fue María al campo? (Con sus padres).

3. *Recuerdo de frases:*

3 palabras

- Susana corre mucho.
- María juega sola.
- Carmen bebe agua.

4 palabras

- María va al campo.
- Carmen mira una flor.
- La niña come pan.

5 palabras

- Luis juega en el parque.
- Marta pasea por el campo.
- María va a la playa.

6 palabras

- Susana caza mariposas en el prado.
- Roberto coge flores en el campo.
- Los pájaros anidan en los árboles.

7 palabras

- Jesús mira las plantas y los árboles.
- Ana va al campo con sus padres.
- Los fines de semana van al campo.

4. *Conversación sobre cuestiones relacionadas con «el campo»:*

Se mantendrá un diálogo con los alumnos sobre aspectos relacionados con el texto leído. Algunas de las preguntas que pueden realizarse son las siguientes:

- a) ¿Qué cosas solemos ver cuando salimos al campo, al monte?
- b) En el monte podemos ver campos de trigo, ¿qué otras plantas se cultivan en el campo?
- c) Dime tipos de árboles que recuerdes.
- d) ¿Cómo se llama el árbol del que salen las naranjas?
- e) Y las peras, ¿de qué árbol salen?
- f) ¿Recuerdas otros árboles frutales?
- g) ¿Podemos ver flores en el campo?
- h) ¿Qué tipos de flores recuerdas?

TEXTO 3. ANA Y SU PARAGUAS

1. *Escuchar y comprender el texto:*

El profesor lee el siguiente texto mientras los alumnos escuchan atentos su contenido:

Ha comenzado a llover y Ana no tiene paraguas. Va con su madre a comprar un paraguas y le gusta uno verde. Ana está muy contenta con su paraguas verde y ya puede protegerse de la lluvia.

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

- a) ¿Cómo se llama la niña? (Ana).
- b) ¿Qué va a comprar? (Un paraguas).

- c) ¿Con quién va a comprar el paraguas? (Con su madre).
- d) ¿De qué color es el paraguas que compra? (Verde).

3. *Recuerdo de frases:*

3 palabras

- Sara tiene paraguas.
- Luis se moja.
- Caen mucha agua.

4 palabras

- Ana no tiene paraguas.
- La niña lleva botas.
- La lluvia hace charcos.

5 palabras

- Me gusta mucho la lluvia.
- Llueve y Ana se moja.
- Cuando llueve tenemos que protegernos.

6 palabras

- Si hace frío, me pongo el abrigo.
- Si llueve, cojo mi pequeño paraguas.
- Cuando llueve llevo un impermeable rojo.

7 palabras

- Ana y su madre compran un paraguas.
- Luis y su padre compran unas botas.
- Sale el arco iris después de llover.

4. *Conversación sobre cuestiones relacionadas con «la lluvia»:*

Se mantendrá un diálogo con los alumnos sobre aspectos relacionados con el contenido del texto leído. Algunas de las preguntas que pueden realizarse son las siguientes:

- a) ¿Qué nos ocurre cuando llueve y estamos en la calle sin protegernos?
- b) ¿De dónde cae la lluvia?
- c) ¿Qué utilizamos para protegernos de la lluvia?
- d) Y si hay muchos charcos, ¿qué nos ponemos en los pies?
- e) ¿Con qué nos protegemos del viento?
- f) En un árbol con muchas manzanas, ¿qué les puede ocurrir a las manzanas si hay un viento muy fuerte?
- g) Además de la lluvia y del viento, ¿qué otros fenómenos meteorológicos conoces?

TEXTO 4. LA HERMANA DE JUAN

1. *Escuchar y comprender el texto:*

Juan tiene una hermana pequeña que tiene siete años y se llama Marta. Juan es mayor que ella, tiene nueve años. Aunque algunas veces se pelean, los dos pasan mucho tiempo juntos y se divierten jugando en su casa y en el parque.

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

- a) ¿Cómo se llama la hermana de Juan? (Marta).
- b) ¿Cuántos años tiene Marta? (Siete).
- c) ¿Quién es mayor, Juan o Marta? (Juan).
- d) ¿Dónde juegan juntos? (En su casa y en el parque).

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: grande – mediano – pequeño.

- a. Ofreciendo al alumno tres imágenes con tamaños diferentes (grande, mediano, pequeño) del mismo objeto, señalará la grande, la pequeña o la mediana, según le indique el profesor.
- b. El profesor le mostrará una de las tres imágenes anteriores y el alumno dirá si es la grande, la pequeña o la mediana.
- c. En fichas de papel-lápiz señalar rodeando con un círculo todos los objetos grandes. Ídem con los pequeños. Ídem con los medianos.
- d. Dibujar una casa grande y una casa pequeña. Después dibujar una casa mediana. Puede hacerse lo mismo con otros objetos (pelota, árbol, etc.).
- e. Para aquellos alumnos que tienen más dificultades con los conceptos se pueden realizar tareas manipulativo-verbales de clasificación, reconocimiento y denominación, utilizando para ello imágenes de diferentes objetos y de tamaño grande, pequeño y mediano.

4. *Recuerdo de frases:*

3 palabras

- Juan tiene hermanas.
- Tengo un hermano.
- Tengo dos padres.

4 palabras

- Juan tiene una hermana.
- Luis tiene un hermano.
- Mi madre es morena.

5 palabras

- Juan y Ana juegan juntos.
- Carlos se divierte en casa.
- Quiero mucho a mi familia.

6 palabras

- Carlos se divierte en el parque.
- Leticia es la madre de Enrique.
- Salgo de paseo con mi madre.

7 palabras

- La hermana de Juan se llama Sara.
- El hermano de Alba se llama Carlos.
- Voy con mi familia a la playa.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *madre*.

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

- Mi madre es...
- Voy con mi madre a...
- Me gusta jugar con mi madre a...
- Mi madre tiene...
- Yo quiero mucho a mi...

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

6. *Conversación sobre cuestiones relacionadas con «la familia»:*

Se mantendrá un diálogo con los alumnos sobre aspectos relacionados con el contenido del texto. Algunas de las preguntas que pueden realizarse son las siguientes:

- a) Los hermanos forman parte de la familia, ¿qué otras personas forman parte también de la familia?
- b) Mi padre y mi madre son marido y...
- c) Los padres de mis padres son mis...
- d) ¿Cómo se llaman tus abuelos?
- e) Con relación a tus padres, tú eres su...
- f) Con relación a tus abuelos, tú eres su...

TEXTO 5. EL PERRO DE ANTONIO

1. *Escuchar y comprender el texto:*

Antonio tiene un perro que se llama Lucas. Juega mucho con él y salen juntos a pasear todos los días. Es un perro muy grande y de color negro. Antonio le tira una pequeña pelota y Lucas va a buscarla con rapidez y la coge con su boca.

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

- a) ¿Cómo se llama el niño? (Antonio).
- b) ¿Cómo es el perro, grande o pequeño? (Grande).
- c) ¿De qué color es el perro? (Negro).
- d) ¿Qué tira Antonio al perro cuando juegan? (La pelota).

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: pocos – muchos, colores.

- a. Con imágenes y/o dibujos realizados en la pizarra trabajar los conceptos muchos/pocos. Señalar dónde hay muchos, dónde hay pocos.
- b. El profesor mostrará imágenes donde hay muchos y pocos elementos, y el alumno tendrá que decir si hay pocos o muchos.
- c. En fichas de papel-lápiz señalar rodeando con un círculo las imágenes donde hay muchos objetos. Ídem en otras fichas con pocos.
- d. Dibujar en un cuadro pocas pelotas; en otro cuadro, muchas pelotas. Ídem con otros dibujos.
- e. El perro de Antonio es de color negro: ¿Qué otros colores recuerdas?
- f. Para alumnos que tengan dificultades con los colores básicos (rojo, verde, amarillo, azul) se proponen tareas manipulativo-verbales de clasificación, reconocimiento y denominación, utilizando cartulinas con estos cuatro colores.

4. *Recuerdo de frases:*

3 palabras

- El perro corre.
- El gato duerme.
- Es un animal.

4 palabras

- Antonio tiene un perro.
- Carlos tiene un gato.
- El perro es negro.

5 palabras

- Luis juega con su gato.
- Antonio juega con su perro.
- Me gustan mucho los animales.

6 palabras

- El perro de Antonio es grande.
- Luis juega con su gato negro.
- Me gusta jugar con el perro.

7 palabras

- El perro de Antonio se llama Lucas.
- El gato de Ana es muy juguetón.
- Salgo a pasear con el perro pequeño.

8 palabras

- En el mundo hay muchos tipos de animales.
- Los perros son animales que tienen cuatro patas.
- Los perros y los gatos son animales domésticos.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *perro*.

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

- Luis tiene un perro de color...
- Todos los días voy con el perro a...
- El perro come...
- El perro tiene...
- El perro es de color...

Después de completar estas frases se solicita a los alumnos que piensen y digan una frase con la palabra propuesta, y se anota en el registro.

6. *Conversación sobre cuestiones relacionadas con «los animales»:*

Se mantendrá un diálogo con los alumnos sobre aspectos relacionados con el contenido del texto leído. Algunas de las preguntas que pueden realizarse son las siguientes:

- a) Además del perro, ¿qué otros animales domésticos recuerdas?
- b) Algunos animales domésticos suelen vivir en la casa, otros en el corral o en granjas. ¿Qué animales se crían en granjas?
- c) ¿Qué animales se suelen tener en las casas como mascotas?

- d) Voy a decirte el nombre de varios animales domésticos. Di si pertenecen al grupo de los mamíferos o de las aves. Perro, gato, gallina, vaca, pato, pavo, oca, oveja, caballo, gallo, cabra...
- e) Dime animales salvajes que recuerdes.
- f) Vamos a pensar en animales que vuelan, a ver cuántos recuerdas.

TEXTO 6. LAS VACACIONES DE SUSANA

1. *Escuchar y comprender el texto:*

Este verano Susana se fue de vacaciones con sus padres y con su hermano a un pequeño pueblo de la montaña. Allí disfrutaron de la naturaleza durante diez días. Realizaron largos paseos por las montañas, se bañaron en el río y montaron a caballo.

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

- a) ¿Cómo se llama la niña? (Susana).
- b) ¿Con quién se fue de vacaciones? (Con sus padres y su hermana).
- c) ¿Cuántos días estuvieron de vacaciones? (Diez).
- d) ¿Paseaban por la montaña o por la playa? (Por la montaña).

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: largo – corto, números del 1 al 10.

- a. Con dibujos realizados en la pizarra trabajar los conceptos largo – corto. Señalar dónde está el dibujo largo y el corto.
- b. El profesor mostrará imágenes donde hay objetos largos y otras donde hay objetos cortos. El alumno dirá si el objeto es largo o corto.
- c. En fichas de papel-lápiz señalar rodeando con un círculo las imágenes cortas. Ídem en otras fichas con largas.
- d. Dibujar un camino largo. Después dibujar otro camino corto. (Puede hacerse con otros ejemplos).
- e. Para aquellos alumnos que tienen más dificultades se proponen tareas manipulativo-verbales de clasificación, reconocimiento y denominación, utilizando imágenes largas y cortas.
- f. Diez días estuvieron Susana y su familia de vacaciones. ¿Podrías contar del 1 hasta el 10? (Dependiendo de las características de los alumnos se pueden proponer otras actividades de conteo más complejas o más sencillas).

4. *Recuerdo de frases:*

3 palabras

- Me gusta nadar.
- Me gusta jugar.
- Voy al parque.

4 palabras

- Susana va de vacaciones.
- Alberto está de vacaciones.
- Ana monta a caballo.

5 palabras

- José visita un pequeño pueblo.
- Me gusta ir de vacaciones.
- Para Navidad vamos a esquiar.

6 palabras

- Luis se baña en la piscina.
- Ana se pasea por el campo.
- Juan visita un pueblo muy grande.
- En el invierno vamos a esquiar.

7 palabras

- Susana va de vacaciones con sus padres.
- En el río están pescando muchas personas.
- En verano nos bañamos en el río.

8 palabras

- Enrique juega con la pelota en la playa.
- Este verano voy de vacaciones a la playa.
- Mañana voy a visitar el museo de cera.

5. *Juego con las palabras:*Elaborar frases con la palabra *vacaciones*.

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

- En vacaciones me gustaría ir a...
- Durante las vacaciones, con mi familia vamos a...
- No hay colegio cuando son las...
- En vacaciones juego mucho con...
- En vacaciones juego a...

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

6. *Conversación sobre cuestiones relacionadas con «las vacaciones»:*
 - a) Cita las tres vacaciones que hay en el colegio.
 - b) ¿En qué meses transcurren las vacaciones de verano? ¿Y las de Navidad? ¿Y las vacaciones de Semana Santa?
 - c) Cita algunas actividades que suelen hacerse en vacaciones.
 - d) ¿A qué lugares suelen ir las personas para pasar sus vacaciones?
 - e) ¿Dónde te gustaría ir de vacaciones?
 - f) ¿Qué cosas no se hacen en vacaciones?

TEXTO 7. EL CUMPLEAÑOS DE MARIANO

1. *Escuchar y comprender el texto:*

El lunes próximo será el cumpleaños de Mariano. Y para celebrarlo preparará una fiesta en su casa. Invitará a siete amigos y amigas después de salir del colegio y se comerán una rica tarta de chocolate. Después irán a jugar al parque. Mariano cumplirá diez años.

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

- a) ¿Qué día celebra Mariano su cumpleaños? (El lunes próximo).
- b) ¿Dónde celebrará la fiesta de cumpleaños? (En su casa).
- c) ¿De qué es la tarta que van a comerse? (De chocolate).
- d) ¿Cuántos años cumplirá Mariano? (Diez años).

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: días de la semana, series numéricas.

- a. Se ofrecen al alumno (con habilidades lectoras) cartulinas con el nombre de los días de la semana y se le invita a que los ordene. Podemos ayudarlo colocando la primera y la última cartulina.
- b. El lunes próximo es el cumpleaños de Mariano. ¿Recuerdas los días de la semana?
- c. ¿Qué dos días de la semana no se va al colegio? Estos dos días forman el fin de semana.
- d. Mariano cumplirá 10 años. ¿Cuántos años tiene ahora?
- e. ¿Puedes escribir la serie de números del 1 al 10? (Si algún alumno tuviera dificultades se le pueden ofrecer cartulinas con los números para que los ordene en la serie).

4. *Recuerdo de frases:*

3 palabras

- Vengo del parque.
- Celebro mi cumpleaños.
- Me gusta jugar.

4 palabras

- Ana sube al coche.
- Luis prepara una fiesta.
- Mañana celebro mi cumpleaños.

5 palabras

- Es el cumpleaños de Mariano.
- Voy a jugar al parque.
- Me gusta celebrar mi cumpleaños.

6 palabras

- Sara va a jugar al dominó.
- Voy a invitar a mis amigos.
- Después del colegio vamos a casa.

7 palabras

- Mariano prepara una fiesta en casa.
- Después del colegio iremos a mi casa.
- En el cumpleaños invitamos a nuestros amigos.

8 palabras

- El lunes próximo será el cumpleaños de Mariano.
- Mariano ha invitado a siete amigos del colegio.
- Mi amigo prepara una fiesta en su casa.

5. *Juego con las palabras:*Elaborar frases con la palabra *fiesta*.

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

- Cuando es fiesta no voy al...
- En las fiestas me gusta mucho...
- Cuando son fiestas paseo y juego con...
- Los días de fiesta solemos dedicarlos a...
- En fiestas podemos ir a...

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

6. *Conversación sobre cuestiones relacionadas con «las fiestas»:*
 - a) El cumpleaños es una fiesta muy bonita. ¿Qué otras fiestas recuerdas?
 - b) La fiesta de Navidad, ¿en qué mes se celebra?
 - c) Comentar algunas características comunes en la mayoría de las fiestas: alegría, banquetes, mayor relación con familiares o amigos, acontecimientos extraordinarios, etc.
 - d) Durante los días de fiesta la mayoría de los trabajadores no trabajan. Pero hay algunos que siguen trabajando, ¿podrías recordar alguno?
 - e) ¿Cuáles son las fiestas que más te gustan?
 - f) ¿Dónde te gustaría ir o qué te gustaría hacer en un día de fiesta?

TEXTO 8. LA CONSULTA DEL DENTISTA

1. *Escuchar y comprender el texto:*

El lunes por la mañana Sara fue al dentista porque le dolía una muela. Le acompañó su padre. Después de hacerle una revisión, le dio cita para otro día. Le recetó unas pastillas para calmarle el dolor. A Sara no le gusta ir al dentista, pero debe hacerlo para curar sus dientes.

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

- a) ¿Qué le dolía a la niña? (Una muela).
- b) ¿Qué día fue al dentista? (El lunes).
- c) ¿Cómo se llama la niña? (Sara).
- d) ¿Le gusta ir al dentista? (No).

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: mañana – tarde – noche (actividades).

- a. El lunes por la mañana Sara fue al dentista. ¿Qué crees que pudo hacer el lunes por la tarde?
- b. Entonces, podemos dividir el día en mañana, tarde y noche. Vamos a decir algunas cosas que hacemos por la mañana.
- c. Ahora pensemos en cosas que podemos hacer por la tarde.
- d. ¿Qué cosas hacemos por la noche?
- e. Voy a nombrarte una serie de actividades y me dices si se hacen por la mañana, por la tarde o por la noche. Hay que tener en cuenta que algunas actividades se pueden hacer por la mañana, por la tarde y por la noche. (El profesor puede hacer un recuadro en la pizarra con columnas para la mañana, la tarde y la noche).

- Dormir
- Cenar
- Desayunar
- Comer
- Merendar
- Desnudarse
- Jugar con mis hermanos
- Ver la televisión
- Estar en el colegio
- Jugar con los amigos
- Lavarme la cara y las manos
- Vestirme
- Hablar con mis padres
- Lavarme los dientes

4. *Recuerdo de frases:*

3 palabras

- Voy al médico.
- El médico cura.
- Voy al hospital.

4 palabras

- Sara va al dentista.
- José va al médico.
- Ana va al hospital.

5 palabras

- El médico le receta jarabe.
- En el hospital trabajan médicos.
- Tengo dolor en la pierna.

6 palabras

- Si estoy enfermo voy al médico.
- Si tengo dolores voy al médico.
- El lunes Sara fue al dentista.

7 palabras

- Los médicos trabajan en centros de salud.
- El médico nos atiende cuando estamos enfermos.
- Mañana por la mañana voy al médico.

8 palabras

- El médico le recetó pastillas para la tos.

- Me duele mucho la cabeza y tengo fiebre.
- Cuando me duele una muela voy al dentista.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *médico*.

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

- Voy al médico cuando estoy...
- Los médicos son...
- Los médicos trabajan en...
- Los médicos nos curan las...
- Los médicos nos suelen recetar...

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 que se ha 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 los médicos y las enfermedades.

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 «los médicos»:*

- a) Cuando estamos enfermos, ¿qué persona nos visita y nos cura?
- b) Cuando alguien tiene un accidente, ¿qué persona le atiende para curar sus heridas?
- c) ¿Dónde trabajan los médicos?
- d) Los dentistas cuidan la boca y los dientes de las personas, pero ¿qué otra clase de médicos conoces?
- e) ¿Cómo se llama el médico que atiende a los niños?
- f) ¿Y el que realiza las operaciones quirúrgicas?
- g) ¿Cómo suelen ir vestidos los médicos?
- h) Además de los médicos, ¿qué otras profesiones atienden también a los enfermos?

TEXTO 9. A LA SALIDA DEL COLE

1. *Escuchar y comprender el texto:*

Cuando Marta sale del colegio, su madre, que se llama Isabel, le está esperando. Otras madres y padres también esperan a sus hijos. La madre de Marta va a buscarla todos los días y le lleva un bocadillo para merendar. Hoy le lleva un bocadillo de jamón. Marta, que sale con hambre, se lo come con rapidez. El colegio de Marta está cerca de su casa.

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

- a) ¿Cómo se llama la niña? (Marta).
- b) ¿Cómo se llama su madre? (Isabel).
- c) ¿Qué le lleva su madre a la salida del colegio? (Un bocadillo de jamón).
- d) Cuando Marta se come el bocadillo, ¿es rápida o lenta? (Rápida).

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: lejos – cerca, ayer – hoy – mañana.

- a. Ofreciendo al alumno imágenes relativas a los conceptos lejos y cerca, señalará los objetos que estén cerca. Ídem con los que están lejos.
- b. El profesor mostrará una imagen con dos objetos, y el alumno dirá si están situados lejos o cerca.
- c. El profesor dará alguna indicación a los alumnos para que éstos la sigan: sitúate lejos de la puerta, colócate cerca de la puerta, etc.
- d. Dibujar en una hoja dos pelotas que estén colocadas muy cerca. Ídem, muy lejos.
- e. Para aquellos alumnos que tengan más dificultades se pueden realizar actividades manipulativo-verbales de clasificación, reconocimiento y denominación, utilizando para ello imágenes con diferentes objetos que estén situados cerca y lejos.
- f. ¿Sabes qué día es hoy? ¿Qué cosas has hecho hoy?
- g. Y mañana, ¿qué día será? ¿Qué cosas haremos mañana? Utilizaremos el calendario, horarios, programaciones de la televisión, etc., para reforzar los conceptos.
- h. ¿Qué día fue ayer? ¿Recuerdas qué hiciste ayer? Utilizar cartulinas con las palabras *ayer*, *hoy* y *mañana*, y ordenarlas.

4. *Recuerdo de frases:*

3 palabras

- Voy a comer.
- Como una manzana.
- Voy a cenar.

4 palabras

- Juan sale del colegio.
- Ana sale de casa.
- Me gustan las naranjas.

5 palabras

- Marta entra en el colegio.
- Andrés sale de la escuela.
- Los niños salen al recreo.

6 palabras

- Me como un bocadillo de jamón.
- Hoy he comido lentejas con arroz.
- Para cenar comeré tortilla de patata.

7 palabras

- La profesora de Marcos se llama Sara.
- Marta se come un bocadillo de jamón.
- La madre de Marta va a buscarla.

8 palabras

- Me gustan mucho las peras y los plátanos.
- La madre de Juan espera a su hijo.
- En el recreo Juan se come un bocadillo.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *comer*.

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

- Voy a comer...
- Para cenar me gusta comer...
- Hoy he comido...
- En el desayuno suelo comer...
- He tenido que comprar pan y huevos para poder...

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 que se ha leído anteriormente. Dirán la narración por turno (2 ó 3 minutos

para cada alumno). El profesor escribirá la narración de forma literal en un registro y hará una señal transcurrido el primer minuto.

Indicaremos a los alumnos que cuenten una historia similar a la que han escuchado (la recordaremos brevemente) y que trate de los alimentos.

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 «los alimentos»:*

- a) Los bocadillos solemos comerlos, ¿en la merienda o en la comida?
- b) Además de la merienda, dime las otras comidas que hacemos durante el día.
- c) Nombra algunos alimentos que recuerdes.
- d) Ahora intenta recordar, con un poco más de esfuerzo, las frutas.
- e) El pollo, el conejo, la ternera... ¿a qué grupo de alimentos pertenecen? ¿Recuerdas otros alimentos que pertenecen al grupo de las carnes?
- f) La sardina, la trucha, el salmón... ¿A qué grupo pertenecen? ¿Recuerdas otros pescados?
- g) En la comida o en la cena, dime algunas cosas que comemos en primer lugar, que constituyen el primer plato.
- h) ¿Qué postres te gustan?
- i) ¿Recuerdas algunos embutidos?
- j) El agua, la gaseosa, el vino... ¿a qué grupo pertenecen? ¿Recuerdas otras bebidas?

TEXTO 10. EL DESAYUNO

1. *Escuchar y comprender el texto:*

El papá está calentando la leche para desayunar. A su hijo Pedro le gustan mucho las magdalenas, y todos los días se come dos en el desayuno. Después de desayunar se cepilla los dientes y se prepara para ir al colegio. Su padre le ha puesto un bocadillo para comérselo durante el recreo. El padre de Pedro es una persona muy alta.

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

- a) ¿Qué está calentando el padre para desayunar? (La leche).
- b) ¿Cómo se llama el hijo? (Pedro).
- c) ¿Qué le gusta mucho a Pedro para desayunar? (Las magdalenas).
- d) ¿Qué hace Pedro después de desayunar? (Se cepilla los dientes).

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: alto – bajo, nada – poco – mucho.

- a. Ofreciendo al alumno cartulinas con imágenes altas y bajas, señalará la imagen alta por indicación del profesor. Ídem con la alta.
- b. El profesor mostrará una imagen y el alumno dirá si es alta o baja.
- c. En fichas papel-lápiz señalar rodeando con un círculo todas las imágenes altas. Ídem en otras fichas con las bajas.
- d. Dibujar un árbol alto y un árbol bajo. Ídem con otros objetos.
- e. Para aquellos alumnos que tienen más dificultades con estos conceptos se pueden realizar tareas manipulativo-verbales de clasificación, reconocimiento y denominación, utilizando para ello imágenes de diferentes objetos altos y bajos.
- f. A Pedro le gustan mucho las magdalenas. Vamos a ver qué cosas te gustan mucho.
- g. ¿Y qué cosas te gustan poco?
- h. ¿Y qué cosas no te gustan nada?

4. *Recuerdo de frases:*

4 palabras

- Desayuno leche con galletas.
- Me gusta la leche.
- Como galletas para desayunar.

5 palabras

- Pedro desayuna leche y galletas.
- Luis desayuna chocolate con churros.
- Cada día voy al colegio.

6 palabras

- Pedro prepara un bocadillo de jamón.
- Después del colegio voy a comer.
- Por la tarde voy al cine.

7 palabras

- Después de desayunar se cepilla los dientes.
- Antes de comer Luis pone la mesa.
- Todos los días jugamos en el recreo.

8 palabras

- Después de comer tenemos que ir al colegio.
- Por la tarde hago los deberes del colegio.
- Recojo mi habitación antes de salir de casa.

9 palabras

- Por la noche veo la tele después de cenar.
- Cuando salimos del colegio vamos al parque a jugar.
- Por la mañana y por la tarde hay colegio.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *después*.

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

- Después de levantarme voy al...
- Después de vestirme...
- Después de desayunar...
- Después del colegio...
- Por la noche, después de cenar...

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 texto:*

Los alumnos realizarán una breve narración relacionada con el contenido del texto que se ha leído anteriormente. Dirán la narración por turnos (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 algunas de las cosas que hacemos durante el día.

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. *Cuestiones relacionadas con «las actividades durante un día (actividades cotidianas)»:*

- a) Una vez que nos hemos levantado, ¿qué es lo primero que hacemos?
- b) Intenta recordar, por orden, las actividades que haces a lo largo del día.
- c) ¿Cuándo nos cepillamos los dientes?
- d) ¿Cuántas comidas hacemos durante el día?
- e) ¿Qué hacemos antes de cenar? ¿Y después de cenar?
- f) ¿Recuerdas qué has hecho hoy en el colegio?

TEXTO 11. LOS AMIGOS DE ALBA

1. *Escuchar y comprender el siguiente texto:*

Alba es una niña que tiene doce años. Le gusta ir al colegio. Allí juega con sus amigas y amigos y se lo pasa muy bien. Aprende muchas cosas en el colegio y hace lo que le indican sus profesores.

Algunos días, después de salir del colegio va a casa de María y allí se juntan todas las amigas. Juegan al parchís, al dominó y a otros juegos. Alba se divierte mucho con sus amigas y pasa mucho tiempo con ellas.

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

- ¿Cuántos años tiene Alba?
- ¿Cómo se llama la amiga de Alba?
- ¿Le gusta ir al colegio a Alba?
- ¿Dónde va Alba algunos días después de salir del colegio?
- ¿A qué juegan las amigas en casa de María?
- ¿Se divierte mucho o poco Alba con sus amigas?

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: Revisión de algunos conceptos relacionados con la autorregulación (normas).

- Alba y María se divierten jugando al dominó, al parchís. ¿Recuerdas otros juegos?
- ¿Recuerdas alguna norma del juego del dominó? (Puede ser otro juego).
- ¿Para qué nos sirven las normas?
- ¿Todos los juegos tienen normas? Y las actividades que realizamos en el colegio, en casa o en la calle, ¿también tienen normas?
- Recordemos algunas actividades que hacemos en el colegio.
- Revisar las normas de alguna de estas actividades seleccionadas.
- Vamos a pensar en actividades que hacemos en casa.
- Repasemos las normas de alguna de estas actividades.
- ¿Por qué tenemos que seguir las normas?

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

4 palabras

- Alba tiene doce años.
- María juega al parchís.
- José juega al dominó.

5 palabras

- María y Alba son amigas.
- Luis y Jorge son amigos.
- Voy a casa de Luis.

6 palabras

- Me gusta mucho ir al colegio.
- Me gusta ir con mis amigos.
- Alba y María van al colegio.

7 palabras

- Alba se divierte mucho con sus amigas.
- Esta tarde vamos los amigos a pasear.
- Juego con mis amigos en la plaza.

8 palabras

- Alba es una niña que tiene doce años.
- Después de salir del colegio va a casa.
- Es importante tener amigos para jugar con ellos.

9 palabras

- El domingo pasado fui con mis amigos a pescar.
- Mañana voy con mis amigos a jugar a fútbol.
- Juan va de excursión con sus amigos al campo.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *amigos*.

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

- Mis amigos se llaman...
- Voy con mis amigos a...
- Cuando estamos los amigos juntos me gusta jugar al...
- Me gusta jugar con mis...
- Es importante tener...

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 que se ha 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 de los amigos.

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 «mis amigos»:*

- a) ¿Cómo se llaman tus amigos?
- b) ¿Qué cosas hacemos con los amigos?
- c) ¿Dónde nos encontramos con los amigos?
- d) ¿Qué juegos practicamos con los amigos?
- e) ¿Crees que es importante tener amigos?
- f) ¿Te gusta jugar y compartir con los amigos?

TEXTO 12. MI COLEGIO

1. *Escuchar y comprender el siguiente texto:*

Hoy me he levantado a las ocho. Ayer me acosté tarde y tenía pocas ganas de levantarme. Después de lavarme la cara y las manos, de vestirme y de desayunar he ido, como todas las mañanas, al colegio.

Mi colegio es grande, van muchos niños y también hay muchas maestras y maestros. Allí aprendo cosas importantes, como la lectura, o los números y las sumas. En recreo juego con mis amigos. ¡Ah!, se me olvidaba, me llamo Raúl.

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

- a) ¿Cómo se llama el niño? (Raúl).
- b) ¿A qué hora se ha levantado Raúl? (A las ocho).
- c) ¿Dónde va después de desayunar? (Al colegio).
- d) ¿Cómo es el colegio de Raúl, pequeño o grande? (Grande).
- e) ¿Qué hace en el recreo? (Juega con los amigos).
- f) ¿Qué aprende en el colegio? (Lectura, números, sumas).

Actividades de comprensión:

Conceptos: Horas del día.

- a. Raúl se levanta a las ocho. Y tú, ¿a qué hora te levantas?
- b. ¿Y a qué hora sueles acostarte?
- c. ¿A qué hora entras al colegio? ¿Y a qué hora sales?
- d. ¿A qué hora coméis en vuestra casa? ¿A qué hora cenáis?

Pueden colocarse las respuestas de los alumnos en una cuadrícula en cuyos ejes se escriben los nombres de los alumnos y las acciones cuya hora se pregunta.

- e. Se utilizará la pizarra y un reloj manipulable para trabajar el conocimiento de las horas.
 - f. Se ordenarán en secuencia diversas actividades que se realizan durante el día, y a cada una se le asignará la hora en que se realiza. (Pueden utilizarse cartulinas con la denominación o imagen de las actividades).
 - g. En la pizarra o con cartulinas (una para cada hora) se ordenan en secuencia las horas del día. Debajo de cada una de ellas se van colocando las cartulinas con las actividades.
4. *Recuerdo de frases: lectura y repetición de frases:*
- 4 palabras
- Ayer me acosté tarde.
 - Raúl va al colegio.
 - Mi colegio es grande.
- 5 palabras
- Al colegio van muchos niños.
 - Me gusta ir al colegio.
 - Mi profesora se llama Cristina.
- 6 palabras
- Mi colegio es grande y bonito.
 - En el colegio hay muchos profesores.
 - Voy andando al colegio todas las mañanas.
- 7 palabras
- Hoy me he levantado a las ocho.
 - En el recreo juego con mis amigos.
 - En el recreo me como el bocadillo.
- 8 palabras
- Me junto con mis amigos en el colegio.
 - En el colegio aprendo a leer y escribir.
 - Mi madre me acompaña al colegio muchos días.
- 9 palabras
- En el colegio aprendo muchas cosas y juego mucho.
 - Los profesores nos enseñan muchas cosas en el colegio.
 - El colegio tiene muchos libros para aprender a leer.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *colegio*.

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

- En el colegio hay...
- En el colegio aprendo...
- En el colegio me junto con mis...
- El colegio tiene...
- Me gusta mucho...

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 del colegio.

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 «el colegio»:*

- a) ¿Quiénes van al colegio?
- b) ¿Para qué van los niños al colegio?
- c) ¿Quién les enseña?
- d) ¿Cómo se llama tu colegio?
- e) ¿Van todos los días de la semana?
- f) ¿Qué cosas aprenden en el colegio?
- g) ¿Qué hacen en el recreo?
- h) ¿Cómo es tu colegio?

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 sigue así el juego, que puede prolongarse hasta que cada alumno ha formulado 2 ó 3 preguntas.

El profesor anotará tanto la direccionalidad como el contenido de las preguntas 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 de 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 su colegio, que también elaborarán aquellos alumnos sin destrezas escritoras. Estos últimos pueden trabajar asimismo algunas actividades de refuerzo (p. e., actividades de memoria inmediata, de clasificación, de competencia semántica, etc.).

TEXTO 13. EL PUEBLO DE ALBERTO

1. *Escuchar y comprender el siguiente texto:*

Alberto vive con su familia en un pequeño pueblo situado junto a un río. En el pueblo viven cien personas, pero casi todos son personas mayores. Hay muy pocos niños, y la mayoría de las personas jóvenes se han ido a trabajar a la ciudad. En el pueblo se cultivan campos de trigo y de maíz.

Alberto va al colegio que está en la plaza del pueblo. Allí acuden los diez niños que hay en el pueblo. Su maestra se llama Lola, y los niños aprenden y se divierten con ella. A Alberto le gusta mucho su pueblo.

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

- a) ¿Cómo se llama el niño? (Alberto).
- b) ¿Cómo se llama la profesora? (Lola).
- c) ¿Dónde está el colegio? (En la plaza del pueblo).
- d) ¿Cuántos niños van al colegio? (Diez).
- e) ¿Dónde han ido a trabajar las personas jóvenes? (A la ciudad).
- f) El pueblo de Alberto, ¿está al lado de un río o del mar? (De un río).

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: mayor – menor, junto – separado.

- a. Ofreciendo al alumno cartulinas en las que aparecen distintas cantidades (de sillas, de personas, etc.), señalará cuál es la cartulina con mayor número de elementos. Ídem la que tenga menor cantidad.

- b. Ofreciendo al alumno cartulinas de un objeto (p. e., una casa) con diferentes dimensiones, señalará cuál es la mayor y cuál es la menor. Ídem, con personas.
 - c. En fichas papel-lápiz señalar rodeando con un círculo los elementos mayores de la fila. Ídem en otras fichas con los menores.
 - d. Para aquellos alumnos que tienen más dificultades con los conceptos se pueden realizar actividades manipulativo-verbales de clasificación, reconocimiento y denominación, utilizando para ello cartulinas con imágenes mayores y otras menores en tamaño (u otras dimensiones). Ídem con cantidades mayores y menores.
 - e. Ofreciendo al alumno cartulinas con imágenes que están juntas y otras cartulinas en que las imágenes están separadas, señalará las imágenes juntas por indicación del profesor. Ídem con las imágenes separadas.
 - f. El profesor mostrará dos imágenes en una cartulina y el alumno dirá si están juntas o separadas.
 - g. En fichas papel-lápiz señalar rodeando con un círculo todas las imágenes que están juntas. Ídem en otras fichas con imágenes que están separadas.
 - h. Dibujar dos pelotas juntas y después otras dos pelotas separadas. Ídem con otros objetos.
4. *Recuerdo de frases: lectura y repetición de frases:*
- 4 palabras
- Mi pueblo es pequeño.
 - Me gusta mi pueblo.
 - Mi pueblo tiene colegio.
- 5 palabras
- Me gusta mucho mi pueblo.
 - María juega en la calle.
 - Tengo tíos en el pueblo.
- 6 palabras
- Mañana voy al pueblo de Luis.
 - En el pueblo viven cien personas.
 - En el pueblo hay una iglesia.
- 7 palabras
- Por mi pueblo pasa un río pequeño.
 - El pueblo de Luis tiene pocas calles.
 - Los sábados nos gusta ir al pueblo.

8 palabras

- En el pueblo de Alberto hay pocos niños.
- El colegio está en la plaza del pueblo.
- En la plaza del pueblo hay una fuente.

9 palabras

- Alberto vive con su familia en un pequeño pueblo.
- En verano vienen muchas personas a pasar sus vacaciones.
- Los domingos visito a mis abuelos en mi pueblo.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *pueblo*.

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

- En el pueblo hay...
- En el pueblo vamos a...
- El pueblo tiene...
- En la plaza del pueblo me junto con...
- Me gusta mucho el...
- En el pueblo no hay...

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 leído:*

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 pueblo.

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 «el pueblo»:*

Un pueblo es un lugar formado por casas, donde habitan las personas, pero ¿son todos los pueblos iguales?

- a) Además de personas y casas, ¿qué otras cosas encontramos en un pueblo? (calles, plazas, tiendas, iglesia, ayuntamiento, colegio, el banco, el parque, etc.).

- b) Piensa ahora en tu pueblo o en alguno que hayas visitado recientemente, ¿es grande o pequeño?, ¿cuántos habitantes tiene?
- c) ¿Hay plazas?, ¿y colegio?
- d) ¿Cuántas iglesias hay?, ¿hay cine?
- e) Recuerda los tipos de tiendas que hay.
- f) ¿Hay tractores en el pueblo?, ¿para qué se utilizan los tractores?
- g) Las personas que viven en el pueblo, ¿qué actividades realizan?, ¿se dedican a la cría de animales?, ¿qué tipo de animales se crían en el pueblo?, ¿también se dedican a la agricultura?
- h) ¿Recuerdas el nombre de alguna calle?, ¿cómo se llama tu calle?

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 sigue así el juego, que puede prolongarse hasta que cada alumno ha 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 de 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 de 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 una casa, que también elaborarán aquellos niños sin destrezas escribanas. Estos últimos pueden trabajar, asimismo, algunas actividades de refuerzo (p.e., actividades de memoria inmediata, clasificación...).

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. Ídem 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. Ídem 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. Ídem 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 hayan 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 escritoras. Estos últimos pueden trabajar, asimismo, algunas actividades de refuerzo (p.e., actividades de memoria inmediata, clasificación...).

TEXTO 15. UNA EXCURSIÓN A MADRID

1. *Escuchar y comprender el siguiente texto:*

La pasada semana estuvimos de excursión en Madrid. Fuimos en un autobús muy rápido. Madrid es la capital de España y es una ciudad muy grande. Hay muchas calles y casas, y viven muchas personas. Las calles son muy anchas y hay tiendas de todas clases. Tardamos dos horas en llegar, porque nuestro pueblo está muy lejos de Madrid.

Cuando llegamos a Madrid, en las afueras de la ciudad se veían empresas y fábricas, y también vimos el aeropuerto. Pasamos todo el día en la ciudad y visitamos un museo muy bonito, en el que había muchas pinturas. Se llamaba el Museo del Prado. Después fuimos a la Puerta del Sol, que es una plaza importante en el centro de la ciudad. Por la tarde fuimos al zoo. Pasamos un día muy divertido.

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

- a) ¿Cómo se llama la ciudad a la que fueron de excursión? (Madrid).
- b) ¿De qué país es la capital Madrid? (De España).
- c) ¿Cómo fueron a la ciudad, en tren o en autobús? (En autobús).
- d) ¿Dónde fueron por la tarde? (Al zoo).
- e) ¿Qué otras cosas vieron en Madrid? (El Museo del Prado y la Puerta del Sol).
- f) La Puerta del Sol es una plaza importante de Madrid, pero ¿dónde está situada, en el centro de la ciudad o en las afueras? (En el centro).

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: ancho – estrecho, pueblo – ciudad.

- a. Ofrecemos al alumno cartulinas con imágenes de objetos estrechos y otras con objetos anchos. El alumno tiene que señalar la imagen ancha por indicación del profesor. Ídem con la imagen estrecha.
- b. El profesor muestra una imagen y el alumno dirá si es ancha o estrecha.
- c. En fichas papel-lápiz señalar rodeando con un círculo todas las imágenes anchas. Ídem con las estrechas en otras fichas.

- d. Las calles de Madrid son anchas, pero también hay calles estrechas. Los alumnos dibujarán una calle ancha y otra estrecha. También pueden dibujar un cinturón ancho y otro estrecho (u otros elementos).
 - e. Para aquellos alumnos que tienen más dificultades con estos conceptos se pueden realizar tareas manipulativo-verbales de clasificación, reconocimiento y denominación, utilizando para ello imágenes de diferentes objetos, anchos y estrechos.
 - f. Con fotografías de pueblos y ciudades se observarán las diferencias que hay entre ellas. También los elementos comunes.
 - g. Ídem con planos. También se realizarán en el plano distintos recorridos entre calles y/o plazas más importantes.
4. *Recuerdo de frases: lectura y repetición de frases:*
- 4 palabras
- Madrid es una ciudad.
 - Madrid es muy grande.
 - Barcelona es una ciudad.
- 5 palabras
- A Mónica le gusta Madrid.
 - En Madrid hay muchos museos.
 - En Madrid viven muchas personas.
- 6 palabras
- La pasada semana estuvimos en Madrid.
 - Madrid es una ciudad muy grande.
 - En Madrid hay muchas calles anchas.
- 7 palabras
- Me gusta mucho ir a la ciudad.
 - En la ciudad hay muchas casas grandes.
 - En Madrid utilizamos el Metro para desplazarnos.
- 8 palabras
- Para ir a Madrid hemos cogido el tren.
 - En la ciudad hay muchas calles y plazas.
 - Las ciudades son más grandes que los pueblos.
- 9 palabras
- Por las calles de la ciudad circulan muchos coches.
 - Mi primo Juan vive en el centro de Madrid.
 - La ciudad de Madrid es la capital de España.

10 palabras

- La excursión que hicimos a la ciudad fue muy divertida.
- En Madrid hemos ido a ver el Museo del Prado.
- En las ciudades hay muchas tiendas, y de todo tipo.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *ciudad*.

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

- En la ciudad hay...
- La ciudad es...
- Hemos ido a la ciudad en...
- Mi ciudad 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 una ciudad.

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 «la ciudad»:*

- a) ¿Qué es más grande, un pueblo o una ciudad?
- b) En una ciudad viven muchas personas. Allí hay muchas casas, calles y plazas; pero ¿qué otras cosas hay en la ciudad? (tiendas, autobuses, cines, ayuntamiento, biblioteca, museo, teatros, hipermercados, autobuses, metro —en las más grandes—, iglesias, catedral, grandes almacenes, etc.).
- c) Piensa ahora en tu ciudad o en alguna que hayas visitado recientemente. ¿Hay cines? ¿recuerdas el nombre de alguno?
- d) ¿Recuerdas el nombre de alguna calle importante?, ¿y de alguna plaza?

- e) ¿Cuántos parques hay?
- f) ¿Son muy altas las casas?
- g) ¿Cuántos colegios hay?, ¿recuerdas el nombre de alguno?
- h) ¿Cómo se desplazan las personas en la ciudad?

9. *Juego de las preguntas:*

En este juego el 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 ha formulado 2 ó 3 preguntas.

El profesor anotará tanto la direccionalidad como el contenido de las preguntas en el registro de la sesión. Animará a cambiar de 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 de 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 una plaza, que también elaborarán aquellos alumnos sin destrezas escritoras. Estos últimos pueden trabajar, asimismo, algunas actividades de refuerzo (p. e., de memoria inmediata, clasificación...).

TEXTO 16. IVÁN SE DIVIERTE CON EL BALONCESTO

1. *Escuchar y comprender el siguiente texto:*

Iván es un muchacho delgado que vive en una pequeña ciudad. Le gusta mucho hacer deporte. Ya de muy pequeño jugaba con sus padres a la pelota. Cuando a los tres años comenzó a ir al colegio, con sus amigos y amigas jugaba al fútbol. También se inició en la natación en una piscina cubierta a la que acudía con su padre todos los sábados. A Iván le gustaba mucho correr y también jugar en el agua.

Más adelante, cuando había cumplido los seis años y comenzó la Primaria en el colegio, el profesor de educación física enseñó a los alumnos a jugar al baloncesto. Iván aprendió pronto el deporte del baloncesto y jugaba todos los días con sus amigos. También los fines de semana jugaba con sus padres y con su hermana. Iván, que con los años desarrolló una buena estatura, se convirtió en un buen jugador de baloncesto.

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

- a) ¿Cómo se llama el niño?
- b) ¿Vive en una ciudad o en un pueblo?
- c) Cuando era muy pequeño, ¿a qué jugaba con sus padres?
- d) ¿Qué día de la semana iba con su padre a la piscina?
- e) ¿A qué edad aprendió a jugar al baloncesto?
- f) ¿Quién le enseñó a jugar al baloncesto?

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: grueso – delgado, estatura.

- a. Ofreciendo al alumno cartulinas con imágenes gruesas y delgadas, señalará la imagen gruesa por indicación del profesor. Ídem con la imagen delgada.
- b. El profesor mostrará una imagen y el alumno dirá si es gruesa o delgada.
- c. En fichas de papel-lápiz señalar rodeando con un círculo todas las imágenes gruesas. Ídem en otras fichas con las delgadas.
- d. Dibujar un árbol grueso y un árbol delgado. Ídem con otros objetos.
- e. Para aquellos alumnos que tienen más dificultades con estos conceptos se pueden realizar tareas manipulativo-verbales de clasificación, reconocimiento y denominación, utilizando para ello imágenes de diferentes objetos gruesos y delgados.
- f. Cuando decimos que Iván desarrolló una buena estatura, ¿qué queremos decir? Podemos concluir esta tarea de trabajo con el concepto de estatura midiendo a los alumnos.

4. *Recuerdo de frases: repetición de las frases que lee el profesor:*

4 palabras

- Iván juega al baloncesto.
- Pedro juega al fútbol.
- Ana juega al tenis.

5 palabras

- Javier nada en la piscina.
- Celia y Adela se divierten.
- Me gusta ir en bicicleta.

6 palabras

- Cada mañana Jesús sale a correr.
- A María le gusta el baloncesto.
- A Pepe le gusta el deporte.

7 palabras

- Iván aprende rápido a jugar al baloncesto.
- El profesor enseña a nadar a Jorge.
- Me gusta mucho jugar con mis amigos.

8 palabras

- Todos los fines de semana jugamos al tenis.
- María gana la competición de natación del pueblo.
- Luis metió un gol en el último partido.

9 palabras

- Mañana por la tarde vamos a jugar al fútbol.
- A Iván le gusta mucho correr y también nadar.
- Natación y ciclismo son los deportes favoritos de Elena.

10 palabras

- Iván es un muchacho que vive en una pequeña ciudad.
- Todos los amigos de Iván juegan al fútbol y baloncesto.
- Voy a la pista de atletismo a correr mil metros.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *jugar*.

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

- Me gusta jugar al...
- Vamos a jugar al fútbol con...
- Voy a jugar al baloncesto en...
- Luis quiere jugar al...
- Para jugar al fútbol necesito...

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 algún deporte.

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 los «deportes»:*

El fútbol es el deporte más practicado, pero ¿qué otros deportes conoces?

- a) ¿Cómo se llama el deporte que se practica con una pelota y una raqueta?
- b) ¿Cuántas porterías hay en un campo de fútbol?
- c) ¿Cómo se juega al fútbol, con los pies o con las manos?
- d) La persona que toca el pito y controla el partido, ¿cómo se llama?
- e) ¿Qué deporte te gusta practicar?
- f) ¿Qué deportes se practican en el colegio?
- g) ¿Tienen normas los deportes?

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 ha 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 de 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 de 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 sobre un deporte, que también elaborarán aquellos alumnos sin destrezas escritas. Estos últimos pueden trabajar, asimismo, algunas actividades de refuerzo (p.e., actividades de memoria inmediata, clasificación...).

TEXTO 17. UNA FIESTA EN MI CASA

1. *Escuchar y comprender el siguiente texto:*

Hola, me llamo Julia y tengo doce años. Vivo en un pequeño pueblo junto a la costa. Nuestra casa está situada en el paseo marítimo. Es una casa grande; cuando uno entra en ella se ve un gran pasillo. A la derecha se encuentra la cocina, el comedor, el baño y una habitación para estudio y para nuestros juegos. A la izquierda hay situados cuatro dormitorios: uno para mis padres, otro para mi hermano, otro para mi abuela y otro para mí. En el salón-comedor hay una gran terraza que da al paseo marítimo, y desde allí se ve y se oye el mar.

El sábado pasado fue mi cumpleaños y celebré una fiesta en mi casa. Invité a mis amigos y nos lo pasamos muy bien. Después de merendar preparamos un baile de disfraces. Yo me disfracé de payaso. Y estuvimos bailando hasta la hora de cenar. Luego cada uno se fue a su casa, y mis padres y mi hermano me ayudaron a recoger el comedor y mi habitación. Fue una fiesta estupenda.

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

- a) ¿Cómo se llama la niña?
- b) La casa de Julia, ¿es grande o pequeña?
- c) ¿Cuántos dormitorios tiene?
- d) ¿Se ve el mar desde la casa de Julia?
- e) Además de los dormitorios y de la habitación para estudios, ¿qué otras habitaciones hay en la casa de Julia?
- f) La terraza, ¿está en el comedor o en la cocina?

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: derecha – izquierda. Clasificación.

- a. El alumno señalará (o moverá) la mano derecha o la mano izquierda por indicación del profesor. Ídem con las piernas, los brazos y los pies.
- b. El alumno señalará el ojo derecho o el ojo izquierdo por indicación del profesor. Ídem con las orejas, las cejas...
- c. El alumno colocará objetos a su derecha o a su izquierda, según le indique el profesor.
- d. El alumno se desplazará a la derecha o a la izquierda, según le indique el profesor.
- e. En una hoja de papel con un eje vertical en el centro, el alumno dibujará círculos en la parte izquierda de la hoja. Asimismo, dibujará cuadrados en la parte derecha.
- f. Os voy a indicar algunos nombres de muebles y otros objetos y tenéis que decirme a qué habitación de la casa corresponden; es decir, si pue-

den estar en la cocina, en el comedor, en el baño o en el dormitorio. Algunas cosas pueden estar en más de un lugar. (El profesor puede ir anotando en la pizarra las respuestas de los alumnos, habiendo dibujado un cuadro en cuya parte superior anota el nombre de las habitaciones; también puede ser en una hoja).

Nombres de muebles y otros objetos que indica el profesor: fregadera, mesa, mesilla, lavabo, cama, frigorífico, televisión, alfombra, lámpara, lavavajillas, lavadora, vídeo, sofá, armario, secador, bañera, sillas, reloj de pared, despertador, ducha, bidé, váter, sillón, espejo, grifo, almohada, horno, librería, perchas, peine, microondas...

- g. Ahora vais a decirme cómo se llama la estrategia que hemos utilizado para ubicar cada cosa en su sitio; ¿qué hemos hecho para formar grupos?
 - h. ¿En qué otros lugares o situaciones utilizamos la clasificación para agrupar en orden? Poner algunos ejemplos.
 - i. ¿Cómo podemos clasificar los animales? Si los alumnos tienen alguna dificultad, se les proponen algunas posibilidades: salvajes / domésticos; animales de tierra / de agua / que vuelan; grandes / pequeños; mamíferos / aves / reptiles / peces... Una vez delimitados los subgrupos, se les invita a que digan algunos ejemplos de cada uno de ellos.
4. *Recuerdo de frases: repetición de las frases que lee el profesor:*

4 palabras

- Vivo junto al mar.
- Mi casa es bonita.
- Mi habitación es grande.

5 palabras

- Mi casa es muy pequeña.
- Mi casa tiene ocho ventanas.
- Mi casa tiene cinco habitaciones.

6 palabras

- La casa de Julia es grande.
- Después de merendar preparamos un baile.
- Luis vive en el segundo piso.

7 palabras

- La casa de Luisa tiene cuatro dormitorios.
- Andrés fue a la fiesta de Julia.
- El comedor de Luisa tiene muchas ventanas.

8 palabras

- Julia tiene una habitación para jugar y estudiar.
- Julia se disfrazó de payaso en su cumpleaños.
- Carlos tiene su casa a orillas del río.

9 palabras

- Ana tiene su casa en la plaza del pueblo.
- Desde la terraza de mi casa veo el mar.
- En mi casa hay un comedor y una cocina.

10 palabras

- El sábado pasado Julia celebró un fiesta en su casa.
- Felipe celebró la fiesta de su cumpleaños en su casa.
- Mi casa tiene una cocina, un comedor y tres dormitorios.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *casa*.

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

- Mi casa es...
- Mi casa tiene...
- En mi casa hay...
- Me gusta ir a casa de...
- Mi casa está en...
- En mi casa viven...

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 la casa.

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 «la casa»:*

- a) ¿Qué habitaciones hay en una casa?
- b) ¿Cómo se llama la habitación en la que dormimos?
- c) ¿Cómo se llama la habitación en la que preparamos la comida y guardamos los alimentos?
- d) ¿Cómo se llama la habitación en la que nos duchamos?
- e) ¿Cuántas habitaciones hay en tu casa?
- f) Dime algunas cosas que hay en el salón-comedor.
- g) Dime cosas que suele haber en un baño.
- h) ¿Qué cosas solemos encontrar en una cocina?
- i) ¿Qué cosas solemos ver en un dormitorio?

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 hasta que cada alumno ha 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 de 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 un hoja pautada para ello. Se les indicará que, aunque pueden escribir de 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 una casa, que también elaborarán aquellos alumnos sin destrezas escritoras. Estos últimos pueden trabajar, asimismo, algunas actividades de refuerzo (p. e., actividades de memoria inmediata, clasificación...).

TEXTO 18. UN VIAJE AL AMAZONAS

1. *Escuchar y comprender el siguiente texto:*

El Amazonas es una gran selva que se extiende por Brasil y otros países de Sudamérica. En el mes de agosto fui allí con mis padres. Desde mi pueblo a Zaragoza fuimos en autobús. Allí cogimos el tren que nos trasladó a Madrid. El tren es muy rápido, iba por la vía pasando por muchos pueblos, aunque solamente

paró en dos estaciones. En las estaciones de tren bajaban y subían los viajeros. De la máquina de tren, que estaba delante, sonaba un fuerte pitido que avisaba que nos poníamos en marcha de nuevo. Llegamos a Madrid y cogimos un taxi que nos llevó al aeropuerto.

En el aeropuerto había muchos aviones. Tuvimos que esperar aproximadamente dos horas hasta que salió nuestro avión con destino a Brasil. El avión es el medio de transporte más rápido, tiene dos grandes alas para poder volar por el aire y transporta personas y mercancías entre lugares muy lejanos. Cuando llegamos a Brasil, todavía tuvimos que coger un autobús y una gran barca que nos trasladó al Amazonas. Fue un viaje muy emocionante.

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

- a) ¿A qué selva fueron de viaje?
- b) ¿Qué transporte tuvieron que coger para ir de su pueblo a Zaragoza?
- c) ¿Y para ir de Zaragoza a Madrid?
- d) ¿Con qué medio de transporte llegaron a Brasil?
- e) ¿Cuál es el medio de transporte más rápido?
- f) ¿Cómo se llama el lugar donde aterrizan los aviones?

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: delante – detrás, rápido – lento.

- a. El alumno se moverá hacia delante o hacia atrás, según indique el profesor.
- b. El alumno colocará objetos delante o detrás de sí mismo, según indique el profesor. Ídem con relación a otro compañero o un muñeco.
- c. Los alumnos se moverán alrededor de una mesa rápidamente, lentamente o se detendrán, según la indicación del profesor. Puede utilizarse una cinta de música grabada con música rápida, lenta o sin música, para indicar los diferentes ritmos.
- d. Un alumno puede ser quien dirija el juego dando las indicaciones de rápido, lento o parar. También puede utilizar otras palabras: caballo, tortuga, stop; o incluso fotografías de estos animales. Mientras los niños van caminando (rápido y/o lento), el profesor les preguntará si van rápidos o lentos.
- e. Decir situaciones en las que se va rápido y también situaciones en las que se va lento. Y ¿cuándo estamos parados?
- f. El avión es un transporte muy rápido. Y también el caballo corre rápido. Decir otros animales que son rápidos cuando corren.
- g. Decir el nombre de algunos animales lentos.
- h. Aplaudir rápido. Aplaudir lentamente. Pueden trabajarse los conceptos rápido-lento con otros movimientos.

4. *Recuerdo de frases: repetición de las frases que lee el profesor:*

4 palabras

- Me gusta mucho viajar.
- Viajo mucho en coche.
- Ana viene en autobús.

5 palabras

- En agosto vamos de vacaciones.
- El tren es muy rápido.
- El coche tiene cuatro ruedas.

6 palabras

- El Amazonas es una gran selva.
- En el aeropuerto hay muchos aviones.
- Voy con el coche a Madrid.

7 palabras

- Hemos ido en tren a la playa.
- El viaje al Amazonas fue muy emocionante.
- Vamos de viaje en un gran barco.

8 palabras

- Desde mi pueblo fuimos a Zaragoza en autobús.
- A Eva le gusta mucho viajar en barco.
- A Luis le gusta mucho viajar en coche.

9 palabras

- Vamos con el coche al centro de la ciudad.
- El coche va rápido cuando va por la carretera.
- Vamos a viajar a Francia dentro de tres días.

10 palabras

- En la estación de tren bajaban y subían los viajeros.
- María fue con sus padres a la selva del Amazonas.
- Para llegar a Londres hemos cogido el avión en Madrid.

5. *Juego con las palabras:*Elaborar frases con la palabra *coche*.

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

- Vamos con el coche a...
- El coche tiene...
- En el coche hay...
- El coche es...
- Me gusta mucho viajar en...

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 leído:*

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 transportes o temas relacionados (viajes, excursiones, coches, barcos, aviones...).

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 «los transportes»:*

- a) Las personas nos podemos desplazar por tierra, por mar y por...
- b) Lo que más abunda son los transportes por tierra. ¿Recuerdas transportes que van por tierra?
- c) ¿Cómo se llaman los transportes que van por vías?
- d) Cita algún transporte que va por mar.
- e) ¿Cómo se llama el lugar donde llegan los barcos?
- f) ¿Recuerdas algunos transportes que van por aire?
- g) Dime, ahora, algunos transportes que recuerdas.
- h) Si tuvieras que hacer un viaje, ¿qué medio de transporte te gustaría coger: el coche, el autobús, el barco, el tren o el avión?

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 sigue así el juego, que puede prolongarse hasta que cada alumno ha 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 de direccionalidad si algún alum-

no 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 de 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 un coche, que también elaborarán aquellos alumnos sin destrezas escritoras. Estos últimos pueden trabajar, asimismo, algunas actividades de refuerzo (p.e., actividades de memoria inmediata, clasificación...).

TEXTO 19. ¿A QUÉ JUGAMOS?

1. *Escuchar y comprender el siguiente texto:*

El sábado pasado, después de comer, los amigos de Mónica se juntaron en su casa. Luis, Alba y Sandra pasaron allí la tarde, en compañía de Mónica y de su hermano, que también se encontraba en la casa. Los padres habían salido a realizar la compra de la semana. Solían ir a un hipermercado que había a las afueras de la ciudad.

Después de ver una película en la televisión, a Luis se le ocurrió jugar al parchís; así que todos los amigos pasaron un buen rato jugando al parchís. Ganó Alba. Después, mientras Sandra y Mónica jugaban al ajedrez, Alba y Luis se entretenían con el juego de las damas. Más tarde, todos jugaron al juego de la oca. Aquí, Alba tuvo mala suerte, porque le tocó caer en la prisión y en el pozo, pasó algunas jugadas sin poder tirar el dado y terminó la última.

Mónica preparó merienda para sus amigos y su hermano, y, una vez que terminaron, se pusieron a jugar al dominó. A todos les gustaba mucho jugar al dominó. Para terminar la tarde, salieron a la calle para dar un paseo por el barrio. Se habían divertido mucho con los juegos en casa de Mónica.

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

- a) ¿Recuerdas los nombres de los amigos de Mónica?
- b) ¿Dónde habían ido los padres de Mónica?
- c) ¿Cuál fue el primer juego que practicaron?
- d) ¿Recuerdas quién ganó al parchís?
- e) ¿A qué otros juegos jugaron en casa de Mónica?
- f) ¿Qué hicieron después de los juegos?

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: primero – último, junto – separado (revisión).

- a. Que 3 ó 4 alumnos se coloquen en fila. ¿Quién es el primero? ¿Quién es el último? Cambiar el orden y volver a preguntar
- b. En una fila de coches (o de cubos) señalar cuál es el último.
- c. En una ficha papel-lápiz, rodear con un círculo los elementos que son el primero de la serie. Ídem en otras fichas con el último.
- d. Los amigos de Mónica se juntaron para jugar. Vamos a pensar en qué situaciones se suele juntar la familia.
- e. ¿En qué situaciones se juntan los niños?
- f. Que dos alumnos se junten. Que dos alumnos se junten con otros niños.
- g. Que los niños que permanecen juntos se separen por indicación del profesor.
- h. ¿Cuál es el opuesto de juntar? ¿Cuál es el contrario de separar?

4. *Recuerdo de frases: repetición de las frases que lee el profesor:*

4 palabras

- Yo juego al parchís.
- Teresa juega al dominó.
- Me gusta la pelota.

5 palabras

- Voy a casa de Luis.
- Tengo una muñeca muy grande.
- Me han regalado una bici.

6 palabras

- Me gustaría saber jugar al ajedrez.
- A mí me gusta la comba.
- Después iremos a jugar al parchís.

7 palabras

- Ayer jugué con los amigos a pillar.
- Mañana jugaremos con los amigos al fútbol.
- Hemos jugado al juego de la oca.

8 palabras

- El sábado pasado fuimos a casa de Mónica.
- Los amigos se juntan para jugar al dominó.
- Nos lo pasamos muy bien con las muñecas.

9 palabras

- Si vienes a mi casa jugaremos con los disfraces.
- A todos los amigos nos gusta jugar al escondite.
- Mónica preparó merienda para sus amigos y su hermano.

10 palabras

- Después de comer hemos jugado con la baraja de cartas.
- Salimos de casa para dar un paseo por el barrio.
- Me divierto mucho con los juegos de casa de Mónica.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *Mónica*.

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

- Mónica tiene...
- A Mónica le gusta...
- Mónica es...
- En casa de Mónica hay...
- En casa de Mónica jugamos a...

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 leído:*

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 juegos y juguetes.

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 «los juegos y los juguetes»:*

¿Cómo se llama el juego que se practica con un tablero, cubiletes, dados y fichas? (Si es necesario se añaden más pistas hasta que el alumno reconoce el juego del parchís).

- a) ¿Podrías recordar alguna norma del juego del parchís?
- b) A ver cuántos juegos conoces.

- c) ¿A qué juego te gusta jugar?
- d) Dime nombres de juguetes que recuerdes.
- e) ¿Crees que todos los juegos tienen normas?
- f) ¿Para qué nos sirven las normas?

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 la nueva pregunta; y así sigue el juego, que puede prolongarse hasta que cada alumno ha 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 de 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 de 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 todos elaborarán un dibujo de un juguete. Los alumnos sin habilidades escribanas pueden además trabajar algunas actividades de refuerzo (p.e., actividades de memoria inmediata, clasificación...).

TEXTO 20. CRISTINA ESTÁ ENFERMA

1. *Escuchar y comprender el siguiente texto:*

Esta mañana, cuando Cristina se ha despertado, ha sentido un fuerte dolor de cabeza y un malestar general. Entonces ha recordado que ya la noche anterior no se encontraba bien y había estado tosiendo toda la tarde. Ha llamado a su padre y le ha dicho que no sabía si podría ir al colegio.

—¿Qué te pasa hija, te duele algo? —pregunta su padre.

—Me duele la cabeza, creo que tengo un catarro o he pillado la gripe. Mira la frente, está muy caliente, creo que tengo fiebre.

Su padre va rápido a buscar el termómetro, que está encima de la mesilla, y se lo pone. En efecto, Cristina tenía 38 grados de fiebre. Su padre le pide que se meta dentro de la cama, llama al médico para que venga a visitarla y reconocer-

la, y después llama al colegio para decirles que no va a poder ir por encontrarse enferma.

El médico no tarda mucho en llegar. Observa a la niña, mira su garganta, su pecho, y determina que lo que le pasa es lo que ya ella sospechaba: tiene la gripe. Así que tendrá que quedarse dos o tres días en la cama hasta que se recupere. Le receta un jarabe y se despide de la niña y del padre.

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

- a) ¿Cómo se llama la niña?
- b) ¿Qué le dolía a la niña?
- c) ¿Recuerdas cuántos grados de fiebre tenía Cristina?
- d) ¿A quién llama el padre de Cristina?
- e) ¿Qué enfermedad tiene Cristina?
- f) ¿Qué le receta el médico?

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: encima – debajo, dentro – fuera.

- a. Colocar objetos encima o debajo de la mesa, según las indicaciones del profesor.
- b. Ofreciendo al alumno cartulinas en las que hay imágenes encima de una mesa y cartulinas con imágenes debajo, señalará la imagen que está encima o debajo, según la indicación del profesor.
- c. El profesor mostrará una cartulina, y el alumno dirá si la imagen correspondiente está encima o debajo.
- d. En fichas papel-lápiz señalar rodeando con un círculo las imágenes que están colocadas debajo. Ídem en otras fichas con las imágenes colocadas encima.
- e. Dibujar pelotas encima o debajo de una mesa dibujada en una ficha de papel.
- f. Colocar objetos dentro o fuera de una caja, según las indicaciones del profesor.
- g. Ofreciendo al alumno cartulinas en las que hay imágenes que están situadas dentro de un recipiente y cartulinas con imágenes fuera del recipiente, señalará la imagen que está dentro o fuera, según la indicación del profesor.
- h. El profesor mostrará una cartulina con imágenes dentro (o fuera) de un recipiente, y el alumno dirá si la imagen correspondiente está dentro o fuera.
- i. En ficha papel-lápiz señalar con una X las imágenes que están colocadas dentro del recipiente. Ídem en otras fichas con las imágenes colocadas fuera.

- j. Dibujar pelotas (u otros objetos) dentro o fuera de un recipiente dibujado en una ficha.
4. *Recuerdo de frases:*
- 4 palabras
- Ahora Cristina está enferma.
 - Me duele la cabeza.
 - Enrique tiene la gripe.
- 5 palabras
- El médico va a casa.
 - La enfermera habla con Luis.
 - El médico pone el termómetro.
- 6 palabras
- Cristina no ha ido al colegio.
 - Los médicos trabajan en el hospital.
 - Creo que he pillado la gripe.
- 7 palabras
- Ana tiene que estar en la cama.
 - El médico atiende a las personas enfermas.
 - Cuando estamos muy enfermos vamos al hospital.
- 8 palabras
- Los médicos trabajan en los centros de salud.
 - El médico ha recetado a Mónica un jarabe.
 - Cristina ha sentido un fuerte dolor de cabeza.
- 9 palabras
- Nos ponemos el termómetro para saber si tenemos fiebre.
 - Javier ha ido al médico porque está muy enfermo.
 - No me gusta el jarabe que me han recetado.
- 10 palabras
- En el hospital ingresan las personas que tienen un accidente.
 - Si nos quedamos enfermos en casa, el médico nos visita.
 - El médico observa a la niña y mira su garganta.
5. *Juego con la palabras:*
- Elaborar frases con la palabra *hospital*.
- Si los alumnos presentan dificultades a la hora de elaborar frases, comenzar la actividad invitándoles a que completen las siguientes frases:

- En el hospital trabajan los...
- Los enfermos se curan en el...
- Voy a visitar a un enfermo en el...
- El hospital es...
- En el hospital hay...

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 leído:*

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 el hospital, enfermos, médicos...

7. *Corrección de la 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 «los médicos y las enfermedades»:*

- a) ¿Dónde trabajan los médicos?
- b) ¿Qué hacen los médicos?
- c) ¿Qué otras personas, además del médico, atienden a los enfermos?
- d) ¿Recuerdas alguna enfermedad?
- e) ¿Qué es un medicamento?
- f) Dime algunos tipos de medicamentos que recuerdes.
- g) ¿Dónde se compran los medicamentos?
- h) ¿Recuerdas alguna enfermedad que hayas tenido en los últimos días?

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 la nueva pregunta; y así sigue el juego, que puede prolongarse hasta que cada alumno ha 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 de direccionalidad si algún alumno no recibe preguntas, y participará activamente en el juego, tratando de intro-

ducir 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 de 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 sobre un termómetro, que también elaborarán aquellos alumnos sin destrezas escritoras. Estos últimos pueden trabajar, asimismo, algunas actividades de refuerzo (p. e., actividades de memoria inmediata, clasificación...).

TEXTO 21. ISABEL PASEA POR LAS CALLES

1. *Escuchar y comprender el texto:*

Isabel había quedado con sus amigos en la plaza mayor de la ciudad. En el centro de la plaza hay una fuente y bancos. En la parte de arriba de la fuente hay unos focos de luz que la iluminan por la noche. En ese lugar suelen encontrarse sus amigos. Allí deciden dónde van a ir o qué van a hacer. Los amigos se ven todos los sábados y domingos.

Para ir a la plaza desde su casa, Isabel debe pasar por dos calles importantes. Una es la calle de la Constitución. Es una calle ancha y larga, y en ella hay muchas tiendas, bancos y bares. Siempre hay mucha gente paseando por las aceras de la calle y también muchos coches que van en doble dirección. Los semáforos y los pasos de cebra regulan la circulación y permiten a los peatones cruzar la calle sin peligro.

El establecimiento comercial más grande que hay en esa calle es El Corte Inglés. A Isabel le gusta ir allí a realizar sus compras porque encuentra de todo. También hay en esta calle dos quioscos donde venden todo tipo de revistas y los periódicos del día.

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

- a. ¿Cómo se llama la niña? (Isabel).
- b. ¿Qué hay en el centro de la plaza? (Una fuente y bancos).
- c. ¿Cómo se llama una calle importante que tiene que recorrer Isabel? (Calle de la Constitución).
- d. ¿Recuerdas qué cosas hay en la calle? (Tiendas, bancos y bares).
- e. ¿Cómo se llama el establecimiento comercial más grande que hay en la calle? (El Corte Inglés).
- f. ¿Cuántos quioscos hay en la calle? (Dos).

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: todo – nada, arriba – abajo.

- a. De un recipiente con varios objetos el alumno retirará todo lo que hay. Responderá adecuadamente (no cogerá nada) cuando se le indique que no coja nada.
- b. En un armario con varios estantes, el alumno colocará un objeto en el estante de arriba. Ídem en el estante de abajo.
- c. Ofreciendo al alumno cartulinas con imágenes situadas en la parte de arriba y otras en las que las imágenes se sitúan en la parte de abajo, señalará la imagen que está arriba o abajo, según indicaciones del profesor.
- d. El profesor mostrará una cartulina, y el alumno dirá si la imagen correspondiente está arriba o abajo.
- e. En fichas papel-lápiz señalar con una X las imágenes que están situadas arriba. Ídem en otras fichas con las imágenes situadas abajo.
- f. Dibujar pelotas (u otros objetos) arriba o abajo en una ficha de papel.

4. *Recuerdo de frases:*

4 palabras

- Isabel sale de casa.
- Luis se pasea solo.
- La calle es ancha.

5 palabras

- Ana pasea por la avenida.
- Mis padres salen de paseo.
- La ciudad tiene muchas calles.

6 palabras

- Isabel se pasea por la calle.
- Enrique va a la plaza mayor.
- Los niños juegan en la calle.

7 palabras

- En la calle hay muchas tiendas grandes.
- En la calle hay cafeterías y restaurantes.
- En la calle hay quioscos y bancos.

8 palabras

- En las aceras de la calle hay árboles.
- Cruzamos la calle por el paso de cebra.
- Cruzamos la calle cuando el semáforo está verde.

9 palabras

- Por la calle circulan muchos coches con mucha velocidad.
- Los amigos de Isabel se encuentran en la plaza.
- Andando por esta calle llegas a la plaza mayor.

10 palabras

- Para ir a casa de mis abuelos cojo el autobús.
- Voy a nadar a la piscina cubierta con mis compañeros.
- Siempre llevo puesto el cinturón cuando voy en el coche.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *calle*.

A los alumnos que tengan alguna dificultad en la elaboración de frases se les puede proponer que completen las siguientes frases:

- Cruzamos la calle por el...
- Cruzamos la calle cuando el semáforo está...
- En la calle hay...
- Cuando paseo por la calle veo...
- Por las aceras de la calle pasean...
- Por la calle circulan muchos...

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 uno). 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 las cosas que se ven en la calle.

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 «la calle»:*

- a) ¿Qué cosas vemos cuando paseamos por la calle?
- b) ¿Recuerdas el nombre de algunas calles de tu pueblo o ciudad? ¿Y el de alguna plaza?

- c) ¿Por dónde cruzamos la calle?
- d) ¿Cómo se llama el lugar de la calle por donde pasean los peatones?
- e) Los peatones, ¿van andando o en coche?
- f) ¿Para qué sirven los semáforos?
- g) En resumen, una calle está formada por muchas casas, pero ¿qué otros elementos hay en una calle?

9. *Juego de las preguntas:*

Comienza un niño el juego seleccionando a quién va a preguntarle. Le formula la pregunta y su compañero debe responder. Ahora es éste quien tiene que elegir a quién pregunta y hacerle posteriormente la pregunta; y así sucesivamente.

El juego puede tener una duración de 15-20 minutos, dependiendo del número de niños que haya en el grupo (de 3 a 6 es el número aconsejable). Es importante que los niños se miren a la cara cuando pregunten y respondan. El profesor también participa en el juego, tratando de diversificar el contenido de las preguntas.

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 de 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 todos elaborarán un dibujo de una calle. Los alumnos sin habilidades escribanas pueden además trabajar actividades de refuerzo.

TEXTO 22. CARLA Y ELENA

1. *Escuchar y comprender el texto:*

Me llamo Carla y ayer estuve con mi amiga Elena. Nos pasamos más de dos horas hablando sin parar. Con ella se me pasa el tiempo muy rápido. Cada vez que nos vemos vamos a casa de una u otra. Como vive en el piso de arriba, nuestros padres están tranquilos. A veces jugamos al parchís, al dominó o vemos algún programa de televisión juntas. También nos gusta mucho oír música, nos cambiamos las cintas y así oímos cosas distintas cada una. La veo casi todos los días, menos en vacaciones, porque yo tengo familia en Tarragona y nos vamos a la playa en verano. En invierno las dos nos vamos a Zaragoza porque nuestros abuelos son de allí, pero no nos vemos porque es muy grande y estamos pocos días.

Cuando voy al colegio no estoy con ella porque, aunque es mi mejor amiga, va a otro colegio que está más lejos de nuestra casa. En el colegio tengo otros com-

pañeros. Con los que más me relaciono es con Sergio y Bea. Pero con Elena estoy más tiempo porque muchas veces nuestros padres se juntan en casa o nos llevan al cine o al parque. La última vez fuimos con ellos al teatro, hacían una obra con títeres y nos gustó mucho. El teatro estaba lleno de personas. Al final nos pintaron la cara de payaso.

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

- a) ¿Te acuerdas de cómo se llama la mejor amiga de Carla? (Elena).
- b) ¿Qué hacen Carla y Elena cuando se juntan? (Juegan al parchís, al dominó, ven la televisión, van al cine, al parque... Es suficiente una para que sea correcto).
- c) ¿Dónde va de vacaciones Carla en verano? (Tarragona, playa).
- d) ¿Sabes si van al mismo colegio las dos amigas? (No, van a uno distinto).
- e) ¿Recuerdas el nombre de algún compañero de colegio de Carla? (Sergio y Bea. Uno es suficiente).
- f) ¿De qué era la obra de teatro que vieron? (De títeres).

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: Lleno – vacío. Secuencias. Arriba – abajo (revisión).

- a. Ofreciendo al alumno imágenes con recipientes llenos y vacíos, señalará el recipiente lleno o el vacío, según las indicaciones del profesor.
- b. El profesor mostrará la imagen de un recipiente lleno o vacío, y el alumno dirá cómo está.
- c. En fichas papel-lápiz señalar con una X todas las imágenes con recipientes llenos. Ídem en otras fichas con recipientes vacíos.
- d. Una tarde Carla y Elena jugaron al parchís, después jugaron al dominó, más tarde jugaron al juego de la oca. (El profesor puede escribir estas actividades en la pizarra una debajo de la otra). ¿Crees que estas actividades constituyen una secuencia? ¿Por qué?
- e. Cuando una cosa va detrás de otra decimos que forman una secuencia. Que los alumnos realicen con determinados objetos o imágenes distintos ejemplos de secuencias. Por ejemplo, una secuencia de cuadrados (con cartulinas), una secuencia de colores, de coches, etc. ¿Por qué decimos que es una secuencia?
- f. Con cartulinas que representen viñetas de secuencias temporales, ordenarlos en la forma adecuada. Pueden utilizarse tres o más cartulinas. ¿Forman una secuencia? ¿Por qué? Explicar la historia que representan.
- g. Vamos a buscar más ejemplos de secuencias.
- h. Si Elena vive en el 2.º piso, ¿cuál es el piso de arriba, el 3.º o el 1.º?, ¿y cuál es el piso de abajo?

4. *Recuerdo de frases: repetición de las frases que lee el profesor:*

4 palabras

- Carla y Elena hablan.
- Cojo manzanas del árbol.
- Vemos la tele juntas.

5 palabras

- Ayer estuve leyendo un libro.
- Mi abuelo tiene un perro.
- Hago los deberes del colegio.

6 palabras

- Me gusta el zumo de naranja.
- Este invierno iré a esquiar contigo.
- Nunca he ido a una biblioteca.

7 palabras

- Mañana me voy de viaje a Barcelona.
- Celebraré mi cumpleaños con mis siete primos.
- Las gafas de Hugo son muy bonitas.

8 palabras

- Hoy he visto un elefante en el circo.
- Me han mandado muchos deberes en el colegio.
- Esta tarde invitaré a Pedro a un helado.

9 palabras

- Cuando tenga la hucha llena te compraré un regalo.
- Mi amiga Marta y yo pasaremos las vacaciones juntas.
- Hemos hecho una tarta para la fiesta de mañana.

10 palabras

- Todos los domingos voy a comer a un restaurante chino.
- Cuando son las diez de la noche me voy a dormir.
- Lo pasamos muy bien en la verbena de las fiestas.

5. *Juego con las palabras:*Elaborar frases con la palabra *libro*.

A los alumnos que muestran alguna dificultad se les puede proponer que completen las frases siguientes:

- He comprado un libro en...
- Con los libros aprendemos...
- Los libros sirven para...
- En la biblioteca hay muchos...
- Me gusta mucho leer...

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 uno). 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 los amigos.

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 «mis amigos»:*

- a) Di el nombre de algunos de tus amigos.
- b) Di quién es tu mejor amigo y por qué.
- c) ¿Qué te gusta hacer con tu mejor amigo?
- d) ¿Compartes tus cosas con tu mejor amigo?, ¿cuáles?
- e) ¿Cuándo os veis?
- f) También tienes otros amigos, ¿cómo se llaman?
- g) ¿A qué juegas con tus amigos?
- h) ¿Qué otras cosas se pueden hacer con los amigos?
- i) ¿Dónde podemos juntarnos con los amigos?

9. *Juego de las preguntas:*

Comienza un niño el juego seleccionando a quién va a preguntarle. Le formula la pregunta y su compañero debe responder. Ahora es éste quien tiene que elegir a quién pregunta y hacerle posteriormente la pregunta; y así sucesivamente.

El juego puede tener una duración de 15-20 minutos, dependiendo del número de niños que haya en el grupo (de 3 a 6 es el número aconsejable). Es importante que los niños se miren a la cara cuando pregunten y respondan. El profesor también participa en el juego, tratando de diversificar el contenido de las preguntas.

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 de 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 todos elaborarán un dibujo de un/a niño/a. Los alumnos sin habilidades escribanas pueden además trabajar actividades de refuerzo.

TEXTO 23. PATRICIA Y SU FAMILIA

1. *Escuchar y comprender el texto:*

Os voy a contar cómo es la familia de Patricia. Ella es una niña de diez años que vive con sus padres y hermanos. Su madre se llama Esther y su padre Pepe. Esther es maestra, da clases en un colegio, y Pepe, su padre, va a trabajar todos los días a un supermercado. Antes trabajaba en la construcción, era albañil.

Patricia tiene dos hermanos, uno mayor que ella y otro pequeño. El hermano pequeño tiene sólo dos años, o sea, que aún no va al colegio. Va a una guardería. Se llama Jorge y se lo pasa muy bien con su hermana porque a ella le gustan mucho los niños pequeños. El hermano mayor se llama Lorenzo y tiene un año más que Patricia, once años. Van juntos al colegio aunque a distintas clases, y cuando llegan a casa hacen juntos los deberes. También ayudan en algunas tareas de la casa como poner y quitar la mesa y hacer sus camas.

Los abuelos de Patricia viven en el campo, en un pueblo. Se llaman Andrés y Josefa. Se ponen muy contentos cuando Patricia, sus hermanos y sus padres van a visitarlos. El pueblo de los abuelos es muy diferente a la ciudad de Patricia.

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

- a) ¿Cuántos años tiene Patricia? (Diez años).
- b) ¿Cómo se llaman los padres de Patricia? (Pepe y Esther).
- c) ¿En qué trabaja su padre? (En un supermercado).
- d) ¿Cómo se llaman los hermanos de Patricia? (Lorenzo y Jorge).
- e) ¿Qué hacen Patricia y Lorenzo cuando llegan a casa? (Los deberes).
- f) ¿Dónde viven los abuelos de Patricia? (En el campo/pueblo).

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: antes – después, diferente – igual. Comparación (modelo).

- a. Utilizando cartulinas con imágenes de secuencias temporales, el alumno señalará el dibujo que corresponda a antes de..., o el que corresponda a después de..., según indique el profesor.

- b. Decir qué cosas hacemos antes de cenar (o antes de comer, antes de ir al colegio, antes de acostarnos, etc.).
 - c. Decir qué cosas hacemos después de comer (o después de cenar, después de levantarnos, etc.).
 - d. Ofreciendo al alumno diferentes objetos (o figuras, o colores), señalará la que sea igual al modelo que se presenta.
 - e. Se colocará (o se dibujará) en la pizarra una figura o un dibujo, que se considerará el modelo. Después el profesor mostrará otros dibujos, algunos iguales y otros diferentes al modelo; el alumno dirá si son iguales o diferentes al modelo.
 - f. En fichas de papel se presentará un dibujo como modelo, y el alumno señalará todos los dibujos que son iguales al modelo. Ídem con figuras geométricas, con números y con letras.
 - g. Señalar con una X, en fichas de papel, el dibujo que es diferente de todos los demás que aparecen en cada fila.
 - h. ¿Qué tenemos que hacer para saber si un dibujo es igual o diferente al modelo?
 - i. ¿En qué situaciones utilizamos la comparación?
 - j. Que un alumno haga de modelo y realice algunos movimientos o gestos. Sus compañeros imitarán lo que hace. Pasado un tiempo, otro compañero lo sustituye (juego «Haz lo que hago»).
4. *Recuerdo de frases: repetición de las frases que lee el profesor:*
- 4 palabras
- Tengo el pelo rubio.
 - David le pidió perdón.
 - Sé peinar me yo sola.
- 5 palabras
- Algunos chistes me hacen reír.
 - Siempre escribo con el lápiz.
 - Javier vive cerca del parque.
- 6 palabras
- Este verano fui a la playa.
 - No me gusta viajar en autobús.
 - Su color favorito es el azul.
- 7 palabras
- Cuando voy al pueblo monto en bicicleta.
 - Me gusta ver películas en la tele.
 - Leo tiene un perro que duerme mucho.

8 palabras

- A Raquel le gusta pasear con su madre.
- Los martes hablo por teléfono con mi abuelo.
- De mayor quiero aprender a conducir un coche.

9 palabras

- Mis tíos me mandaron un regalo por mi cumpleaños.
- El despertador suena a las ocho de la mañana.
- Nos juntamos toda la familia para celebrar la Navidad.

10 palabras

- Carolina siempre va al cole con sus libros y cuadernos.
- Si mi compañero no tiene pinturas, yo se las dejo.
- La familia de Patricia va a visitar a los abuelos.

5. *Juego de las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *familia*.

A los alumnos que muestren alguna dificultad se les puede proponer que completen las siguientes frases:

- Mi familia está formada por mis padres y mis...
- Con la familia nos vamos a...
- Me gusta estar con mi...
- La familia vive en la misma...
- En mi familia jugamos a...
- Este fin de semana voy con mi familia a...
- Nos juntamos toda la familia para celebrar...

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 uno). 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 la familia.

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 «la familia»:*

- a) ¿Cuántas personas sois en tu familia?
- b) ¿Tienes hermanos?, ¿cómo se llaman?
- c) ¿Viven tus abuelos en casa?
- d) ¿Tienes algún primo?, ¿cuántos?
- e) ¿Por qué te gusta tu familia?
- f) ¿Cuándo te reúnes con tus abuelos, tíos y primos?
- g) ¿Qué sueles hacer con tu familia?

9. *Juego de las preguntas:*

Comienza un niño el juego seleccionando a quién va a preguntarle. Le formula la pregunta y su compañero debe responder. Ahora es éste quien tiene que elegir a quién pregunta y hacerle posteriormente la pregunta; y así sucesivamente.

El juego puede tener una duración de 15-20 minutos, dependiendo del número de niños que haya en el grupo (de 3 a 6 es el número aconsejable). Es importante que los niños se miren a la cara cuando pregunten y respondan. El profesor también participa en el juego, tratando de diversificar el contenido de las preguntas.

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 de 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 todos elaborarán un dibujo de su familia. Los alumnos sin habilidades escribanas pueden además trabajar actividades de refuerzo.

TEXTO 24. UN PUEBLO DE LA COSTA

1. *Escuchar y comprender el texto:*

Daniel vive en un pueblo junto al mar. Hay un largo paseo marítimo que recorre la playa. Desde allí se ve el mar inmenso y azul, y se escuchan las olas que llegan hasta la arena de la playa. En el paseo marítimo hay muchos bancos rectangulares y algunas mesas cuadradas hechas de madera. También hay palmeras y flores muy bonitas de todos los colores: blancas, amarillas, violetas, rosas, etc. Muchas personas, al atardecer, pasean por allí. Hablan, ríen, cuentan sus cosas y miran el inmenso mar que les acompaña.

En los meses de verano al pueblo llegan muchos turistas para pasar las vacaciones. Se llenan los hoteles y la playa para tomar el sol. Allí pasan la mañana y la

tarde, nadando, jugando con las olas y con la arena, y tumbándose en las toallas y hamacas para ponerse morenos y morenas.

Además de la playa, también hay en el pueblo un puerto de pesca, donde están los barcos y barcas que los pescadores utilizan para pescar. Todos los días salen a coger los peces que están en el mar. Los recogen con redes, los llevan al puerto y allí los venden. Todos los días hay una gran actividad en el puerto.

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

- a) ¿Cómo se llama el niño? (Daniel).
- b) Daniel, ¿vive en un pueblo o en una ciudad? (En un pueblo).
- c) ¿En qué estación del año llegan los turistas al pueblo, en primavera, verano, otoño o invierno? (En verano).
- d) ¿Dónde van las personas a tomar el sol para ponerse morenas? (A la playa).
- e) Además de la playa, ¿qué otras cosas hay en el pueblo? (Un puerto de pesca).
- f) ¿Qué hacen los pescadores? (Van en barcos al mar a coger los peces con redes y los llevan al puerto).

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: colores, formas básicas.

- a. Utilizando cartulinas con todos los colores, el alumno señalará el color que indica el profesor. Puede iniciarse la actividad a partir de los cuatro colores básicos e ir añadiendo uno o dos progresivamente hasta llegar a los diez más familiares. También para aquellos alumnos con más dificultad se puede proponer una actividad de asociación de colores iguales, o bien de clasificación.
- b. El profesor señalará un color, y el alumno dirá el nombre del color que se ha mostrado.
- c. Juego «Adivina su color»: ¿De qué color es...? El plátano, el mar, el cielo, el sol, la sangre, un tomate, la naranja, el limón, las nubes, las hojas de los árboles, etc.
- d. Ofreciendo al alumno cartulinas con imágenes de un cuadrado, un triángulo, un círculo y un rectángulo, señalará la imagen que corresponda a la que indica el profesor.
- e. El profesor mostrará una figura geométrica, y el alumno dirá su nombre.
- f. En fichas papel-lápiz señalar con una X todos los cuadrados. Ídem con los círculos, triángulos y rectángulos.
- g. Dibujar un cuadrado y el resto de las figuras geométricas.
- h. Para aquellos alumnos que tienen más dificultades con las formas geométricas se pueden realizar tareas manipulativo-verbales de clasificación,

reconocimiento y denominación, utilizando para ello formas geométricas (podrá ir variándose el color y el tamaño de las figuras).

4. *Recuerdo de frases: repetición de las frases que lee el profesor:*

4 palabras

- Voy a la playa.
- Me gusta mucho nadar.
- Voy a ponerme moreno.

5 palabras

- Me gusta tomar el sol.
- Julián pesca en el mar.
- Daniel vive en un pueblo.

6 palabras

- En el mar hay muchos peces.
- En el puerto están los barcos.
- En la playa hay muchas personas.

7 palabras

- Van a pescar al mar en barcos.
- Los pescadores cogen los peces en redes.
- Tomamos el sol en hamacas y toallas.

8 palabras

- En el pueblo hay un puerto de pesca.
- Voy a la playa a tomar el sol.
- María vive en un pueblo junto al mar.

9 palabras

- Me gusta mucho tomar el sol para ponerme moreno/a.
- En los meses de verano llegan muchos turistas al pueblo.
- También hay en el pueblo un puerto de pesca.

10 palabras

- He visto en la tele un reportaje sobre las ballenas.
- Mi hermana pequeña hace castillos de arena en la playa.
- Me gusta pasar las vacaciones de verano cerca del mar.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *playa*.

A los alumnos que muestran alguna dificultad se les puede proponer que completen las siguientes frases:

- En la playa hay...
- En la playa jugamos a...
- En la playa jugamos con...
- Me gusta ir a la...
- En la playa podemos...
- Me gusta tomar el sol en la...
- Juego con mis amigos en la...
- Hacemos castillos de arena en la...

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 uno). 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 la playa, el mar, la pesca o un pueblo de la costa.

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 «el mar y los pueblos costeros»:*

- a) ¿Has estado alguna vez en un pueblo de la costa? ¿Qué cosas recuerdas de ese pueblo?
- b) ¿Para qué van las personas a la playa? ¿Qué puede hacerse en la playa?
- c) ¿Has visto un puerto de pesca? ¿Qué se puede ver allí?
- d) ¿Cómo pescan los pescadores a los peces?
- e) ¿Sabes que significa la palabra *turista*?
- f) ¿En qué tiempo suelen llegar los turistas a los pueblos costeros? ¿Por qué?
- g) ¿Cómo pueden llegar los turistas a su lugar de destino, en qué medios de transporte?

9. *Juego de las preguntas:*

Comienza un niño el juego seleccionando a quién va a preguntarle. Le formula la pregunta y su compañero debe responder. Ahora es éste quien tiene que elegir a quién pregunta y hacerle posteriormente la pregunta; y así sucesivamente.

El juego puede tener una duración de 15-20 minutos, dependiendo del número de niños que haya en el grupo (de 3 a 6 es el número aconsejable). Es importante que los niños se miren a la cara cuando pregunten y respondan. El profesor también participa en el juego, tratando de diversificar el contenido de las preguntas.

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 de 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 todos elaborarán un dibujo de un barco. Los alumnos sin habilidades escribanas pueden además trabajar actividades de refuerzo.

TEXTO 25. LUIS

1. *Escuchar y comprender el texto:*

Me llamo Luis y tengo doce años. Mi madre se llama Ana y mi padre Enrique. Tengo una hermana más pequeña que se llama Laura, tiene nueve años. Vivo en Huesca, es una ciudad muy bonita que tiene muchas calles, plazas y un parque muy grande, con muchas flores y árboles. Todos los días voy al colegio, allí me junto con mis amigos y amigas y jugamos en el recreo. Las profesoras nos enseñan muchas cosas. Aprendo a leer, escribir, los números y muchas cosas más. También me quedo a comer en el colegio.

Soy un niño con síndrome de Down, y algunas cosas me cuesta aprenderlas bien. Y por eso una profesora me apoya y me ayuda todos los días, algunas veces dentro de la clase y otras veces nos vamos a una pequeña clase donde estamos los dos solos. Allí me explica el lenguaje y las matemáticas poco a poco para que los pueda entender. A mí las matemáticas no me gustan mucho, pero me esfuerzo para conocer los números y las operaciones.

Algunos días, por las tardes, voy a la Asociación Down. Allí también me enseñan cómo hay que comportarse con los demás, aprendemos a pensar, hablamos con mis amigos y las profesoras, aprendemos a ir solos por la calle, hacemos pintura y algunas cosas más.

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

- a) ¿Cómo se llama el niño? (Luis).
- b) ¿Cuántos años tiene? (Doce).
- c) ¿Cómo se llama la ciudad en la que vive? (Huesca).

- d) ¿Qué síndrome tiene el niño? (Síndrome de Down).
- e) ¿Qué le explica la profesora de apoyo cuando salen a una pequeña clase? (Lenguaje y matemáticas).
- f) ¿Dónde va por la tarde algunos días? (A la Asociación Down).

3. *Actividades de comprensión:*

Conceptos: opuestos.

Hoy jugaremos a averiguar los contrarios u opuestos de algunas palabras o enunciados.

- a. ¿Qué palabra es la contraria de *grande*? ¿Y lo contrario de *pequeño*?
- b. ¿Cuál es el opuesto de *pocos*? ¿Y el de *pocos barcos*?
- c. ¿Cuál es el opuesto de *largo*? ¿Y el opuesto de *largo camino*?
- d. Voy a decir unas cuantas palabras y buscáis el opuesto de cada una de ellas:

Lejos	Alto	Mayor
Junto	Más	Ancho
Largo	Gruoso	Delante
Rápido	Encima	Dentro
Todo	Arriba	Lleno
Antes	Diferente	Pequeño
Muchos	Corto	Cerca
Bajo	Menor	Separado
Menos	Estrecho	Delgado
Detrás	Lento	Debajo
Fuera	Nada	Abajo
Vacío	Después	Igual

4. *Recuerdo de frases: repetición de las frases que lee el profesor:*

4 palabras

- Luis va al colegio.
- Roberto aprende a leer.
- Juegan en el recreo.

5 palabras

- Voy al colegio en autobús.
- Su madre se llama Ana.
- La profesora se llama María.

6 palabras

- Todos los días voy al colegio.
- Las profesoras nos enseñan muchas cosas.
- En mi clase hay un ordenador.

7 palabras

- Me llamo Luis y tengo doce años.
- Todos los días almuerzo en el recreo.
- El patio de recreo es muy grande.

8 palabras

- Luis es un niño con síndrome de Down.
- A Luis le gusta mucho jugar con Pablo.
- Me divierto en la clase de educación física.

9 palabras

- Los padres de Luis se llaman Ana y Enrique.
- Por las tardes Luis va a la Asociación Down.
- El próximo sábado iré a una fiesta de cumpleaños.

10 palabras

- En el colegio nos enseñan a leer y escribir.
- Hoy me quedaré en el parque al salir de clase.
- Hoy para comer nos han dado sopa, carne y yogur.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *Luis*.

A los alumnos que muestran alguna dificultad se les puede proponer que completen las siguientes frases:

- Luis es...
- A Luis le gusta...
- Luis vive...
- Juego con Luis a...

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 leído:*

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 uno). 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 Luis (u otro niño o niña, que sea, a ser posible, un niño/a con síndrome de Down).

7. *Corrección de una narración:*

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 «el síndrome de Down»:*

- a) Luis tiene síndrome de Down. ¿Qué conoces tú del síndrome de Down?
- b) ¿Conoces otras personas que tengan síndrome de Down?
- c) ¿Crees que las personas con síndrome de Down tienen dificultades en su lenguaje, en su forma de hablar?
- d) ¿Crees que tienen otras dificultades además del lenguaje?
- e) ¿Crees que se puede ayudar a estas personas a mejorar su forma de hablar? ¿Qué podemos hacer para ayudarlos?

9. *Juego de las preguntas:*

Comienza un niño el juego seleccionando a quién va a preguntarle. Le formula la pregunta y su compañero debe responder. Ahora es éste quien tiene que elegir a quién pregunta y hacerle posteriormente la pregunta; y así sucesivamente.

El juego puede tener una duración de 15-20 minutos, dependiendo del número de niños que haya en el grupo (de 3 a 6 es el número aconsejable). Es importante que los niños se miren a la cara cuando pregunten y respondan. El profesor también participa en el juego, tratando de diversificar el contenido de las preguntas.

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 de 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 todos elaborarán un dibujo de Luis. Los alumnos sin habilidades escribanas pueden además trabajar actividades de refuerzo.

ANEXO 2.

REGISTROS DE VALORACIÓN CONTINUA

Con estos registros se intenta llevar una evaluación continua de la evolución de los alumnos en la resolución de las tareas que se les propone. Por este motivo se plantea 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. A continuación señalaremos los diferentes apartados, comentando algunas pautas para completarlos.

1. *Escuchar y comprender el texto:*

Se deja un espacio para anotar las incidencias ocurridas cuando los alumnos están escuchando el texto: atención que manifiestan, atención dirigida a otros estímulos, conductas inapropiadas, etc.

2. *Responder a preguntas:*

Como para cada texto se han preparado 6 preguntas, cuya identificación se ha incorporado al recuadro del registro, el profesor anotará al lado de la pregunta correspondiente las iniciales del nombre del alumno que responde, y en la misma línea la puntuación correspondiente a su respuesta (1 si no responde, 2 si la respuesta es correcta, 3 si es incompleta y 4 si la respuesta es correcta). Para esta actividad y otras hay un espacio para observaciones donde se anotarán los aspectos de interés que considere el profesor.

3. *Actividades de comprensión:*

Se plantea un recuadro donde se anota la cuestión (a, b, c, ...), el alumno que responde (iniciales) y la repuesta que ofrece. No se han anotado las letras de las cuestiones que se plantean en las actividades de comprensión, por cuanto el profesor puede preguntar una misma cuestión a varios alumnos.

4. *Recuerdo de frases:*

En el recuadro que aparece en este epígrafe se anotan las iniciales del alumno, el número de palabras de la frase que tiene que recordar y el número de palabras correctamente recordadas.

5. *Juego con las palabras:*

Se anota la palabra con la que tienen que elaborar las frases, y en el recuadro correspondiente se anota el nombre del alumno y la frase que ha elaborado.

6. *Narración de una breve historia:*

El profesor anota el tema relacionado con la narración, una vez que se ha explicado en qué consiste la tarea y que la narración debe guardar relación con el contenido del texto que se ha leído anteriormente. Conforme los niños van expresando sus relatos, el profesor anota en el registro sus historias tal y como las cuentan. Hace una señal cuando ha transcurrido el primer minuto y nos da una medida del número de palabras que el niño dice en el primer minuto de la narración.

7. *Corrección de la narración:*

El profesor anotará simplemente el nombre del alumno cuya narración se corrige. Ello es así para conseguir que en cada sesión se corrija la narración de nuevos niños.

8. *Conversación:*

Se anota el tema con el que guarda relación el contenido del texto y del que se va a hablar. En la guía del profesor se han apuntado de 6 a 10 preguntas, a modo de ejemplos, que el profesor podrá modificar según estime. En el recuadro ya viene anotada la identificación de la pregunta, a cuyo lado se anotan las iniciales del alumno a quien se plantea, y en la misma línea la respuesta que ofrece.

9. *Juego de las preguntas:*

En la columna de direccionalidad se anotan las iniciales del alumno que formula la pregunta y del alumno a quien se la dirige, con una flecha entre ellos. En la otra columna se anota el contenido de la pregunta.

10. *Escribir un relato:*

Se anota el tiempo que ha tardado el alumno en realizar el escrito y otras observaciones que el profesor considere importantes.

Al final hay un espacio para anotar algunas observaciones generales de la sesión, a modo de valoración global.

A. HOJA DE REGISTRO DEL PROGRAMA DE COMPRENSIÓN,
RECUERDO Y NARRACIÓN.

Desarrollo de la sesión

Texto:

Participantes:

Día:

1. *Escuchar y comprender el texto:*

2. *Responder a preguntas:*

Preguntas	Alumno/a	Respuesta
a		
b		
c		
d		
e		
f		

Valoración de las respuestas:

1. No responde
2. Respuesta incorrecta
3. Respuesta incompleta
4. Respuesta correcta

Observaciones:

3. *Actividades de comprensión:*

Cuestión	Alumno/a	Respuesta

4. *Recuerdo de frases:*

Alumno/a	N.º palabras	N.º recordadas

Observaciones:

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra...

(Previamente puede haberse trabajado la actividad de completar frases)

Alumno/a	Respuesta

6. *Narración de una breve historia:*

Relacionada con...

(Anotar la narración, colocando una marca cuando ha transcurrido 1 minuto. La narración tendrá una duración que no será mayor de 2 ó 3 minutos).

7. *Corrección de una narración:*

Nombre del alumno/a cuya narración se corrige:

8. *Conversación:* Tema:

Cuestión	Alumno/a	Respuesta
	a	
	b	
	c	
	d	
	e	
	f	
	g	
	h	
	i	

9. *Juego de las preguntas:*

Direccionalidad	Contenido de la pregunta

10. *Escribir un relato:* Tiempo dedicado de cada alumno:

Observaciones generales de la sesión. (En el reverso).

ANEXO 3.

REGISTROS PARA LA ESCRITURA DEL RELATO Y ELABORACIÓN DEL DIBUJO

Estos registros se ofrecen a los alumnos para la realización de la actividad 10 de la secuencia didáctica, en la que se indica escribir un relato y elaborar un dibujo. La escritura del relato va dirigida, evidentemente, a los alumnos con habilidades para la escritura. El dibujo lo realizarán todos.

El registro diseñado para escribir el relato y elaborar el dibujo contiene información del nombre del alumno, fecha, n.º del texto y título. Se ofrece una breve indicación al alumno sobre lo que debe hacer, aconsejando escribir una pequeña historia relacionada con lo tratado en el texto leído por el profesor. También se le indica que debe hacer un dibujo en el reverso de la hoja. El dibujo que se le pide está relacionado, asimismo, con la temática que se ha tratado en la sesión.

El registro diseñado para elaborar el dibujo va dirigido a los alumnos que no han desarrollado las habilidades para la escritura. Además de solicitar los datos del nombre del alumno, fecha, n.º del texto y título del texto, se indica que realice un determinado dibujo en el recuadro que contiene este registro.

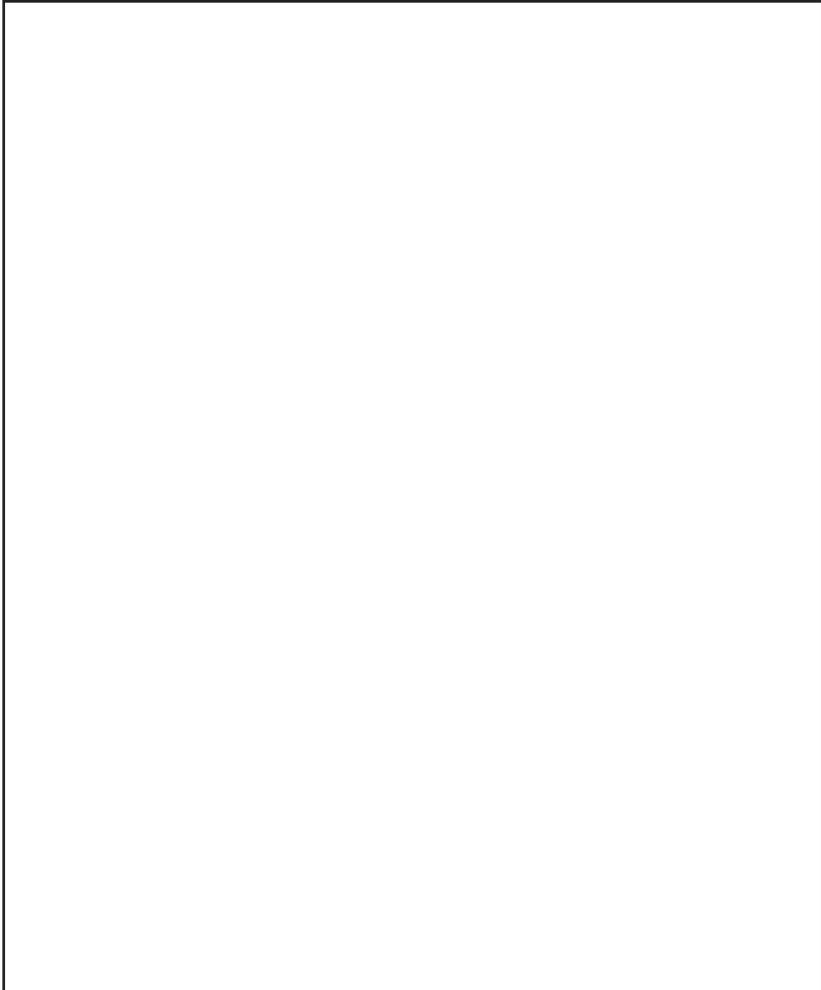
ELABORAR UN DIBUJO

ALUMNO/A _____

FECHA _____

TEXTO N.º _____ TÍTULO _____

En el recuadro que tienes más abajo realizarás un dibujo de _____



ANEXO 4.

ADAPTACIÓN DEL TEMA

«LA TIERRA, NUESTRO PLANETA»

- Actividades para trabajar en pequeño grupo
- Cuaderno de trabajo independiente
- Propuesta de actividades para trabajar en familia

Actividades verbales para trabajar en pequeño grupo

1. *Escuchar y comprender el siguiente texto:*

María estaba pensando en la Tierra, que es el planeta donde vivimos. El día de antes el profesor había explicado cómo era nuestro planeta. Y el profesor había dicho que la Tierra tiene forma de esfera, es redonda como una naranja, como una pelota, como un melocotón. Pero muy, muy grande. La Tierra gira alrededor del Sol, que es la estrella que da luz y calor a la Tierra. El Sol es mucho más grande que la Tierra. Pero ¿cómo es la Tierra?, ¿qué hay en su interior?

En ese momento, mientras María pensaba en la Tierra, llegó Elena. María le preguntó:

—Oye, Elena, ¿qué hay dentro de la Tierra? Si hiciéramos un agujero muy, muy hondo, ¿qué podríamos encontrar?

—Pues no estoy muy segura —contestó Elena—. Lo que nos dijo el profesor es que dentro de la Tierra había materias sólidas como rocas y tierra y otros materiales. En cualquier caso, la capa externa de la Tierra se llama corteza. Esta capa está formada por los continentes y los océanos y los mares.

—No entiendo muy bien eso de la corteza —contestó María.

—Me refiero a que con la Tierra pasa como con la naranja o con el melocotón, que tienen una cáscara externa que tienes que pelar y quitar para comer la fruta. Pues bien, la cáscara de la Tierra se llama corteza. Fíjate que en el melocotón tienes,

además de la cáscara, que es la parte externa, la parte que te comes y el hueso del melocotón. También en la Tierra hay varias capas, y la corteza es la capa externa.

2. *Responder a las preguntas:*

- a) ¿Cómo se llama el planeta en el que vivimos?
- b) ¿Cómo es la Tierra: plana o redonda?
- d) ¿Qué es más grande, la Tierra o el Sol?
- d) ¿Cómo se llama la capa externa de la Tierra: núcleo, corteza o planeta?
- e) En la corteza están los continentes y los...

3. *Ampliamos y revisamos el vocabulario:*

Vocabulario: *esfera, materiales sólidos, continente, océanos, mares.*

- a) Se muestra al alumno/a una pequeña pelota y se le indica que esa pelota tiene forma de esfera. Se pide después que nombre otros objetos o frutas que tengan una forma de esfera.
- b) La pared está hecha de materiales sólidos; también la mesa, el suelo, los ladrillos. Vamos a pensar en otros materiales que también sean sólidos.
- c) Hay otras sustancias cuyo estado no es sólido, sino líquido, como el agua. Vamos a pensar en otros líquidos.
- d) Voy a nombrarte algunas palabras y me dices si corresponden al estado líquido o sólido. El agua, ¿es sólido o líquido?; la pared, ¿es sólido o líquido?; la leche, ¿es sólido o líquido?; un coche; la madera; la gaseosa; un armario; etc.
- e) Con un globo terráqueo se mostrarán los continentes y los océanos y mares, indicando las diferencias que hay entre ellos.

4. *Recuerdo de frases:*

4 palabras

- La Tierra es redonda.
- Los océanos tienen agua.
- María pregunta a Elena.

5 palabras

- En la Tierra hay continentes.
- En la Tierra hay océanos.
- En la Tierra hay mares.

6 palabras

- La Tierra tiene forma de esfera.
- María estaba pensando en la Tierra.
- La Tierra gira alrededor del Sol.

5. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *Tierra*.

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

- La Tierra es...
- La Tierra tiene...
- La Tierra gira alrededor del...
- Yo vivo en el planeta...
- En la Tierra hay...

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 texto:*

Los alumnos realizarán una breve narración relacionada con el contenido del texto leído anteriormente. Dirán la narración por turnos (2 ó 3 minutos cada alumno). El profesor escribirá la narración de forma literal en el registro.

Indicaremos a los alumnos que cuenten una historia similar a la que han escuchado (la recordaremos brevemente) y que esté relacionada con el planeta Tierra.

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 «el planeta Tierra»:*

- a) ¿Cómo se llama el planeta en el que vivimos?
- b) La Tierra da vueltas alrededor de una estrella. ¿Cómo se llama esta estrella?
- c) ¿Qué es más grande: la Tierra o el Sol?
- d) ¿Qué forma tiene la Tierra?
- e) ¿Cómo se llama la capa externa de la Tierra?
- f) ¿Hay otras capas en su interior? (Puede hacerse una comparación con un melocotón: cáscara-corteza, pulpa-manto, hueso-núcleo).
- g) ¿Qué hay en la corteza de la Tierra, en la capa externa?
- h) ¿Los continentes están formados por agua? ¿Qué diferencia hay entre océanos y continentes? ¿Por qué están formados los continentes? ¿Y los océanos?

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.

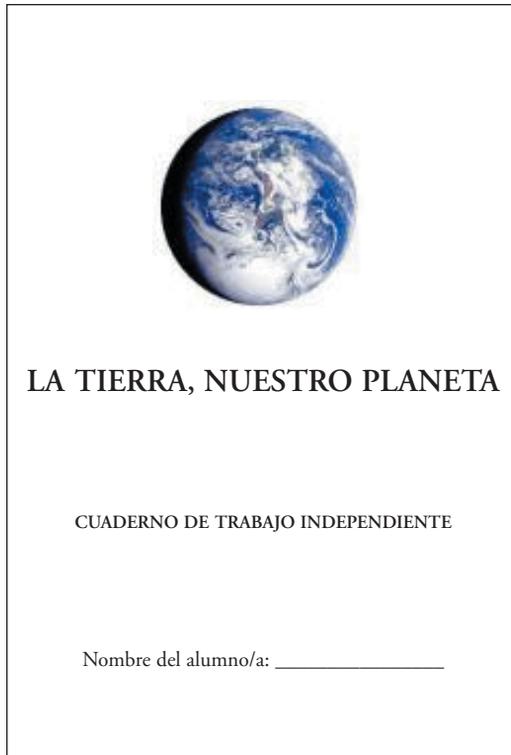
10. *Escribir un relato y elaborar un dibujo:*

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 la Tierra (si tienen dificultades, se les ofrecerá un modelo), que también elaborarán aquellos alumnos sin destrezas escritoras. Estos últimos pueden trabajar, asimismo, algunas actividades de refuerzo (p. e., actividades de memoria inmediata, clasificación, descripción...).

11. *Resumen:*

El profesor o un alumno/a lee el resumen de la lección.

El planeta Tierra gira alrededor del Sol. Tiene una capa externa que se llama corteza y está formada por continentes y océanos.



Cuaderno de trabajo independiente

María estaba pensando en la Tierra, que es el planeta donde vivimos. El día de antes el profesor había explicado cómo era nuestro planeta. Y el profesor había dicho que la Tierra tiene forma de esfera, es redonda como una naranja, como una pelota, como un melocotón. Pero muy, muy grande. La Tierra gira alrededor del Sol, que es la estrella que da luz y calor a la Tierra. El Sol es mucho más grande que la Tierra. Pero ¿cómo es la Tierra?, ¿qué hay en su interior?

En ese momento, mientras María pensaba en la Tierra, llegó Elena. María le preguntó:

—Oye, Elena, ¿qué hay dentro de la Tierra? Si hiciéramos un agujero muy, muy hondo, ¿qué podríamos encontrar?

—Pues no estoy muy segura —contestó Elena—. Lo que nos dijo el profesor es que dentro de la Tierra había materias sólidas como rocas y tierra y otros mate-

riales. En cualquier caso, la capa externa de la Tierra se llama corteza. Esta capa está formada por los continentes y los océanos y los mares.

—No entiendo muy bien eso de la corteza —contestó María.

—Me refiero a que con la Tierra pasa como con la naranja o con el melocotón, que tienen una cáscara externa que tienes que pelar y quitar para comer la fruta. Pues bien, la cáscara de la Tierra se llama corteza. Fíjate que en el melocotón tienes, además de la cáscara, que es la parte externa, la parte que te comes y el hueso del melocotón. También en la Tierra hay varias capas, y la corteza es la capa externa.

Actividades

1. *Responde a las siguientes preguntas:*

- a) ¿Cómo se llama el planeta en el que vivimos? (Rodea la respuesta correcta).
 - a. Tierra
 - b. Marte
 - c. Sol
- b) ¿Cómo es la Tierra: plana o redonda?

- c) ¿Qué es más grande, la Tierra o el Sol?

- d) La Tierra da vueltas alrededor de una estrella. ¿Cómo se llama esta estrella? (Rodea la respuesta correcta).
 - a. Marte
 - b. Sol
 - c. Luna
- e) La Tierra está formada por varias capas. ¿Cómo se llama la capa externa de la Tierra? (Rodea la respuesta correcta).
 - a. Corteza
 - b. Núcleo
 - c. Cáscara
- f) La capa externa de la Tierra, la capa que está más afuera, está formada por
 - a. Continentes, océanos y mares
 - b. Sólo continentes
 - c. Montañas y lagos

2. *Escribe las palabras que faltan para completar las siguientes frases:*

- a) La _____ da vueltas alrededor del Sol.
- b) La Tierra tiene _____ de esfera.
- c) La capa externa de la Tierra se llama _____.
(Montaña, corteza, océano).

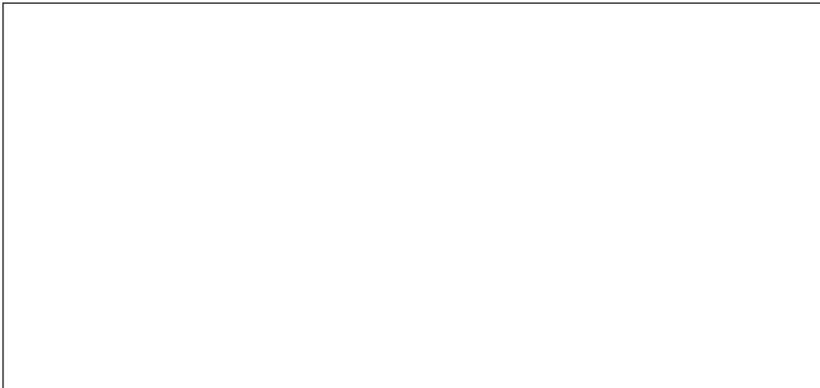
3. *Escribe el nombre que corresponde a las siguientes definiciones:*

- a) Es el planeta en el que vivimos, da vueltas alrededor del Sol y tiene forma esférica.

- b) Son grandes extensiones de agua que separan los continentes y forman parte de la corteza terrestre, que es la capa más superficial de la Tierra.

(Lagos, océanos, ríos).

4. *Dibuja el planeta Tierra y escribe su nombre:*



Nombre: _____

5. *Escribe una frase que tenga la palabra Tierra:*

6. *Ordena las siguientes palabras para formar una frase con sentido:*

Tierra planeta el vueltas alrededor da Sol del

El planeta _____

7. *Escribe sobre las siguientes líneas una palabra relacionada con el modelo:*

Océano _____

Contiente _____

(Tierra, agua)

8. *Copia la siguiente frase:*

En la corteza terrestre se encuentran los océanos y los continentes.

9. *Escribe las letras que faltan para completar las palabras:*

TI_RRA

O_ÉANOS

S_L

Cor_eza

cont_nente

pl_a_e ta

10. *Rodea la sílaba po en las siguientes palabras:*

poco

polo

mapa

puma

pozo

sapo

11. *Escribe el nombre de cosas que tengan una forma redonda y esférica como la Tierra:*

Naranja, pelota,

12. *Dictado:*

Propuesta de actividades para trabajar en familia

1. Escuchar y comprender el siguiente texto:

María estaba pensando en la Tierra, que es el planeta donde vivimos. El día de antes el profesor había explicado cómo era nuestro planeta. Y el profesor había dicho que la Tierra tiene forma de esfera, es redonda como una naranja, como una pelota, como un melocotón. Pero muy, muy grande. La Tierra gira alrededor del Sol, que es la estrella que da luz y calor a la Tierra. El Sol es mucho más grande que la Tierra. Pero ¿cómo es la Tierra?, ¿qué hay en su interior?

En ese momento, mientras María pensaba en la Tierra, llegó Elena. María le preguntó:

—Oye, Elena, ¿qué hay dentro de la Tierra? Si hiciéramos un agujero muy, muy hondo, ¿qué podríamos encontrar?

—Pues no estoy muy segura —contestó Elena—. Lo que nos dijo el profesor es que dentro de la Tierra había materias sólidas como rocas y tierra y otros materiales. En cualquier caso, la capa externa de la Tierra se llama corteza. Esta capa está formada por los continentes y los océanos y los mares.

—No entiendo muy bien eso de la corteza —contestó María.

—Me refiero a que con la Tierra pasa como con la naranja o con el melocotón, que tienen una cáscara externa que tienes que pelar y quitar para comer la fruta. Pues bien, la cáscara de la Tierra se llama corteza. Fíjate que en el melocotón tienes, además de la cáscara, que es la parte externa, la parte que te comes y el hueso del melocotón. También en la Tierra hay varias capas, y la corteza es la capa externa.

2. Responder a las preguntas:

- a) ¿Cómo se llama el planeta en el que vivimos?
- b) ¿Cómo es la Tierra: plana o redonda?
- d) ¿Qué es más grande, la Tierra o el Sol?
- d) ¿Cómo se llama la capa externa de la Tierra: núcleo, corteza o planeta?
- e) En la corteza están los continentes y los...

3. Ampliamos y revisamos el vocabulario:

Vocabulario: *esfera, materiales sólidos, continente, océanos, mares.*

- a) Se muestra al niño/a una pequeña pelota y se le indica que esa pelota tiene forma de esfera. Se pide después que nombre otros objetos o frutas que tengan una forma de esfera.
- b) La pared está hecha de materiales sólidos; también la mesa, el suelo, los ladrillos. Vamos a pensar en otros materiales que también sean sólidos.
- c) Hay otras sustancias cuyo estado no es sólido, sino líquido, como el agua. Vamos a pensar en otros líquidos.

- d) Voy a nombrarte algunas palabras y me dices si corresponden al estado líquido o sólido. El agua, ¿es sólido o líquido?; la pared, ¿es sólido o líquido?; la leche, ¿es sólido o líquido?; un coche; la madera; la gaseosa; un armario; etc.
- e) Con un globo terráqueo se mostrarán los continentes y los océanos y mares, indicando las diferencias que hay entre ellos.

4. *Juego con las palabras:*

Elaborar frases con la palabra *Tierra*.

Si el/la niño/a presenta dificultades a la hora de elaborar frases, comenzar la actividad invitándoles a que completen las siguientes frases:

- La Tierra es...
- La Tierra tiene...
- La Tierra gira alrededor del...
- Yo vivo en el planeta...
- En la Tierra hay...

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

5. *Conversación sobre cuestiones relacionadas con «la Tierra»:*

- a) ¿Cómo se llama el planeta en el que vivimos?
- b) La Tierra da vueltas alrededor de una estrella. ¿Cómo se llama esta estrella?
- c) ¿Qué es más grande: la Tierra o el Sol?
- d) ¿Qué forma tiene la Tierra?
- e) ¿Cómo se llama la capa externa de la Tierra?
- f) ¿Hay otras capas en su interior? (Puede hacerse una comparación con un melocotón: cáscara-corteza, pulpa-manto, hueso-núcleo).
- g) ¿Qué hay en la corteza de la Tierra, en la capa externa?
- h) ¿Los continentes están formados por agua? ¿Qué diferencia hay entre océanos y continentes? ¿Por qué están formados los continentes? ¿Y los océanos?

6. *Otras actividades educativas:*

- a) Jugar con el globo terráqueo, mostrando los océanos y los continentes. Mostrar dónde está España, Aragón, Huesca.
- b) Cuando utilicemos objetos con forma de esfera (por ejemplo, una pelota, una naranja, una manzana, etc.), se lo indicaremos al niño/a y lo relacionaremos con la forma esférica de la Tierra.

ANEXO 5.
PRUEBA INICIAL Y FINAL

CUESTIONARIO DE MEMORIA INMEDIATA
HOJA DE RESPUESTA

Alumno/a..... Fecha de aplicación.....
Fecha de nacimiento

1. *MEMORIA VISUAL (Reconocimiento)*

Ejemplo:

Copas	
Jarra	
<i>Errores</i>	

M.V: _____

M.A.: _____

M.A.V.: _____

P.M.I.: _____

1.1.

Maleta	
Caballo	
Peras	
<i>Errores</i>	

ESTRATEGIAS

Total: _____

1.2.

Chaqueta	
Abrigo	
Bufanda	
Uva	
Manzana	
Limón	
<i>Errores</i>	

Total: _____

Total m. visual (reconocimiento) (1.1+1.2): _____

Observaciones:

2. *MEMORIA VISUAL (Recuerdo). Ejemplo:*

Pollo	
Tomates	
<i>Errores</i>	

2.1

Vaca	
Tenedor	
Yogur	
<i>Errores</i>	

2.2

Plátanos	
Cerezas	
Sandía	
Agua	
Leche	
Pelota	
<i>Errores</i>	

Total: _____

Total m. visual (recuerda) (2.1+2.2): _____

Observaciones:

3. *MEMORIA AUDITIVO-VISUAL (Reconocimiento)*

3.1

Melón	
Gato	
Moto	
<i>Errores</i>	

Total: _____

3.2

Televisión	
Libro	
Bañador	
Sombrero	
Zapatos	
<i>Errores</i>	

Total: _____

Total m. auditivo-visual (reconocimiento) (3.1+3.2): _____

Observaciones:

4. *MEMORIA AUDITIVO-VISUAL (Recuerdo)*

4.1

Zapato	
Coche	
Colchón	
<i>Errores</i>	

Total: _____

4.2

Frutas	
Pescado	
Garbanzos	
Anillo	
Collar	
Reloj	
<i>Errores</i>	

Total: _____

Total m. auditivo-visual (recuerdo) (4.1+4.2): _____

Observaciones:

5. MEMORIA AUDITIVA DE PALABRAS (Reconocimiento)

Ejemplo:

Coche	
Reloj	
<i>Errores</i>	

5.1

Barco	
Huevos	
Pelota	
<i>Errores</i>	

Total: _____

Total m.a. de palabras (reconocimiento) (5.1+5.2): _____

Observaciones:

6. MEMORIA AUDITIVA DE PALABRAS (Recuerdo)

Ejemplo:

Mesa	
Boca	
<i>Errores</i>	

6.1

Dedo	
Ventana	
Manzana	
<i>Errores</i>	

6.2

Camisa	
Pantalón	
Jersey	
Moto	
Coche	
Camión	
<i>Errores</i>	

Total: _____

Total m.a. (recuerdo) (6.1+6.2): _____

Observaciones:

7. MEMORIA AUDITIVA DE FRASES (Recuerdo)

7.1

Juan	
Domingos	
Jugar	
Fútbol	
Pelota	
<i>Errores</i>	

Total: _____

7.2

Perro	
María	
Coche	
Mucho	
Negro	
Pelo	
Lucas	
Grande	
<i>Errores</i>	

Total: _____

Total m.a. de frases (7.1+7.2): _____

Observaciones:

8. MEMORIA AUDITIVA SOBRE RELATOS

8.1

Cine	
Ana	
Mono	
Merendar	
Pan-chocolate	
<i>Errores</i>	

Total: _____

8.2

Antonio	
Diez	
Coche	
Hermano	
Piscina	
No	
<i>Errores</i>	

Total: _____

8.3

Los niños del colegio	
Fueron de excursión	
Pueblo de la montaña	
Autobús	
Recorrer el pueblo	
Caballos y vacas	
Lo pasaron muy bien	
<i>Errores</i>	

Total: _____

Total m.a. sobre relato (8.1+8.2+8.3): _____

PUNTUACIONES

1. Memoria visual (reconocimiento)
Puntuación total (1.1+1.2): _____
Puntuación media (P.T.x1/2): _____
2. Memoria visual (recuerdo)
Puntuación total (2.1+2.2): _____
Puntuación media (P.T.x1/2): _____

Memoria visual (M.V.)

(Puntuación media de los dos epígrafes anteriores): _____

3. Memoria auditivo-visual (reconocimiento)
Puntuación total (3.1+3.2): _____
Puntuación media (P.T.x1/2): _____
4. Memoria auditivo-visual
Puntuación total (4.1+4.2): _____
Puntuación media (P.T.x1/2): _____

Memoria auditivo-visual (M.A.V.)

(Puntuación media de los dos epígrafes anteriores): _____

5. Memoria auditiva de palabras (reconocimiento)
Puntuación total (5.1+5.2): _____
Puntuación media (P.T.x1/2): _____
6. Memoria auditiva de palabras (recuerdo)
Puntuación total (6.1+6.2): _____
Puntuación media (P.T.x1/2): _____
7. Memoria auditiva de frases (recuerdo)
Puntuación total (7.1+7.2): _____
Puntuación media (P.T.x1/2): _____
8. Memoria auditiva sobre relatos
Puntuación total (8.1+8.2): _____
Puntuación media (P.T.x1/2): _____

Memoria auditiva (m.a.)

(Puntuación media de los epígrafes anteriores): _____

Puntuación de la memoria inmediata (P.M.I.)

(M.V.+M.A.V.+M.A.x1/3): _____

ANEXO 6. TABLAS DE DATOS

- 6.1. Tabla para el registro de los resultados de la prueba de evaluación inicial y final
- 6.2. Registro de resultados individuales en el total de las sesiones
- 6.3. Registro de los contenidos trabajados en el Programa
- 6.4. Registro de datos individuales en una sesión

Anexo 6.4
 Registro de datos individuales en una sesión

HOJA DE RESULTADOS DEL TEXTO 5
 Tabla 5.1

Grupo	Sufijos	CUESTIONES																		
		1	2	3	4	5	6	7**												
		Res.	N.º de palabras* (A)		C.F.	D.F.	N.	Co.	P.	R.										
		A	C	3	C	4	C	5	C	6	C	7	C	A	C	1	O	(B)	(D)	(A)
	1																			
	2																			
	3																			
	1																			
	2																			
	3																			
	1																			
	2																			
	3																			

CUESTIONES	
1.	Responder a preguntas sobre el contenido del texto
2.	Actividades de comprensión
3.	Recuerdo de frases
4.	Juego con las palabras
5.	Narración de una breve historia...
6.	Conversación sobre cuestiones...
7.	Juego de las preguntas

(A) Respuesta	(C) Calidad de R.	(O) Originalidad	(D) Pregunta	(B) Respuesta
1. Respuesta incorrecta	1. Respuesta incorrecta	1. Respuesta incorrecta	1. No realiza pregunta	1. Respuesta incorrecta
2. Respuesta incompleta > 66%	2. Mala calidad	2. Poco original	2. Pregunta incorrecta	2. Relacionada y estructura mala
3. Respuesta incompleta > 33% y < 66%	3. Calidad regular	3. Original	3. Pregunta incompleta	3. Relacionada y estructura coherente
4. Respuesta incompleta < 33%	4. Buena calidad	4. Original y bien construida	4. Pregunta correcta	4. Relacionada y bien construida
5. Respuesta completa				
* Se da la valoración de 1 a 4 en el n.º de palabras de la frase construida	C.F. Completar frases D.F. Decir frases N. Narración	P. Pregunta R. Respuesta Co. Conversación	** La letra indica quién formula y responde cada pregunta	

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
1. COGNICIÓN Y APRENDIZAJE EN LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN	11
1.1. Características cognitivas de los niños con síndrome de Down	13
1.1.1. Atención.....	15
1.1.2. Percepción	16
1.1.3. Memoria.....	17
1.1.4. Estilos cognitivos	21
1.1.5. Procesos cognitivos	21
1.1.6. Estrategias cognitivas	24
1.2. El aprendizaje en las personas con síndrome de Down	26
1.2.1. Generalización de los aprendizajes	27
1.2.2. Lentitud en el ritmo de aprendizaje	28
1.2.3. Déficits en la consolidación de aprendizajes.....	29
1.2.4. Tendencia a eludir tareas que perciben difíciles	29
1.2.5. Falta de interés por determinadas tareas y contenidos	31
1.2.6. Dificultades en el aprendizaje del lenguaje.....	32
1.2.7. Aprendizaje de la lectura y la escritura	34
1.2.8. Aprendizajes matemáticos	36
1.3. Perfil de aprendizaje en los niños con síndrome de Down..	38
2. IMPLICACIONES EDUCATIVAS	41
2.1. La mediación como método de enseñanza.....	42
2.1.1. Características de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM)	43

2.1.2. Características del estilo docente mediacional	46
2.1.3. Papel del mediador	49
2.2. Los programas de educación cognitiva	50
2.2.1. Características de los programas de entrenamiento cognitivo.....	53
2.2.2. Elementos básicos de los programas	55
2.2.3. Diferencias entre los programas	57
2.3. Colaboración entre contextos educativos	60
2.3.1. La familia.....	61
2.3.2. La escuela	61
2.3.3. Las asociaciones de familiares y personas con sín- drome de Down	62
2.3.4. Conexión y coordinación entre escenarios educativos..	62
3. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES COMO MÉTO- DO PARA FACILITAR LA ACCESIBILIDAD AL CONO- CIMIENTO	67
3.1. Algunas notas sobre las adaptaciones curriculares	67
3.2. Tipos de adaptaciones	69
3.2.1. Adaptaciones de acceso al currículum	69
3.2.2. Adaptaciones de los elementos curriculares	69
3.3. Niveles en la adaptación curricular	70
3.3.1. La adaptación curricular a nivel de centro.....	70
3.3.2. La adaptación curricular a nivel de aula	71
3.3.3. La adaptación curricular a nivel individual	72
3.4. Proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares	74
3.5. Desde los programas cognitivos a la adaptación curricular.	75
4. PROGRAMA DE COMPRENSIÓN, RECUERDO Y NA- RRACIÓN	81
4.1. Objetivos y características	81
4.2. Contenido y actividades	82
4.2.1. Aumento progresivo del número de actividades.....	87
4.3. Algunas orientaciones para el desarrollo de la sesión	88
4.4. Sistema de evaluación	89
4.5. Papel de los padres.....	92

5. APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EN UN GRUPO DE NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN...	95
5.1. Fase inicial	95
5.2. Fase de implementación del Programa	96
5.2.1. Sesiones	97
5.2.2. Recogida y optimización de los datos	98
5.3. Evaluación del Programa	101
5.3.1. Análisis e interpretación de los datos de la prueba inicial y final.....	102
5.3.2. Evaluación propiamente dicha	104
5.4. Conclusiones	106
BIBLIOGRAFÍA.....	107
ANEXOS	117
Anexo 1. Textos para la Comprensión, Recuerdo y Narración ..	119
Anexo 2 Registros de valoración continua.....	193
Anexo 3. Registros para la escritura del relato y elaboración del dibujo	199
Anexo 4. Adaptación del tema «La Tierra, nuestro planeta»	203
Anexo 5. Prueba inicial y final	213
Anexo 6. Tablas de datos.....	221

*Este libro se terminó de imprimir
en los talleres gráficos
de Línea 2015, S. L.,
de Zaragoza, en diciembre de 2007*



La respuesta educativa ofrecida a los niños con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual debe tener en consideración el conocimiento que se posee sobre cómo recibe la información, cómo la procesa y cómo responde. Una de las consecuencias que se derivan de este conocimiento es el desarrollo de programas de entrenamiento cognitivo encaminados a desarrollar las funciones cognitivas que se encuentran deterioradas en los niños. Un aspecto importante que conviene resolver es si estos programas se vinculan con el currículum académico de los niños o, por el contrario, se plantean ajenos al desarrollo curricular. Nuestro planteamiento va en la línea de considerar que toda acción educativa dirigida a niños con discapacidad intelectual debe mantener coherencia entre sí, y resulta deseable que tanto los objetivos como los contenidos y la metodología de estos programas se vayan incorporando al currículum de los niños. El Programa de Comprensión, Recuerdo y Narración puede utilizarse, como se podrá observar, como una herramienta didáctica para facilitar la elaboración de adaptaciones curriculares. El programa se ha experimentado con un grupo de niños con síndrome de Down y se han valorado los resultados. Uno de los aspectos que se defienden con gran interés es la necesaria conexión entre escenarios educativos; de este modo, se plantea una relación estrecha entre centro educativo y familia, que deben aunar esfuerzos para tratar de reducir las dificultades de aprendizaje de los niños.

ciencia **S**ociales

ISBN 978-84-7733-968-7

