



SÍNDROME DE DOWN: LECTURA Y ESCRITURA

María Victoria Trncoso

Profesora Especializada en Pedagogía Terapéutica
Fundación Síndrome de Down de Cantabria

María Mercedes del Cerro

Profesora Especializada en Educación Especial
Fundación Síndrome de Down de Cantabria

Edición impresa

Primera edición: 1998

Reimpresiones: 1999, 2004

Reimpresión revisada: 2005

© Fundación Síndrome de Down de Cantabria

© Masson S.A.

ISBN: 84-458-0656-4 Manual

Edición portuguesa: 2004

© Porto Editora, Lda.

ISBN: 972-0-34694-9

Edición electrónica: 2009

© Fundación Iberoamericana Down21

ISBN: 84-458-0656-4 Manual (Temporal)



PRESENTACIÓN

Es un honor para la Fundación Iberoamericana Down21 presentar en su Canal Down21 la edición electrónica de un libro que ha revolucionado la enseñanza de la lectura y la escritura a las personas con síndrome de Down. Se cumple así un sueño largamente incubado, de hacer accesible libre y gratuitamente a todo el mundo de habla española la herramienta que, sin duda, ha hecho cambiar las perspectivas y las vivencias de las personas con síndrome de Down u otras discapacidades intelectuales. El libro de Troncoso y del Cerro ha tenido una brillante trayectoria, demostrada por las sucesivas reimpressiones y ediciones de su versión en papel, y son incontables los testimonios que declaran la eficacia del método que proponen. Por eso, nos ha parecido obligado hacerlo asequible y sin restricciones a cuantas personas deseen utilizarlo.

Y es que este libro es algo más que un método de lectura o de escritura. En él se indican con precisión los pasos previos que hay que dar en la educación de un niño con síndrome de Down con una visión que abarca a toda la persona, profundizando en sus variados contextos, y que subraya el profundo conocimiento que las autoras tienen sobre las cualidades y dificultades propias del síndrome de Down. Los detalles con que analizan el desarrollo del niño y la variedad de situaciones que pueden surgir a su alrededor, han de servir sin duda para que los educadores —sean familiares o profesionales— incrementen y mejoren sus estrategias para conseguir el avance, lento pero continuo, de los aprendizajes.

El libro puede ser distribuido de manera íntegra a cuantas personas lo deseen, bien por fotocopia o por copia del formato informático. Al estar ubicado en una dirección de internet, podrá ser consultado por cualquier persona que tenga acceso a la Red, descargado en su ordenador o computadora, o imprimirlo. El formato utilizado, dividido en capítulos, permite que sean obtenidos de manera independiente según las necesidades del usuario. El libro dispone de un complemento informático en forma de fichas que contienen un gran número de imágenes de objetos, letras y líneas que pueden ser bajadas a voluntad para

conseguir la mejor combinación impresa que el alumno pueda necesitar en ese momento.

La disponibilidad de esta obra fundamental en forma accesible para todos ha supuesto la generosidad de varias personas e instituciones. En primer lugar, las autoras María Victoria Troncoso y Mercedes del Cerro que han renunciado a la retribución propia de una edición comercial, y que no por eso han dejado de trabajar arduamente para adaptar el libro a su nuevo formato. En segundo lugar, la Editorial Masson que cedió gratuitamente sus derechos de edición de la obra. Y en tercer lugar, la Fundación Talita que ha patrocinado la financiación del proyecto informático. A todas ellas, nuestro más sincero agradecimiento.

Esperamos que esta iniciativa sirva para extender aún más los beneficios de la lectura y la escritura entre las personas con síndrome de Down, en aras de una más plena y real integración en el mundo que nos ha tocado vivir.

Fundación Iberoamericana Down21
(www.down21.org)

PRÓLOGO

La participación en la vida cultural es la condición principal del desarrollo del hombre, y a eso se refiere esta obra. Las autoras la han compuesto sobre sólidos fundamentos y con los materiales labrados mediante su propio trabajo educativo e investigador. Por añadidura, el libro es un excelente trabajo de comunicación técnica. Se trata, pues, de un instrumento precioso para sus destinatarios, los maestros, a la vez que plantea una gran responsabilidad a quienes no lo somos.

Esta obra se inscribe en un propósito humanista, como es el de facilitar la participación de alumnos con síndrome de Down, y otros afectos de limitaciones mentales, en la cultura. Siendo que el hombre necesita de los recursos materiales, nos cuidamos de ponderar la importancia de la integración económica. Como también requerimos de los demás, resaltamos frecuentemente el papel clave de la integración social. Está bien que así hagamos, a condición de no perder de vista que la cultura es el medio básico de la realización humana. Este libro, a la vez que avista las funciones prácticas de la lectura y la escritura, apunta al objetivo radical de romper la barrera entre la deficiencia mental y esas dos principales vías de acceso a la vida cultural.

Las profesoras María Victoria Troncoso y Mercedes del Cerro asientan su obra sobre conocimientos científicos generales relativos al proceso de aprendizaje y a la función lingüística. Pero los conectan con las condiciones particulares de los educandos con síndrome de Down que les son muy familiares, por estudio y experiencia.

Por estudio y experiencia, también, son ellas autoridades en las técnicas didácticas que proponen y para la lengua a la que se refieren, el español. Estamos, pues, ante un libro cuyas autoras lo son en sentido pleno.

No me parecen desdeñables, por principio, los libros cofre, es decir, aquellos que consisten básicamente en depósitos de datos, explicaciones, expresiones íntimas o ejercicios de estilo. Pero el presente, además de contener

un rico tesoro científico y metodológico, tiene la virtud de ofrecérselo de acuerdo con las reglas de la buena comunicación técnica. El libro está escrito en el estilo claro y sobrio que conviene a su función. La ordenación de su materia permite al lector discurrir suavemente desde el estado de la cuestión a los fundamentos del método y, de éstos, al método mismo para, finalmente, ofrecerle en la panoplia de las técnicas y procesos mediante los que se instrumenta y desarrolla.

Ocioso sería ponderar el interés de esta caja de herramientas para los profesores de la educación de alumnos con necesidades especiales. Mas sí me parece del caso anotar el servicio que a mí -lego en la materia- me ha prestado. Por de pronto, he venido a ser más consciente del meritorio trabajo pontifical que llevan a cabo quienes, como nuestras autoras, procuran facilitar el tránsito entre la orilla de la discapacidad y de la lengua, puerta principal de acceso a la cultura. Seguidamente, y por espíritu de corresponsabilidad, me he sentido llamado a trabajar en pro de que dicha puerta de acceso sea fácil de franquear. Sin entrar en asuntos más complejos y haciendo pie en una mención del propio libro, me atrevo a señalar la urgencia de simplificar y racionalizar el lenguaje funcional -verbal o pictográfico- de uso común para, entre otras funciones, la circulación viaria, el consumo, las telecomunicaciones y los medios de comunicación social. Por razón de equidad, y también por criterios de eficacia, la integración no debe ser sólo tarea de las personas con diferencias y/o deficiencias, y de sus tutores, sino de todos los que compartimos la condición humana.

Demetrio Casado Pérez
Director del Seminario de Intervención y Políticas Sociales (SIPOSO)

PREFACIO

El progreso realizado en la investigación biológica y en la mejoría del estado de salud de las personas con síndrome de Down no ha sido seguido de modo paralelo por la investigación y los avances en el área de la educación y de la conducta. El presente libro nace como fruto de una experiencia educativa que, iniciada en la década de los setenta del pasado siglo de manera balbuciente y desarrollada en la de los ochenta, ha visto confirmado su valor, de modo generalizado, en la actual. Podemos afirmar con plena convicción que, en principio, todas las personas con síndrome de Down tienen capacidad para leer y escribir de forma comprensiva y, sobre todo, son capaces de disfrutar con estos logros. Nos parece que la adquisición de tales habilidades, negadas hace bien pocos años, constituye otro hito de imprevisible alcance en su progreso educativo y su desarrollo general.

En el presente libro ofrecemos a los profesionales y padres de habla española un método nuevo de lectura y escritura para alumnos con síndrome de Down. Es nuevo porque empieza a prepararse al niño desde la etapa de atención temprana, antes de que cumpla tres años. Es nuevo porque empiezan a leer niños que aún no saben hablar. Es nuevo porque lectura y escritura se enseñan por separado. Los niños en primer lugar leen y después escriben. Es nuevo porque los niños con síndrome de Down saben leer cuando tienen ocho o nueve años de edad. Es nuevo porque la comprensión de lo leído está presente desde el inicio de la enseñanza hasta el progreso lector. Es nuevo porque se ha elaborado teniendo en cuenta las características de la lengua española para que el alumno progrese eficazmente y con rapidez.

No pretendemos presentar un planteamiento teórico exhaustivo, ni los resultados de investigaciones que pueden ser consultados en otros lugares. Por el contrario, hemos tratado de agrupar toda nuestra experiencia educativa para

presentar el método de manera gradual, paulatina y práctica. Por encima de todo, hemos tratado de exponer, casi machaconamente, los innumerables y cortos pasos que hay que dar para conseguir la habilidad en la lectura y en la escritura. Por este motivo, no hemos regateado esfuerzo en describir con detalle -nacido de la propia observación y de su análisis- las secuencias que hay que seguir y los errores que hay que evitar. Los múltiples ejemplos e ilustraciones tratan de ayudar a los padres y profesionales en sus primeros pasos por esta aventura, pero son ellos después los que, adaptándose a las circunstancias y características de su hijo o alumno, habrán de crear nuevos modos y maneras de presentarle la tarea a seguir en un momento determinado.

Lectura y escritura, ambas, son lenguaje escrito. Pero es evidente que se desarrollan de modo muy distinto, tanto en su programación cerebral como en su ejecución. Esto es cierto siempre, pero mucho más en el niño con síndrome de Down. Por eso hemos separado claramente la metodología a seguir en el aprendizaje de ambas habilidades; y dadas las dificultades expresadas en el área de la escritura y la larga duración de su adquisición, hemos elaborado y detallado abundantes ejercicios que han de servir al educador de rica fuente práctica en su ejercicio profesional. El método, aunque diseñado específicamente para los niños con síndrome de Down, es igualmente útil y eficaz para enseñar a leer y escribir a otros alumnos con o sin discapacidad mental.

La educación de un individuo no va a saltos. Es un proceso que comienza en la cuna y continúa de manera ininterrumpida durante toda la vida, tanto más cuanto más problemas existan. El aprendizaje de la lectura y la escritura queda íntimamente incorporado en este proceso. Por este motivo, la exposición de nuestra metodología se inicia con la descripción de las características mentales y cognitivas del niño con síndrome de Down, los avances y los problemas que aparecen durante las primeras etapas educativas, incluida la intervención temprana, y cómo es preciso aplicar un cuidado pedagógico individual de habilidades imprescindibles -la atención, la percepción, la discriminación, la destreza manual- para introducir al niño en su proceso lector. Por eso prestamos

tanta atención a la descripción del aprendizaje perceptivo-discriminativo. Posteriormente exponemos con detalle el discurrir de las diversas etapas: primero de la lectura, a través de la percepción global y reconocimiento de palabras escritas, reconocimiento y aprendizaje de sílabas, y el progreso en la lectura, y, posteriormente, de la escritura, explicando con detalle la fase previa de maduración y las diversas etapas de desarrollo.

Nos gustaría haber sabido transmitir a nuestros lectores dos ideas que nos parecen fundamentales. La enseñanza de la lectura y de la escritura a los niños con síndrome de Down o con otras deficiencias forma parte esencial de la tarea educativa, incorporándose de manera natural en el discurrir de nuestros métodos. La lectura y la escritura contribuyen de manera decisiva a la incorporación de estas personas al mundo que les rodea: utilizan herramientas comunes, mejoran su lenguaje y enriquecen su expresión, reciben información constante y saben transmitirla. Se separan, definitivamente, de una carencia que las tenía marginadas.

Muchas de nuestras observaciones nacen no sólo de nuestra propia experiencia, sino de nuestros múltiples contactos con padres y educadores de España e Hispanoamérica que han comprobado cómo el seguimiento de este método llenaba de luz la vida de sus hijos o alumnos con síndrome de Down. A todos ellos expresamos nuestro sincero agradecimiento.

María Victoria Troncoso

Mercedes del Cerro

ÍNDICE DE CAPÍTULOS

Capítulo 1

Desarrollo de las funciones cognitivas en los alumnos con síndrome de Down, 15

Características generales de los alumnos con síndrome de Down, 15

Introducción, 15

Desarrollo mental, 16

Características cognitivas, 18

El proceso de lectura y escritura como herramienta educativa, 23

Adaptación a las capacidades cognitivas, 23

Tiene en cuenta las peculiaridades del niño, 26

Estimulación del desarrollo cognitivo, 26

Facilitación del lenguaje expresivo, 26

Capítulo 2

Programas educativos para niños con síndrome de Down, 28

Programas de atención temprana, 28

Características generales, 28

Atención temprana en el niño con síndrome de Down, 30

Programas escolares, 32

Dificultades de la primera transición, 33

Programación por objetivos, 34

Actitudes del educador, 37

Creatividad, 38

Flexibilidad, 38

Respeto, 39

Exigencia, 40

Alegría, 40

Capítulo 3

Proceso educativo de las capacidades perceptivas y discriminativas, 41

Introducción, 41

Desarrollo de capacidades, 42

Planteamiento general, 42

Proceso evolutivo, 44

Atención, 45

Educación de la atención, 48

Instrumentos para el desarrollo de la atención, 49

Percepción y discriminación, 54

- Ejemplos de intervención educativa, 56
- Habilidad manual, 58
 - Prensión y presión, 60
 - Dirección y coordinación visuomanual, 62
 - Material y actividades, 62

Capítulo 4

Método de aprendizaje perceptivo-discriminativo, 66

- Introducción y objetivos, 66
- Asociación, 69
 - Modo de trabajar, 71
 - Asociación con objetos, 71
 - Asociación con los juegos de lotería y *memory*, 73
 - Actividades de asociación con lápiz y papel, 75
 - Modo de trabajar en hoja de papel, 77
 - Ejemplos de ejercicios de asociación, 79
- Selección, 80
 - Modo de trabajar, 81
- Clasificación, 86
 - Modo de trabajar, 88
- Denominación, 89
- Generalización, 90

Apéndice 1: Material para el aprendizaje perceptivo-discriminativo, 92

- Características generales, 92
- Material recomendado, 93
 - De uso común, 93
 - Otros objetos, 93
 - Juegos educativos comerciales, 95
 - Material artesanal que puede prepararse en clase o en el hogar, 96
 - Juegos *memory*, 96
 - Lotos, 97
 - Láminas de atención, observación, vocabulario y errores, 97
 - Puzzles, 97

Apéndice 2: Ejercicios para el aprendizaje perceptivo-discriminativo, 100

- Para realizar con material, 100
- Para realizar en hoja de papel, 104

Capítulo 5

Métodos de lectura y escritura para alumnos con deficiencia mental, 108

Lastre histórico, 108

Nueva perspectiva, 112

Programas de lectura y de escritura para personas con síndrome de Down, 114

Nueva orientación: Primeros métodos, 116

Resultados, 121

Capítulo 6

Método de lectura: preparación y etapas, 124

Introducción, 124

Condiciones generales para el aprendizaje, 125

Condiciones individuales, 128

Requisitos previos, 131

 Otras condiciones, 134

Etapas del método de lectura, 136

Capítulo 7

Lectura: primera etapa

Percepción global y reconocimiento de palabras escritas, 139

Objetivos, 139

 Objetivos específicos, 139

Criterios para la selección de palabras, 140

Preparación del material, 142

Descripción y uso del material básico, 144

 Tarjetas-foto, 144

 Tarjetas-palabra, 145

 Lotos de palabras, 149

 Lotos de dibujos, 150

 Tarjetas-dibujo, 151

 Libros personales, 152

 Tarjetas-frase, 156

 Fichas-papel con frases, 158

 Abecedario personal, 159

 Fichas-papel para trabajo con lápiz, 160

 Sobres-sorpresa, 164

 Cuentos comerciales, 165

 Tarjetero y álbum de fotos

Lectura atenta e inteligente de palabras y frases, 167

Entrenamiento en la morfosintaxis, 174

Problemas y soluciones durante la etapa de lectura de palabras y frases, 176

Capítulo 8

Lectura: segunda etapa

Reconocimiento y aprendizaje de sílabas, 179

Introducción, 179

 Problemática de las sílabas, 179

 Diferencias entre el español y otros idiomas, 179

 Aprendizaje de las sílabas, 181

Objetivos, 184

Material y modo de usarlo, 185

 Tablillas-sílaba de madera o cartón grueso, 186

 Cartulinas para formar palabras, 192

 Lotos de sílabas, 194

 Fichas para trabajo en papel, 195

 Ejercicios en hoja de papel con etiquetas o cartulinas, 196

 Ejercicios en hoja de papel con lápiz, 201

Cartillas y silabarios, 211

Lectura atenta e inteligente, 212

Capítulo 9

Lectura: tercera etapa

Progreso en la lectura, 215

Objetivos, 215

Descripción del material y modo de usarlo, 216

 Tarjetas-palabra, 217

 Sobres-sorpresa, 220

 Sobres-sorpresa con palabras, 221

 Sobres-sorpresa con frases, 224

 Fichas de trabajo en hoja de papel, 229

 Abecedario personal, 237

 Lecturas, 238

 Diccionario, 246

 Estudio, 246

Dificultades y soluciones, 247

Síntesis, 249

Resumen del método de lectura, 250

Nivel preparatorio, 250

Nivel I, 251

Nivel II, 252

Nivel III, 252

Nivel IV, 253

Nivel V, 254

Capítulo 10

Escritura, 255

Concepto y planteamientos fundamentales, 255

Concepto, 256

Significante y significado, 256

Aprendizaje temprano de la escritura, 257

¿Lecto-escritura o lectura y escritura?, 258

Método de escritura, 259

Introducción, 259

Requisitos iniciales, 261

Otras condiciones importantes, 261

La postura y el mobiliario, 261

Mano, 262

Los materiales, 263

Ayudas, 264

Ayuda moral, 264

Ayuda verbal y física, 264

Ayudas gráficas, 265

Presentación de los trabajos, 266

Orden de dificultades, 267

Capítulo 11

Escritura: etapa de atención temprana y primera etapa, 269

Introducción, 269

Preparación para la escritura de los niños con síndrome de Down, 270

Consideraciones generales, 270

Psicomotricidad, 271

Actividades manipulativas previas a la escritura, 273

Primeros grafismos, 274

Escritura: primera etapa, 277

Objetivos, 277

Trazos verticales, 279

Trazos horizontales, 281

Trazado de la cruz, 282

Trazado de ángulos y cuadrados, 282

Trazado de diagonales, 283

Trazado del círculo y de las líneas curvas, 283

Trazados de líneas en «caminitos», 285

Trazados de números, 286

Resumen, 287

Capítulo 12

Escritura: segunda etapa, 289

Introducción, 289

Letra script y letra cursiva, 290

Objetivos, 292

Modo de trabajar, 294

Enlace de las letras. Las sílabas, 298

Primeras palabras, 299

Caligrafía, 300

Dictado. La escritura atenta e inteligente de palabras, 301

Escritura de frases, 305

Copias, 307

Uso funcional de la escritura, 307

Capítulo 13

Escritura: tercera etapa

Progreso de la escritura, 309

Introducción, 309

Objetivos, 310

Caligrafía, 312

Ortografía, 314

Vocabulario, 317

Morfosintaxis, 327

 Concordancia de género y número, 327

 Conjugación de los verbos, 330

 Estructura de las frases, 335

Uso funcional y habitual de la escritura, 340

Composición de textos, 342

 Redacciones, 343

 Cartas, 345

 Poemas y filosofía, 346

 Uso del ordenador (computadora), 347

Bibliografía, 351

Capítulo 1

DESARROLLO DE LA FUNCIONES COGNITIVAS EN LOS ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

INTRODUCCIÓN

Las tres últimas décadas han visto cambiar sustancialmente la actitud y el interés por las personas con síndrome de Down y, en consecuencia, ha aumentado extraordinariamente el número de trabajos de investigación y de publicaciones sobre sus características y sus posibilidades en todos los ámbitos de la vida: escolar, social, laboral. Actualmente residen, conviven y participan en la comunidad; se les ve, se les trata. Ello ha permitido conocerles más y mejor; también ha servido para demostrar que todavía nos falta mucho por conocer. Si, por una parte, su mayor accesibilidad facilita el análisis de sus características, por otra, al multiplicarse las variables ambientales de la integración social, que son tan diferentes y difíciles de evaluar, resulta más difícil realizar un buen trabajo de investigación y de seguimiento que tenga en cuenta todas esas variables. A pesar de estas dificultades, podemos afirmar que estamos siendo testigos de una positiva evolución en el desarrollo de las personas con síndrome de Down, gracias a los progresos realizados en su atención, cuidados y educación durante las etapas tempranas de la vida. Constatamos igualmente que cuando los programas escolares, laborales y de integración social son adecuados en su contenido y en el modo de llevarlos a cabo, la mejoría observada en sus niveles de desarrollo se mantienen elevados en comparación con los apreciados en épocas anteriores

(Shepperdson, 1995; Flórez, 1996). Y esto es tanto más interesante por cuanto el buen desarrollo de tales programas no exigen del individuo unos niveles intelectuales muy altos; gracias a dichos programas podrán realizar toda una serie de actividades muy variadas que pueden aprenderse con metodologías adaptadas.

Estos datos son orientadores sobre las expectativas del aprendizaje académico, pero evidentemente, no sirven para conocer las características propias de una persona concreta, ni aclaran qué aspectos de las distintas baterías o pruebas son los más significativos.

Hay un hecho por encima de todos que conviene destacar. Tanto la investigación biológica como la investigación psicológica demuestran la existencia de una gran variabilidad individual entre las personas con síndrome de Down, aunque existan una serie de características comunes entre ellas. Igualmente, muestran aspectos comunes con otras personas que poseen otras formas de deficiencia mental, como también los muestran en relación con personas que no tienen deficiencia alguna.

Todo ello significa que la tarea que tenemos por delante es grande si queremos detectar cuáles son las peculiaridades y características consiguientes a la patología cerebral del síndrome de Down, y cómo estas características se expresan en una persona concreta que, en función de sus propios rasgos biológicos y de su devenir ambiental específico, posee una reaccionabilidad y personalidad propias e intransferibles. Sólo así conseguiremos que nuestros programas de educación e intervención sean más ajustados y, por tanto, más eficaces.

DESARROLLO MENTAL

Existen estudios que describen con todo detalle las alteraciones que suelen aparecer con frecuencia, tanto en la estructura como en la función del cerebro de las personas con síndrome de Down (Chapman y Hesketh, 2000; Flórez, 2005;

Fidler y y Nadel, 2007). Esta patología es apreciada en las primeras etapas de la vida y se mantiene, e incluso puede ser incrementada, con el transcurso de los años. Como es lógico, interesa conocer de manera particular la influencia que ejerce sobre el desarrollo inicial de los circuitos cerebrales, ya que este desarrollo va a condicionar el establecimiento y la consolidación de las conexiones y redes nerviosas necesarias para que se establezcan con plenitud los mecanismos de la atención, de la memoria, de la capacidad para la correlación y el análisis, del pensamiento abstracto, etc.

De acuerdo con los datos morfológicos y funcionales obtenidos de los cerebros, numerosos trabajos han comprobado que, en mayor o menor grado, suelen existir en las personas con síndrome de Down, problemas relacionados con el desarrollo de los siguientes procesos:

- a) Los mecanismos de atención, el estado de alerta, las actitudes de iniciativa.
- b) La expresión de su temperamento, su conducta, su sociabilidad.
- c) Los procesos de memoria a corto y largo plazo.
- d) Los mecanismos de correlación, análisis, cálculo y pensamiento abstracto.
- e) Los procesos de lenguaje expresivo.

Los datos actuales permiten afirmar que la mayoría de los alumnos con síndrome de Down funcionan con un retraso mental de grado ligero o moderado, a diferencia de las descripciones antiguas en las que se afirmaba que el retraso era en grado severo. Existe una minoría en la que el retraso es tan pequeño que se encuentra en el límite de la normalidad, y otra en la que la deficiencia es grave, pero suele ser porque lleva asociada una patología añadida de carácter neurológico, o porque la persona se encuentra aislada y privada de toda enseñanza académica.

Este cambio se debe tanto a los programas específicos que se aplican en

las primeras etapas (estimulación, intervención temprana), como a la apertura y enriquecimiento ambiental que, en conjunto y de manera inespecífica, está actuando en la sociedad actual sobre todo niño, incluido el que tiene síndrome de Down. Lo que resulta más esperanzador es comprobar, a partir de algunos estudios longitudinales, que no tiene por qué producirse deterioro o regresión al pasar a edades superiores (niño mayor, adolescente) cuando la acción educativa persiste. El coeficiente intelectual puede disminuir con el transcurso del tiempo, en especial a partir de los 10 años. Pero la utilización de la edad mental ayuda a entender mejor el paulatino enriquecimiento intelectual de estos alumnos, puesto que dicha edad mental sigue creciendo, aunque a un ritmo más lento que la edad cronológica. Además muchos aprendizajes nuevos y experiencias adquiridas a lo largo de la vida, si se les brindan oportunidades, no son medibles con los instrumentos clásicos, pero qué duda cabe que suponen un incremento en las capacidades del alumno.

Existe un conjunto de características que son comunes con otras formas de deficiencia mental:

- a) El aprendizaje es lento.
- b) Es necesario enseñarles muchas más cosas, que los niños sin deficiencia mental las aprenden por sí solos.
- c) Es necesario ir paso a paso en el proceso de aprendizaje.

Sabemos que, cuando se tienen en cuenta estas características y se ajusta consiguientemente la metodología educativa, mejorando las actitudes, adaptando los materiales y promoviendo la motivación, los escolares con síndrome de Down son capaces de aprender mucho y bien; ciertamente, bastante más de lo que hasta hace unos años se creía.

CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS

Es preciso tener en cuenta los problemas que más comúnmente

apreciamos en este grupo. En primer lugar hay que considerar el estado general de salud y la funcionalidad de sus órganos de los sentidos, muy en particular la visión y la audición. Los problemas de visión y de audición son muy frecuentes pero, lo que es importante, son corregibles; es evidente que su mal funcionamiento ha de repercutir muy negativamente en los procesos de entrada de la información y en su posterior procesamiento cerebral.

En los preescolares con síndrome de Down suelen apreciarse las siguientes características en el área cognitiva:

- a) Ausencia de un patrón estable o sincronizado en algunos ítems.
- b) Retraso en la adquisición de las diversas etapas.
- c) La secuencia de adquisición, en líneas generales, suele ser similar a la de los niños que no tienen síndrome de Down, pero a veces se aprecian algunas diferencias cualitativas.
- d) Suele haber retraso en la adquisición del concepto de permanencia del objeto; una vez adquirido, puede manifestarse de modo inestable.
- e) La conducta exploratoria y manipulativa tiene grandes semejanzas con otros niños de su misma edad mental; pero, aun mostrando un interés semejante, su atención dura menos tiempo.
- f) La sonrisa de placer por la tarea realizada aparece con frecuencia, pero no suele guardar relación con el grado de dificultad que han superado, y parece como si no supieran valorarla.
- g) El juego simbólico va apareciendo del mismo modo que en otros niños, conforme avanzan en edad mental. Pero el juego es, en general, más restringido, repetitivo y propenso a ejecutar estereotipias. Presentan dificultades en las etapas finales del juego simbólico.
- h) En la resolución de problemas, hacen menos intentos y muestran menos organización.
- i) En su lenguaje expresivo, manifiestan poco sus demandas concretas aunque tengan ya la capacidad de mantener un cierto nivel de conversación.
- j) Pueden verse episodios de resistencia creciente al esfuerzo en la

realización de una tarea, expresiones que revelan poca motivación en su ejecución, e inconstancia en la ejecución, no por ignorancia sino por negligencia, rechazo, o miedo al fracaso.

Si nos parece importante señalar y puntualizar estos aspectos negativos, es porque la intervención educativa tiene clara capacidad de conseguir una mejoría. Cuando esto se hace, el niño termina su etapa preescolar habiendo adquirido en un grado aceptable las siguientes cualidades:

- a) Un buen desarrollo de la percepción y memoria visual.
- b) Buena orientación espacial.
- c) Una personalidad que podríamos definir como de “tener gusto en dar gusto”; no rechaza, en principio, el trabajo en general, aunque después señalaremos ciertos problemas. Éste es un elemento que va a depender mucho de la percepción emocional que el interesado experimente en relación con su educador.
- d) Buena comprensión lingüística, en términos relativos, y siempre que se le hable claro y con frases cortas.
- e) Suele disponer de suficiente vocabulario, aunque después se señalarán sus problemas lingüísticos.
- f) En general, lo que ha aprendido bien suele retenerlo, aunque es necesario reforzar y consolidar el aprendizaje.

En cambio, en el niño se constata una serie de puntos débiles o dificultades que presenta con frecuencia:

- a) Tiene dificultades para trabajar solo, sin una atención directa e individual.
- b) Tiene problemas de percepción auditiva: no capta bien todos los sonidos, procesa mal la información auditiva, y por tanto responde peor a las órdenes verbales que se le dan. Por otra parte, tiene dificultades para seguir las instrucciones dadas a un grupo; a veces observaremos que el niño hace los movimientos y cambios de situación que se han ordenado al grupo, pero su

conducta es más el resultado de la observación e imitación que de una auténtica comprensión e interiorización de lo propuesto por el profesor.

c) Tiene poca memoria auditiva secuencial, lo que le impide grabar y retener varias órdenes seguidas; es preciso, por tanto, darlas de una en una y asegurarse de que han sido bien captadas.

d) Tiene dificultades para el lenguaje expresivo y para dar respuestas verbales; da mejor las respuestas motoras, lo cual debe ser tenido en cuenta por el educador para no llamarse a engaño creyendo que el niño no entiende una orden si lo que espera es sólo una respuesta verbal.

e) Presenta ciertos problemas de motricidad gruesa (equilibrio, tono, movimientos de músculos antigravitatorios) y fina (manejo del lápiz y las tijeras).

f) No acepta los cambios rápidos o bruscos de tareas; no comprende que haya que dejar una tarea si no la ha terminado, o que haya que interrumpirla si se encuentra a gusto con ella.

g) La concentración dura poco tiempo. Se nota a veces en la mirada superficial, que se pasea sin fijarse. El problema no es siempre de pérdida de concentración sino de cansancio.

h) En los juegos con los compañeros es frecuente que el niño esté solo porque así lo elige, o porque no puede seguir tanto estímulo y con tanta rapidez, o porque los demás se van cansando de animarle a participar y de tener que seguir su propio ritmo.

i) Presenta dificultades en los procesos de activación, conceptualización y generalización.

j) Le cuesta comprender las instrucciones, planificar las estrategias, resolver problemas y atender a diversas variables a la vez.

k) Su edad *social* es más alta que la *mental*, y ésta más alta que la edad *lingüística*; por ello puede tener dificultad para expresarse oralmente en demanda de ayuda.

Este listado no supone que un alumno en concreto presente todo este

conjunto de problemas, y mucho menos aún que todos los alumnos presenten el mismo grado de dificultad.

Ante esta problemática no cabe adoptar una actitud pasiva, sino que el buen educador trata de compensar, estimular, activar o buscar alternativas que compensen o mejoren las dificultades intrínsecas. A modo de ejemplo y sin ánimo de agotar las posibilidades, destacamos en la tabla 1 adaptada de Anita Espinosa de Gutiérrez, unas pautas de intervención que sirvan de solución a los correspondientes problemas, y que, aun referidas a alumnos con deficiencia mental en general, son eficaces para los alumnos con síndrome de Down en particular. En el capítulo siguiente se expondrán orientaciones específicas adaptadas a cada etapa de preescolar y escolar.

Tabla 1. Características del niño con síndrome de Down

| Problemas | Soluciones |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Su aprendizaje se realiza a ritmo lento | 1. Brindarle mayor número de experiencias y muy variadas, para que aprenda lo que se le enseña |
| 2. Se fatiga rápidamente y su atención no se mantiene por un tiempo prolongado | 2. Trabajar inicialmente con él durante periodos cortos y prolongarlos poco a poco |
| 3. Su interés por la actividad a veces está ausente o se sostiene por poco tiempo | 3. Motivarlo con alegría y con objetos llamativos y variados para que se interese en la actividad |
| 4. Muchas veces no puede realizar la actividad solo | 4. Ayudarle y guiarle a realizar la actividad, hasta que la pueda solo |
| 5. La curiosidad por conocer y explorar lo que lo rodea está limitada | 5. Despertar en él interés por los objetos y personas que lo rodean, acercándose a él y mostrándole las cosas agradables y llamativas |
| 6. Le cuesta trabajo recordar lo que ha hecho y conocido | 6. Repetir muchas veces las tareas ya realizadas, para que recuerde cómo se hacen y para qué sirven. |
| 7. No se organiza para aprender de los acontecimientos de la vida diaria | 7. Ayudarle siempre a aprovechar todos los hechos que ocurren a su alrededor y su utilidad, relacionando los conceptos con lo aprendido en "clase" |
| 8. Es lento en responder a las órdenes que se le dan | 8. Esperar con paciencia y ayudarle, estimulándole al mismo tiempo a dar una respuesta cada vez más rápida |
| 9. No se le ocurre inventar o buscar situaciones nuevas | 9. Conducirle a explorar situaciones nuevas y a tener iniciativas |
| 10. Tiene dificultad en solucionar problemas nuevos, aunque éstos sean parecidos a otros vividos anteriormente | 10. Trabajar permanentemente dándole oportunidades de resolver situaciones de la vida diaria, no anticipándose a él, ni respondiendo en su lugar. |
| 11. Puede aprender mejor cuando ha obtenido éxito en las actividades anteriores | 11. Conocer en qué orden se le debe enseñar, ofrecerle muchas oportunidades de éxito y secuenciar bien las dificultades |
| 12. Cuando conoce de inmediato los resultados positivos de su actividad, se interesa más en seguir colaborando | 12. Decirle siempre lo bien que lo ha hecho y animarle por el éxito que ha logrado. Así se obtiene mayor interés y tolera más tiempo de trabajo |
| 13. Cuando participa activamente en la tarea, la aprende mejor y la olvida menos | 13. Planear actividades en las cuales él sea quien intervenga o actúe como persona principal |
| 14. Cuando se le pide que realice muchas tareas en corto tiempo, se confunde y rechaza la situación | 14. Seleccionar las tareas y repartirlas en el tiempo, de forma tal que no le agobien ni le cansen |

EL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

Intencionadamente nos hemos detenido a describir de forma particularizada la problemática que plantea el niño con síndrome de Down al educador y a la familia en la esfera cognitiva, sin haber ahorrado la descripción de sus carencias y dificultades. Llegados a este punto, nuestro mensaje es claro y contundente. El método de lectura y escritura que aquí proponemos tiene las siguientes características:

- a) Se ajusta a las capacidades cognitivas del niño con síndrome de Down;
- b) Tiene en cuenta las peculiaridades de cada niño.
- c) Estimula y facilita el desarrollo cognitivo ulterior: el ejercicio de la memoria a corto y largo plazo, la autonomía personal en la adquisición de conceptos y la capacidad de correlación.
- d) Facilita el desarrollo del lenguaje expresivo.

ADAPTACIÓN A LA CAPACIDADES COGNITIVAS

Obviamente, cuando hablamos de lectura queremos decir *lectura comprensiva*. Es decir, partimos del principio de la *comprensión* como elemento sustancial que ha de estar siempre presente a todo lo largo del proceso. La comprensión será, pues, la base que sustente el aprendizaje y, más aún, será el elemento crítico de una *motivación* que, en las circunstancias propias del alumno con síndrome de Down, constituye un factor indispensable para el éxito.

A la edad de 3-4 años, el alumno medio con síndrome de Down ha demostrado con creces el nivel alcanzado en su capacidad comprensiva, convenientemente estimulada y trabajada durante los años anteriores. Como ya se ha indicado, su lenguaje comprensivo es muy amplio; muestra interés por realizar

multitud de tareas, por más que sus periodos de atención sean cortos y circunstancialmente rechace alguna actividad concreta. En general está abierto al ambiente y diferencia lo que le gusta y lo que le desagrada. Todo el ejercicio diario y constante al que una familia motivada somete de forma espontánea a su hijo, aprovecha de manera imperceptible la capacidad intuitiva, que es mucho más primitiva y que exige menos elaboración y participación de áreas corticales del cerebro que la capacidad deductiva. De la misma manera que el niño posee capacidad para captar auditivamente el significado de un sonido, por largo y extraño que al principio parezca (p.ej., periódico), sin que haya sido preciso enseñarle antes el ensamblaje de los distintos fonemas (letras, sílabas), así también posee capacidad visual y perceptiva para captar globalmente el conjunto de signos escritos que conforman una palabra, sin necesidad de tener que descomponerla primeramente en sus letras y sílabas. Si a ello se añade que el significado que damos a ese conjunto de signos de que consta una palabra es algo grato para el niño, se incorpora el importante elemento de la motivación.

No es preciso, por tanto, esperar a que esté desarrollada la capacidad de análisis. La comprensión intuitiva va muy por delante de la comprensión analítica, particularmente en las personas que presentan problemas de desarrollo cerebral como los que observamos en el síndrome de Down. La pobreza de desarrollo de la corteza prefrontal, característica descrita en esta patología, dificulta o retrasa el razonamiento deductivo y la generalización de aprendizajes. Esperar a que esto se consiga para enseñar a leer es perder un tiempo valioso, especialmente cuando se demuestra que los niños responden bien al aprendizaje intuitivo y, posteriormente, van aprendiendo a descomponer los vocablos en sílabas y letras, hasta llegar a entender la clave del lenguaje escrito: la unión o enlace de letras y la composición en palabras que darán forma a frases con significados concretos y bien expresados.

Por otra parte, el recorrido desde las letras a las sílabas y de éstas a las palabras es un recorrido sin alicientes. El niño no comprende «de qué va» el proceso, no muestra el menor interés, se desentiende, se cansa y fracasa. ¿Cómo

va a ser lo mismo embarcarle en la captación de una imagen que diga «mamá», junto a la cual aparece la foto de su madre, que embarcarle ante la imagen anodina y fría de la «m» o de la «a» o de ejercicios mecánicos *ma, me, mi, mo, mu*, y sus diferentes combinaciones, a veces sin ningún significado?

Es mucho más fácil acaparar su atención sobre una palabra sencilla y rica en contenido, que sobre un signo en principio ininteligible. A los 3 ó 4 años, el desarrollo cerebral del niño con síndrome de Down suele estar perfectamente preparado para percibir las primeras palabras; el educador ha de estar preparado para dotarlas de un contenido rico y significativo.

TIENE EN CUENTA LAS PECULIARIDADES DE CADA NIÑO

El método se basa en el planteamiento general de que el trabajo es individualizado y necesariamente ha de adaptarse a las condiciones de cada alumno. Ya que el comienzo de su aplicación, de acuerdo con la serie de requisitos que ha de cumplir el niño, varía según cada circunstancia. Los temas de interés, la velocidad con que se progresa, los pasos atrás que haya que dar, el tipo de cuentos que hay que elaborar y, sobre todo, el tipo de relación que se crea entre maestro y alumno, constituyen múltiples elementos de adaptación personal e individual. Si no se hace así y se pretende seguir un «patrón» común, el fracaso está garantizado.

La aventura de leer es personal. Así lo es también la de enseñar a leer. La velocidad de progreso es imprevisible, como lo son también otras muchas adquisiciones de las personas con síndrome de Down. Por eso es importante que el educador, conocidos los rasgos propios del método, los adapte a las condiciones individuales y, como tantas veces se repite en este libro, ponga en juego su creatividad, su imaginación, su constancia y su paciencia. Piense que está enseñando a utilizar una herramienta de importancia fundamental en nuestra cultura. No basta con que el individuo con síndrome de Down consiga manejarla, sino que el objetivo fundamental es que llegue a disfrutar de su uso.

ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO COGNITIVO

Los neurobiólogos nos enseñan que todo cerebro necesita información para favorecer su propio desarrollo, y que este desarrollo será tanto más completo cuanto más estructurada se encuentre la información. El cerebro del niño con síndrome de Down no sólo no es ajeno a esta realidad sino que la necesita aún más. Aun a sabiendas de que el resultado final es limitado, el ejercicio constante y sistemático de sus posibilidades cognitivas va forzando, por así decir, la apertura y la estructuración de circuitos y redes sinápticas.

Ofrecer palabras escritas que pronto se ensamblan en cortísimas frases, aunque llenas de contenido, que acompañan a imágenes vivas y familiares, supone someter al cerebro a una vivencia en la que se conjuga la inteligencia con el interés afectivo, dos cualidades de extraordinario valor para fomentar el aprendizaje. Descubrir el significado de las palabras, descubrir que una cosa o un hecho queda reflejado para siempre mediante unos signos, fomenta el ejercicio mental de la memoria, el de la generalización («casa» sirve para describir mi casa y la de mi amigo), el de la correlación, etc. Por otra parte, lo que el padre o el maestro enseña inicialmente, es después el propio estudiante con síndrome de Down el que aprende de manera espontánea. Recuerda lo que ha leído, lo relaciona con hechos de su vida pasada o presente («esto es lo que le ocurrió a...»).

La lectura inicial de cuentos «hechos a la medida» va dando paso a otros cuentos que también han leído o leen sus hermanos: se encuentra a su altura; utiliza las mismas herramientas que los demás. Esto no sólo es importante como elemento reforzador sino que ayuda notablemente a mejorar el grado de autoestima que tanto necesita.

FACILITACIÓN DEL LENGUAJE EXPRESIVO

La lectura estimula el enriquecimiento semántico, la capacidad sintáctica y el perfeccionamiento de la pronunciación de las palabras. Es al verlas escritas cuando el niño llega a darse cuenta de que, en su lenguaje ordinario, omite la pronunciación de letras o sílabas. Y al esforzarse en leerlas bien, las articula mejor. No hay un solo lector que no haya mejorado su lenguaje oral en contenido, en articulación y en morfosintaxis.

Por otra parte, la afición lectora facilita el enriquecimiento en la exposición de conceptos, en el empleo de términos y expresiones. El lector ve bien escrito lo que tantas veces ha oído mal y no se ha atrevido a pronunciar. Naturalmente, esto exige un ambiente familiar en el que se premie el diálogo, en el que existan claramente «espacios temporales» dedicados a la conversación, por pobre que ésta pueda ser inicialmente. Es entonces cuando el niño, crecientemente familiarizado con lo que lee, encuentra el tiempo y el clima apropiados para expresarlo verbalmente. Aunque es posible que después, en otro ambiente menos familiar, siga prevaleciendo su silencio o su timidez. Pero poco a poco se va venciendo. La lectura, pues, es un apoyo inigualable del enriquecimiento verbal y conversacional.

Capítulo 2

PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

PROGRAMAS DE ATENCIÓN TEMPRANA

Durante los primeros años de la vida de un ser humano se producen grandes e importantes cambios biológicos en el cerebro, que son muy distintos de los cambios producidos en etapas posteriores que son mucho más pequeños, tanto en las estructuras como en la neuroquímica cerebral.

CARACTERÍSTICAS GENERALES

Los objetivos contemplados en los Programas de Atención Temprana o Estimulación Precoz, son adquisiciones propias de los seres humanos que los niños sin dificultades adquieren por sí mismos, como fruto de su propia madurez, sin necesidad de ser enseñados. Basta sólo que a un niño se le provea del ambiente y nutrición adecuados para que ande y hable, sin necesitar clases ni profesores. Sin embargo, los llamados aprendizajes académicos son creados por la sociedad y son habilidades que se aprenden gracias a los educadores que los enseñan. Aunque un niño en concreto, por sus condiciones personales, sea capaz de aprender a leer solo, para ello necesitará al menos tener a su alcance textos escritos. Lo habitual es que a los niños se les enseñe a leer y a escribir porque, si no, no aprenderían. Lo mismo pasa con las matemáticas y con otra serie de aprendizajes que se dan en la escuela.

Los niños con síndrome de Down y otros niños con dificultades de aprendizaje difieren de los niños sin dificultades conocidas, en su necesidad de ser enseñados para gran parte de sus adquisiciones, incluidas las que otros niños

aprenden por sí solos como la marcha y el lenguaje. Durante los tres primeros años de vida los programas de Atención Temprana contienen una serie de objetivos que deben trabajarse porque, si no se hace, se corre el riesgo de que el niño con discapacidad intelectual no logre esa destreza o habilidad o la logre de un modo inadecuado. Durante la etapa preescolar, comparte con sus compañeros sin problemas la necesidad de ser enseñado en actividades preacadémicas y en comportamiento social, pero, como decimos, seguirá necesitando ayuda en habilidades que sus compañeros logran por sí solos. Además, como señalamos más adelante, necesitará que se le enseñe de un modo diferente:

- con una metodología más sistematizada
- con objetivos más parcelados, pasos intermedios más pequeños
- con mayor variedad de materiales y de actividades
- con un lenguaje más sencillo, claro y concreto
- poniendo más cuidado y énfasis en los aspectos de motivación e interés
- repitiendo más variedad de ejercicios
- practicando en otros ambientes y situaciones.

Si todo esto no se tiene en cuenta y queda recogido en los programas individuales del alumno, en las adaptaciones curriculares y en el trabajo que se hace a diario, no nos sorprende que los progresos no se perciban y que los alumnos con síndrome de Down queden muy lejos de alcanzar los objetivos generales y comunes del nivel en el que están matriculados (Troncoso et al., 1994).

Consideramos que es necesario que la educación especial o pedagogía terapéutica esté plenamente presente en los centros de integración escolar para los alumnos con necesidades educativas especiales. Los profesores de la clase y de apoyo y los padres, deben aprender a ser educadores especiales, teniendo las actitudes y empleando las técnicas y la metodología propias de la enseñanza especial. Las programaciones deben contener objetivos más *concretos, realistas, asequibles y funcionales* que los programados habitualmente. Es imprescindible

que puedan objetivarse los resultados evaluando los progresos del alumno en periodos cortos. Nadie debe olvidar que al niño con síndrome de Down integrado en la escuela común, «no se le quita» su síndrome, es decir, siempre tendrá derecho a ser atendido de acuerdo con sus características particulares, respetando su diversidad y sus peculiaridades.

ATENCIÓN TEMPRANA EN EL NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN

En la actualidad la mayoría de los bebés con síndrome de Down y sus familias tienen la oportunidad de participar y beneficiarse de buenos programas de intervención temprana o estimulación precoz. Estos programas están dirigidos por un equipo de profesionales que orientan a las familias sobre múltiples aspectos en relación con los cuidados, la salud, los juegos y, especialmente, el desarrollo y evolución de su hijo. En ocasiones, es únicamente la familia quien, con sus propios recursos y formación, provee al niño de un ambiente enriquecedor y estimulante. A veces, desgraciadamente, hay familias aisladas y con pocos recursos que, por dificultades para acceder a un Centro de Estimulación, no logran con sus hijos tan buenos resultados como otras. Ya no existen dudas sobre la eficacia y beneficio reales de una atención y dedicación adecuadas durante los primeros años de la vida de cualquier niño, lo cual adquiere un relieve mayor, si el niño tiene síndrome de Down (Hanson, 1987; Cunningham, 1987; Zulueta, 1991; Candel, 2003; Hines y Bennett, 1996). La característica fundamental de esta primera etapa de la vida del niño, como ya hemos señalado, es la plasticidad del sistema nervioso, del cerebro y, por tanto, la posibilidad de influir en él logrando un buen desarrollo biológico cerebral que será la base estructural y el fundamento de la evolución de esa persona (Flórez, 1991; Flórez, 2005).

Los programas de atención temprana dirigidos por profesionales y que se llevan a cabo durante los tres primeros años de la vida del niño, son muy sistematizados (Candel, 2003; 2005; Zulueta y Mollá, 2004). Están estructurados por áreas y por niveles. El objetivo fundamental es lograr que el niño con síndrome

de Down o con otra discapacidad adquiriera las progresivas etapas de su desarrollo de la forma más adecuada y correcta posible, con el mínimo retraso en relación con el progreso que realizan los niños sin dificultades, quienes sirven como modelo o patrón del desarrollo. Hoy en día, después de varios años de experiencia, se ha comprobado que este planteamiento es incompleto y a veces inadecuado.

Es preciso tener en cuenta otros factores, en función de las patologías biológicas de los niños y de sus ambientes familiares y socio-culturales. Algunas veces puede ser un error grave plantearse los mismos objetivos de desarrollo que para los niños sin discapacidades de otro ámbito cultural muy diferente. De hecho, las escalas de desarrollo se han elaborado con muestras amplias de niños, de regiones o países muy concretos, quienes tienen acceso a una serie de estímulos, condiciones ambientales, culturales y exigencias, que no se dan en otros lugares. Pero, además, se ha visto también la inconveniencia de no tener en cuenta cada una de las patologías específicas, y con frecuencia se intenta la perfección en el logro de un objetivo concreto, en un área en la que el niño atendido tiene especial dificultad. Basta pensar, por ejemplo, que para un niño con parálisis cerebral, afectado severamente en el área motora, frente a planteamientos de hace unos años, en la actualidad se considera que es mejor que se desplace como pueda para coger un objeto, sin esperar a que adquiriera un buen control de cabeza y tronco, o un patrón postural “correcto” para moverse (Hanson, 1987; Troncoso, 1994). Lo mismo puede suceder con los niños con síndrome de Down, para quienes se programa muy pronto un uso correcto de la pinza digital pulgar-índice que muchos de ellos, en edades posteriores, no utilizarán apenas porque las características de sus manos hacen que su pinza digital “natural” es la formada por los dedos corazón y pulgar. Ellos solos hacen una adaptación funcional cuando realizan espontáneamente actividades manipulativas, ganando así en eficacia, aunque no logren hacer la pinza digital índice-pulgar.

El estudio más especializado de cada una de las causas que producen discapacidad, el análisis más profundo de las manifestaciones de una patología

concreta, el estudio de la evolución de los diferentes grupos de riesgo que se manifiestan de modos tan distintos, exigen que, al menos, una parte de los acercamientos terapéuticos y educativos sean diferentes.

Debemos tener en cuenta que, hoy en día, el niño pequeño con síndrome de Down que es o debe ser un participante activo de un programa de atención temprana, cuando tenga tres años será ya un alumno en una escuela infantil común para niños sin discapacidades. Cuando cumpla 6 ó 7 años será un alumno más en un centro escolar ordinario. Estas perspectivas obligan a mejorar y completar los programas de estimulación precoz de modo que los niños con dificultades en general y con síndrome de Down en particular, puedan iniciar la Escuela Primaria en óptimas condiciones. Actualmente tenemos datos suficientes para afirmar que la mayoría de los niños con síndrome de Down se integran muy bien en las escuelas infantiles si han recibido un programa adecuado en los tres primeros años de vida. La preparación previa incluye diversos aspectos del desarrollo y de la madurez en las siguientes áreas: autonomía personal, cuidado de sí mismo, lenguaje, motricidad gruesa y fina, socialización y área cognitiva. Al mismo tiempo el niño está inmerso en un ambiente familiar afectivo, enriquecedor, estimulante, que es también imprescindible y fundamental para lograr el máximo desarrollo de sus capacidades. Como decimos antes, hay que tener en cuenta que cada familia es diferente, que hay que respetar la diversidad, y que frente a una hipotética familia “ideal”, los profesionales se encuentran con una familia real, diferente a otras y a quien deben respetar y alentar.

PROGRAMAS ESCOLARES

Así es como, desde hace unos años, va lográndose que gran número de niños con síndrome de Down de 3 o 4 años de edad cronológica, tengan una madurez y un nivel de desarrollo bastante próximos a los de los niños sin dificultades de su misma edad. Sin embargo, a pesar de estos logros, conviene

estar vigilantes y alertas porque es casi seguro que la mayoría no progresarán a ese mismo ritmo durante los años sucesivos. De hecho, los datos que vamos recogiendo en la actualidad y las experiencias cotidianas van mostrando que, a partir de los 4 o 5 años, los progresos pueden ser pequeños comparados con los logrados en los años anteriores.

DIFICULTADES DE LA PRIMERA TRANSICIÓN

Como hemos dicho, es frecuente que los niños con síndrome de Down bien estimulados y con una buena evolución se incorporan a la escuela infantil con una línea base de nivel muy semejante a la de sus compañeros, e incluso en algunas áreas pueden superarles aunque en otras estén por debajo, como es en la del lenguaje expresivo. Sin embargo, en 2 o 3 años, quedan por detrás y alejados de sus compañeros en las adquisiciones preacadémicas. (Troncoso et al., 1994).

Esto se debe, en parte, a las consecuencias que la alteración biológica produce en su desarrollo y en sus funciones, pero también se debe al cambio producido en los programas educativos. Los programas que recibe el niño a partir de los 3 o 4 años no están adecuadamente elaborados para él porque no hay una selección correcta de los objetivos, éstos no están bien secuenciados y no se detalla con precisión cómo pueden lograrse. Los programas no son específicos, especializados, estructurados, individualizados como lo son los de la etapa de atención temprana. En la etapa preescolar ordinaria nos encontramos con los programas generales, diseñados para niños sin dificultades, que se llevan a cabo con demasiada rapidez para los niños con dificultades mentales y, por tanto, para los niños con síndrome de Down. En dichos programas hay algunos contenidos que en esta etapa son irrelevantes o inapropiados para los niños con síndrome de Down, y que no permiten incluir otros objetivos fundamentales, en los que ni siquiera se ha visto la necesidad de incorporarlos al programa. Tampoco se tienen en cuenta las características específicas de estos niños, ni las de un alumno en particular que siempre es diferente de otros niños con síndrome de Down, como lo

son sus familiares y sus estilos educativos. Como consecuencia, es muy frecuente y doloroso que los alumnos con síndrome de Down que reciben su educación en centros de integración escolar, no adquieran una serie de aprendizajes y habilidades que van a permitirles beneficiarse plenamente de los programas académicos que la actual escuela común les ofrece. Tampoco se preparan y forman adecuadamente para su vida de integración social y laboral de adultos. Al menos esto ha pasado y está pasando en España con los primeros alumnos con síndrome de Down en integración escolar que ya han terminado su escolaridad y con los que están a punto de terminarla.

Este es el motivo por el que nos ha parecido conveniente no sólo exponer nuestro método de lectura y escritura, sino dedicar además una parte de esta obra a describir aquellos aspectos de los programas de atención temprana que están relacionados directamente con los aprendizajes académicos en general, pero sobre todo con la lectura y escritura en particular.

Confiamos en que, con estas orientaciones, muchos alumnos con síndrome de Down progresen mejor en la escuela porque han aprendido a leer y escribir en edades más tempranas.

PROGRAMACIÓN POR OBJETIVOS

Como hemos dicho anteriormente, los programas educativos para los escolares con síndrome de Down difieren de los de la etapa de Atención Temprana y de los de sus compañeros en la escuela común en su estructuración y sistematización, así como en la descomposición en mayor número de pasos intermedios u objetivos parciales más pequeños. Esto supone que, además de seleccionar algunos objetivos que no están contemplados en los currículos ordinarios, será preciso adaptar otros, tanto en su contenido, que debe reducirse a lo esencial, como en los materiales utilizados y en las actividades a realizar.

Los objetivos a seleccionar serán:

- a) Los más importantes y funcionales para ese momento de la vida del niño.
- b) Aquellos que son base y fundamento de futuras adquisiciones claramente necesarias.
- c) Los que ayuden de un modo claro y determinante al desarrollo de sus capacidades mentales: atención, memoria, percepción, pensamiento lógico, comprensión, etc.

A la hora de sistematizar los objetivos específicos, parciales o pasos intermedios, pueden encontrarse dificultades porque no siempre es evidente qué pasos preceden a otros, ni si un niño en concreto necesita más parcelación o, por el contrario, avanza «saltándose» algún paso. Nuestra experiencia nos demuestra que es más eficaz plantearse que el niño necesita avanzar poco a poco, teniendo éxito siempre, y que por tanto hay que elaborar muchos pasos intermedios antes de lograr un objetivo más general. Si un niño no necesita esos pasos, ya nos lo mostrará y le facilitaremos su propio avance más rápido. Muchos de los fracasos escolares que se dan actualmente en la integración escolar se deben a una carencia de programas elaborados o adaptados expresamente para ese alumno concreto con necesidades educativas especiales.

Necesitamos ser observadores, flexibles y creativos para analizar las causas de la falta de progreso o progresos demasiado lentos, y así cambiar el programa. Unas veces será porque nos hemos *inventado* una secuencia determinada y frenamos al niño que no alcanza un paso, cuando a lo mejor puede alcanzar otro diferente que no hemos previsto.

Tal vez, las capacidades intuitivas y perceptivas de los alumnos con síndrome de Down son la clave para entender cómo es posible que *captan* determinadas situaciones de aprendizaje y resuelvan problemas que nos parecen difíciles cuando aún no tienen capacidad de explicar las razones de lo que hacen o de cómo lo hacen. ¿Vamos a privarles por esto último de nuevas oportunidades si, basándonos precisamente en sus puntos fuertes, pueden almacenar y procesar

mucha información?

Es importante destacar que los alumnos con síndrome de Down pueden mostrar una cierta asincronía en su madurez y en sus adquisiciones. Pueden tener un nivel bajo en una área y, sin embargo, están maduros para avanzar más en otra. Consideramos que es un error frenarles en un aspecto hasta que vayan igualándose con el más retrasado. Antes al contrario, creemos firmemente que, sin descuidar un trabajo mejor elaborado y realizado en las áreas más difíciles, conviene dejarle progresar cuanto pueda en las áreas más fáciles para él. De esta forma, no sólo ganará en su estima personal, sino que de un modo indirecto se le facilitará el progreso en el área de mayor retraso. Esto es evidente en el programa de lectura, que exponemos en este libro. Los niños pueden iniciarlo cuando su lenguaje oral es mínimo, siendo un dato comprobado que la lectura les facilita hablar antes, más y mejor (Buckley, 1992).

Los parones aparentes que muestran en algunos momentos pueden ser síntoma de que en ese instante están al máximo de su capacidad, o que están consolidando y generalizando lo adquirido, o que su avance en otras áreas no les permite avanzar de un modo simultáneo en la que aparece frenada. Nunca debemos creer que se dio la plataforma o meseta permanente e inmutable. Hay que continuar trabajando.

Si tenemos cuidado en la elaboración de un programa con objetivos específicos, parciales, intermedios, para alcanzar un objetivo más amplio y general, es evidente que eso nos permite trabajar sin ambigüedades y que vamos a lo concreto. De esta forma, es fácil evaluar los progresos y las dificultades. Muchos programas son un fracaso porque a veces son demasiado generales y ambiguos, o porque ofrecen unos materiales o actividades para desarrollarlos que se saltan los pasos intermedios, que deben ser más numerosos y más parcelados, ya que los alumnos así lo necesitan. Mantener ese objetivo claro y específico no implica rigidez, sino que facilita:

- a) Una programación concreta que todos cuantos intervienen en la educación del niño deben conocer y pueden entender.

- b) Una observación detallada.
- c) Un registro diario.
- d) Una evaluación de resultados a corto plazo.
- e) Y, como consecuencia, un cambio ágil en cuanto se supere el objetivo o se observe un error de programación o el alumno no progrese.

Así se evita el fracaso del alumno, el del educador y la frustración de todos. Los alumnos con síndrome de Down necesitan mucha más práctica y repetición de actividades y ejercicios, debiendo variarse convenientemente la presentación del material, para evitar la rutina y el aburrimiento. Si la mayor parte del trabajo es realizado así, podrán alcanzar muchos resultados semejantes a los de sus compañeros. ¡Pronto se darán cuenta de que tienen que esforzarse más que los chicos de su clase y que, aun así, las cosas les salen peor! Nuestro estímulo, comprensión y apoyo estarán siempre presentes. Como se deduce lógicamente, hace falta tiempo, medios, y un cambio en las actitudes de los profesores.

ACTITUDES DEL EDUCADOR

El modo de relacionarse el adulto con el niño con síndrome de Down y el modo de actuar en las situaciones de aprendizaje, tienen una importancia decisiva para lograr los objetivos que se pretenden.

La actitud previa que debe adoptar el profesor es la de llevar al alumno con síndrome de Down al éxito en la realización de tareas y actividades. La experiencia del fracaso frena y bloquea. Si se repite con alguna frecuencia, el alumno perderá la motivación para el aprendizaje y será casi imposible que pueda recuperarla. Por eso es importante determinar claramente los objetivos a conseguir, los pasos necesarios, las pequeñas tareas a realizar y los materiales adecuados. Si se va poco a poco, como por una ligera pendiente, el niño apenas notará la cuesta arriba o el esfuerzo, y el profesor podrá evaluar la adquisición de

esos objetivos intermedios.

Sabemos que el niño con síndrome de Down necesita un ambiente general que sea estimulante, tanto en el hogar, como en el colegio y en la calle. Esto no quiere decir, en absoluto, que deba participar en muchas actividades, asistir a varios centros, recibir apoyos en muchas áreas, y estar todo el día de «terapia» en «terapia». Los niños que de pequeños han estado sometidos a un estímulo excesivo, han mostrado después lo contrario de lo que se pretendía: hiperactividad, dispersión, desconexión y problemas de conducta. Además de un ambiente enriquecedor y estimulante, lleno de sentido común y vacío de ansiedad, el niño necesita realizar un trabajo sistemático y adecuadamente estructurado que le ayude a organizar bien la información y a prepararse para posteriores adquisiciones más complejas (Troncoso, 1992). Este es el trabajo que debe organizar de manera sistemática el profesor y realizarlo con creatividad, flexibilidad, respeto, exigencia y alegría.

Creatividad

Es necesaria porque el niño necesita repetir muchas veces los ejercicios para adquirir hábitos y destrezas, para automatizar gestos y respuestas, para entender conceptos. Si no se «crean» materiales diversos y se presentan de forma variada, atractiva y estimulante, el niño perderá interés o realizará las tareas de un modo mecánico, sin interiorizar los aprendizajes.

Flexibilidad

Será fruto de los datos de observación del profesor y de su capacidad de adaptación al niño. El profesor estará atento a las señales que el niño emita, sabrá interpretarlas y adaptarse a ellas. Si el niño muestra interés por un material, o quiere hablar de un tema o desea realizar una actividad, el profesor le ayudará y adaptará su trabajo para que el niño perciba que él también tiene posibilidad de

señalar una dirección. No pueden perderse los momentos de iniciativa y creatividad del alumno con síndrome de Down antes, al contrario, conviene estimularlos sin perder de vista los objetivos y sin crear desorden. El profesor estará atento también a otro tipo de señales, menos explícitas, que le servirán para modificar su trabajo. A veces será para ir más deprisa y no frenar el avance de un alumno en algo concreto en lo que tiene más capacidad y madurez. Otras, por el contrario, será para dejarle descansar, respetando sus indicios de fatigabilidad física y psíquica. Y otras, será para aprender del propio niño estrategias más adecuadas para él. En resumen, el profesor debe huir de esquemas rígidos previos, de imposición habitual de tareas y de intransigencia. El compromiso que adquiere el alumno al señalar una preferencia, hace más probable el éxito del trabajo.

Respeto

Parece que el respeto es algo evidente y que siempre se da por supuesto, pero la realidad cotidiana no es así, porque, a veces, no se muestra con suficiente claridad y convicción y, otras, porque el alumno con discapacidad psíquica «percibe» al otro y sus sentimientos con una agudeza y clarividencia increíbles. El niño vive como un rechazo a sí mismo los modos bruscos, los gestos serios y las voces altas. Esto crea una barrera infranqueable y un bloqueo que le impide atender y colaborar. El respeto debe mostrarse de un modo exquisito. Supone que el profesor no puede mostrar habitualmente impaciencia y frustración, aunque el proceso sea lento. La culpa no la tiene el alumno. Con frecuencia es el propio profesor el causante de esas dificultades porque no ha preparado bien su trabajo. Si es preciso extinguir conductas inadecuadas del alumno, convendrá ayudarle, sin condenarle. En lugar de decirle «es que eres un...», será mejor decirle «no me gusta que te levantes de la silla» o «esto que acabas de hacer está mal por...». El alumno debe captar el deseo sincero del profesor de ayudarle unido al respeto y aceptación de su persona con sus dificultades, con su lentitud y con sus

peculiaridades.

Exigencia

Tiene una doble dirección: sobre uno mismo de experiencia personal, para no bajar la guardia, para preparar siempre muy bien el trabajo; y de exigencia al niño: no pedirle más de lo que puede rendir, aunque tampoco menos. Es difícil saber cuánto puede exigirse, porque es frecuente que el niño, consciente de sus dificultades y con experiencias negativas de fracaso, se autoproteja ante dificultades que teme, ya que no quiere arriesgarse a un nuevo fracaso. Con frecuencia, mostrará niveles de incompetencia que no son reales. Será el profesor, como buen conocedor del alumno y de sus posibilidades, quien debe saber dónde ir poniendo los sucesivos listones.

Alegría

Supone el buen humor habitual en las relaciones con el niño. No es incompatible con la exigencia y es fruto del respeto. El profesor debe pasarlo bien en su tarea, debe disfrutar con el niño. Si le supone estrés, malhumor o no ha desarrollado suficiente empatía, será mejor que no continúe en ese trabajo ya que estará condenado al fracaso. Es preciso que aprenda a ver las “estrellas”, cuando el sol se oculta. Es preciso que los pequeños logros le llenen de satisfacción. Es preciso que, día a día, renueve su ilusión y que el niño lo perciba así. Con este clima el avance está asegurado. La situación de aprendizaje debe ser un reto estimulante y positivo, tanto para el alumno como para el profesor. Es el profesor quien tiene las riendas en su mano y quien debe dirigir la nave a buen puerto.

Capítulo 3

PROCESO EDUCATIVO DE LAS CAPACIDADES PERCEPTIVAS Y DISCRIMINATIVAS

INTRODUCCIÓN

En esta sección no pretendemos exponer con detalle un programa completo de atención temprana, sino destacar y abordar aquellos aspectos que se relacionan de un modo más directo con las capacidades y destrezas que los niños deben desarrollar o adquirir antes de iniciar el método de lectura y escritura que presentamos en esta obra. Por tanto, no vamos a describir todo lo que el niño de 2 a 4 años debe aprender, conocer, ejecutar, sino aquella parte del programa que tiene una mayor relación con la lectura y escritura, y que si el alumno lo ha trabajado bien, le facilitará un progreso rápido. Aunque hablamos de niños de 2 a 4 años, señalamos estas edades de modo orientativo, ya que muy bien puede ampliarse el abanico desde el año y medio hasta los cinco años.

Las grandes diferencias interindividuales de los niños, que ya hemos destacado repetidas veces, así como los distintos modelos educativos y ambientales, producen resultados diferentes. Más aún, en la actualidad y como consecuencia de los diferentes modelos educativos y ambientes, todavía es frecuente encontrar adolescentes, jóvenes y adultos con síndrome de Down que no han aprendido a leer y a escribir, aunque lo hayan deseado y tengan capacidad para ello. Para enseñarles será preciso comprobar que tienen una preparación mínima. Si no es así, será necesario trabajar en ello. El programa deberá adaptarse a sus intereses y necesidades respetando la edad que tengan, su madurez y su motivación. La ventaja de estos muchachos y adultos es que desde el comienzo del programa podrán simultanear tanto la lectura y escritura, como la lectura global y silábica porque su madurez perceptiva y manipulativa se lo

permiten. Todavía no disponemos de datos suficientes con los que podamos hacer un pronóstico sobre el nivel lector al que pueden llegar estos jóvenes. Tal vez no logren alcanzar niveles semejantes a los de los niños que inician los programas en edades tempranas. A pesar de ello vale la pena trabajar para que adquieran una lectura de carácter funcional y darles la oportunidad de avanzar y de progresar cuanto puedan. Creemos que un programa bien adaptado a sus necesidades e intereses hará milagros. Algunas experiencias, cada vez más frecuentes, nos dan pie para hacer esta afirmación: hay adultos con síndrome de Down que han aprendido a leer después de cumplir los 20 años. El número de ellos se incrementa cada año.

DESARROLLO DE CAPACIDADES

PLANTEAMIENTO GENERAL

Como es bien sabido, la educación de todos los niños debe ir enfocada a la adquisición y desarrollo de sus capacidades, de modo que puedan actuar con madurez y responsabilidad, desarrollar su autonomía personal, y adquirir conocimientos y destrezas que les permitan integrarse al máximo en el grupo social y cultural al que pertenecen. Los alumnos con síndrome de Down no tienen por qué ser una excepción a esta regla general. Sin embargo, todavía es difícil que todos lo consigan. Después de años de experiencia y observación, hemos llegado a algunas conclusiones sobre las posibles causas de este fracaso. Así, por ejemplo, vemos que en la práctica diaria, al llevar a cabo los programas de atención temprana, a veces se confunde el objetivo educativo general -que es el desarrollo de capacidades- con la adquisición de habilidades específicas o incluso con la ejecución de actividades y ejercicios concretos. Un caso muy frecuente es que se confunde la actividad de meter bolitas o piezas pequeñas en un frasco, o tachuelas o clavos en un tablero perforado -que son sólo ejercicios o actividades-

con el objetivo general de desarrollar la habilidad y destreza manuales. Dentro de este objetivo está el de lograr el mejor uso posible de la pinza digital. Para alcanzar estos objetivos hay múltiples ejercicios y actividades que facilitan y mejoran la capacidad de la mano. Del mismo modo se dan otros muchos ejemplos, tanto en esa etapa como en la escolar.

Lo auténticamente educativo y eficaz a largo plazo es el desarrollo de las capacidades, para lo cual será necesario hacer programas adecuados y ejecutar muchas tareas. Una capacidad bien desarrollada será la llave que abra la puerta a un amplio abanico de destrezas y habilidades. La *atención*, la *discriminación* y *percepción*, así como la *destreza manual*, no sólo son imprescindibles para aprender a leer y a escribir con soltura, sino para otros muchos aprendizajes.

El educador debe tener siempre presente el objetivo educativo fundamental preparando muchos y variados recursos para lograrlo. Durante la ejecución del programa deberá tener suficiente creatividad y flexibilidad para variar las actividades y ejercicios, eligiendo aquellos que mejor ayuden al niño, en un momento concreto. Con frecuencia deberá posponer «la perfección», en beneficio de mantener alta la autoestima del niño, su motivación y su alegría por el esfuerzo realizado, aunque el resultado no sea el «ideal». La realidad de un niño concreto y todas sus características personales merecen toda nuestra aceptación y respeto. Como consecuencia de nuestro deber como educadores y de nuestro afecto por el alumno, le ayudaremos a mejorar, pero no le exigiremos más de lo que puede —a veces para «lucirnos»—, ni nos frustraremos si no alcanza «nuestro» ideal. Lo importante es que el alumno siga progresando, a su propio ritmo —nunca por debajo de sus posibilidades— sin la pretensión de alcanzar el mismo nivel de otro alumno «que va muy bien», o el de sus compañeros de clase que no tienen síndrome de Down u otras dificultades especiales.

La participación de los niños pequeños con síndrome de Down en los programas de atención temprana en los que se dedica una parte importante al desarrollo cognitivo de un modo sistemático, ordenado y eficaz, les ayuda a desarrollar las capacidades de atender, percibir, comprender y saber. Los

primeros programas de estimulación precoz dedicaron un gran esfuerzo al desarrollo de la motricidad, lo cual es importante y necesario, aunque insuficiente. Más aún, todavía hoy es frecuente que las familias digan que van a llevar al niño «a la gimnasia», o que van a «hacerle los ejercicios», refiriéndose sólo al área motora y no dando suficiente importancia a otras áreas del programa. Desde hace unos años van incorporándose las llamadas actividades preacadémicas en los programas de atención temprana para niños menores de cuatro años. La aplicación de la teorías de Piaget ha servido para desarrollar programas de carácter cognitivo que incluyen objetivos en relación con la capacidad de imitación, de resolución de problemas, de adquisición del concepto de permanencia del objeto, de interacción personal, de actuación sobre las cosas, de conocimiento de las propiedades de los objetos y de desarrollo de las capacidades perceptivas, cognitivas y lingüísticas. Todo cuanto el bebé hace o deja de hacer durante su primer año de vida influye en su futuro desarrollo intelectual. Conforme el niño madura es preciso que participe activamente en nuevas experiencias que le ayuden a establecer las bases fundamentales de los aprendizajes básicos. Por ello insistimos en que todo cuanto se haga por ayudarle a mejorar su capacidad de atención, observación y percepción debe ocupar un lugar de privilegio.

PROCESO EVOLUTIVO

Los recién nacidos con síndrome de Down están preparados para percibir y responder ante los estímulos propios y ambientales. Los 5 sentidos actúan como importantes fuentes de información en una etapa en la que el desarrollo es muy rápido. Las respuestas visibles que el bebé da al principio pueden ser muy pequeñas. A veces consisten sólo en un cambio en el nivel de actividad, quedándose quieto o tranquilo cuando oye un sonido, o en orientarse hacia el origen del estímulo que oye. También patalea, sonrío o balbucea si ve a su madre. Poco a poco el niño madura y aprende a seleccionar ciertos estímulos de entre la gran variedad que tiene alrededor: ruidos, luces, figuras. Este proceso de

selección es el fundamento de otras interacciones más complejas con el ambiente que serán necesarias más tarde. Los padres y, en general, las personas que atienden al niño pequeño, le proveen de muchos estímulos sensoriales. La cara humana tiene un interés visual muy especial, el niño debe aprender pronto a mirarla y lo hará con atención, observando, fijando sus ojos en los ojos que le miran. Después pasará a observar los movimientos de la boca. La sonrisa que percibe, provoca en él otra sonrisa. El mejor estímulo auditivo es el de la voz, con todas sus posibilidades de tono, intensidad, acento, ritmo y melodía. El niño comprende los aspectos comunicativos por el tono que percibe y lo demuestra alegrándose, sonriendo o llorando, como respuesta diferenciada ante un tono u otro. Todo esto sucede muchísimo antes de que llegue la comprensión de la primera palabra.

Así va comenzando el aprendizaje de la atención, la percepción y la discriminación que se amplía con el conocimiento de los objetos: los sonajeros, las sabanitas y la ropa, los peluches y los muñecos de goma, el biberón y la cucharilla, etc. El niño percibe las diferencias de textura, temperatura, color, tamaño y sabor. Inicialmente, aunque observe y manipule, da respuestas que son automáticas. Si tiene hambre y «siente» molestia en el estómago, llora, y después aprenderá a llorar porque quiere que venga su madre. Esta segunda conducta la ha aprendido y la controla. Así mismo de su reflejo automático de presión palmar pasará a una presión voluntaria, y moverá el sonajero porque quiere oír el sonido, o se lo acercará a la boca porque quiere chuparlo. Por tanto actuará ya de un modo diferenciado ante lo que percibe, buscando con anticipación un resultado concreto. Conocerá la relación causa-efecto, y ejercerá su acción voluntaria.

ATENCIÓN

La atención es un proceso complejo que exige la participación coordinada de extensos núcleos y circuitos cerebrales, capaces de recibir la información que llega a través de los órganos de los sentidos y de hacerla relevante para el

individuo. Estos sistemas cerebrales, además, varían en su funcionamiento y en su contribución al desarrollo de la atención según el tipo de información sensorial que se reciba, sea visual, auditiva, táctil, etc. La atención es la capacidad de dirigir la corriente de nuestra conciencia hacia un objeto o suceso. Es decir, la mente toma posesión de uno de entre los diversos objetivos que se pueden presentar ante la conciencia de manera simultánea. La mente ejerce un control voluntario sobre la experiencia, de forma que la persona es consciente sólo de ciertos sucesos y no de otros que se encuentran circundantes. Por tanto, en la atención hay un doble juego: primero, es atraída, llamada, evocada por un acontecimiento, objeto o suceso; pero después la atención tiene que ser aplicada, mantenida, prestada. La atención es primero suscitada y después decidida por el sujeto, y ello requiere una operación mental dirigida por los centros cerebrales concretos. Por último, el sujeto se enfrasca y se concentra en el objeto de su atención por un tiempo determinado, lo que de nuevo requiere la acción mantenida y coordinada de varios centros cerebrales.

Para que se pueda desarrollar y mantener esta atención selectiva, se necesita que operen primero los circuitos cerebrales implicados en la *orientación* (lóbulo parietal, tubérculos cuadrigéminos del mesencéfalo, tálamo), después, los implicados en la llamada *atención ejecutora* (circunvolución anterior del cíngulo, corteza prefrontal superior, y otra área prefrontal más lateral e inferior), y por último, los circuitos del *estado vigilante*, gracias al cual la atención se mantiene (lóbulos frontal y parietal derechos).

En el síndrome de Down existe una limitación en la transmisión y comunicación de muchos de estos sistemas neurales. Ciertos datos apuntan a una parcial limitación en el desarrollo de tales sistemas en las últimas etapas del desarrollo intrauterino (Flórez, 1991; Wisniewski, 1996). Son cada vez mejor conocidas las deficiencias en el desarrollo de las ramificaciones dendríticas y de las espinas en las primeras fases de la vida postnatal, y la precoz reducción en el número de ciertas neuronas que se aprecian precisamente en las áreas de la corteza cerebral más directamente responsables de la conducta asociativa y de la

rápida intercomunicación entre unas áreas cerebrales y otras.

No es de extrañar, por tanto, que observemos precozmente en el niño con síndrome de Down una dificultad, torpeza o demora en la capacidad de dirigir la mirada hacia un estímulo y de interactuar con otras miradas, en la capacidad de mantener el organismo -mente y cuerpo- receptivo y respondente hacia los estímulos; cuánto más en la capacidad de mantener la atención durante un tiempo prolongado, para que tenga iniciativa en la búsqueda.

Además, en una época de la vida en la que los estímulos externos desempeñan un papel predominante como elementos que contribuyen al desarrollo y establecimiento de las estructuras que comunican unas neuronas con otras y a la configuración definitiva de las redes y circuitos funcionales de la transmisión nerviosa, se comprende la importancia que cobra este sistema implicado en los sistemas de *alerta* y de *atención* para el posterior desarrollo de conductas y destrezas específicas.

Conocidos estos datos, los especialistas en educación dedicaremos un esfuerzo especial al desarrollo de la capacidad de atención, como fundamento de otras muchas adquisiciones.

Desde que nace, el niño se orienta, y esto explica a los padres y a la familia la importancia que tiene el desarrollo de esta capacidad. El niño pequeño con síndrome de Down puede tener dificultades para fijar la mirada por la laxitud ligamentosa y por el bajo tono muscular. Aunque la atención auditiva parece mejor en las primeras etapas de la vida extrauterina, las dificultades de percepción y discriminación auditivas pueden llevar al niño a no escuchar, a no atender auditivamente y a preferir una acción manipulativa llevada a cabo según sus intereses. Posteriormente, los problemas de memoria auditiva secuencial (Pueschel, 1988) de algún modo le bloquean o dificultan para mantener la atención durante el tiempo preciso, ya que adquiere la experiencia de incapacidad para retener mucha información secuencial. Otras veces es el propio cansancio orgánico, o los problemas de comunicación sináptica a nivel cerebral, lo que impide la llegada o el procesamiento de toda la información. En ocasiones, el

periodo de latencia en dar respuesta que, en general, es más largo en comparación con otros niños de su misma edad mental (Flórez, 1992), se interpreta por parte del educador como falta o como pérdida de la atención.

Lo que es absolutamente cierto y evidente es que un niño que no mira, que no escucha, que no atiende o que no retiene, difícilmente podrá progresar bien. Conocidas las posibles causas de estas dificultades, y ante la imposibilidad de actuar directamente sobre ellas, nos queda el recurso educativo de un entrenamiento o estimulación tempranos, adecuados y mantenidos, realizados con actividades convenientemente programadas y llevadas a cabo con perseverancia.

De este modo vemos cómo los niños establecen y mantienen la atención, lo cual les permite estar preparados para situaciones muy variadas de aprendizaje, conducta y relación.

Educación de la atención

En el desarrollo durante los primeros meses de la vida extrauterina se trabaja en primer lugar la atención visual, con el objetivo de conseguir cuanto antes un ajustado contacto ocular y un adecuado seguimiento visual. Simultáneamente, como refuerzo mutuo, se trabaja la atención auditiva -más desarrollada en el momento del nacimiento- utilizando diversos estímulos sonoros: sonajeros, música clásica, campanillas, etc.

El estímulo más recomendado, por su interés y eficacia, es el rostro y la voz humanos, preferentemente los de la madre. Los ojos, los movimientos faciales que tanto interesan a los niños, los variadísimos sonidos, voces, y las canciones que una voz humana puede emitir, preparan al niño, mejor que ningún otro estímulo, para la atención a la persona y a las instrucciones y órdenes verbales, que tanto necesitará después. Además sirve de enorme ayuda para un mejor establecimiento del vínculo afectivo, con la gran repercusión que tiene en el desarrollo óptimo del niño.

Muy pronto se planteará el objetivo de que el niño reaccione y atienda

adecuadamente cuando se le llama por su nombre. Esta atención podrá mostrarla interrumpiendo su actividad, volviendo la cabeza al origen de la llamada, mirando a la persona que le llama, teniendo una actitud de alerta y espera. En este momento, con el niño mirando, atendiendo y esperando, es cuando puede dársele la instrucción o información que precisa o mostrarle y entregarle un objeto concreto.

La mayoría de los niños con síndrome de Down que han participado en un programa de atención temprana han adquirido la habilidad de atender a su nombre y habitualmente responden a la llamada desde que son pequeños. Por tanto, será preciso progresar más, adquiriendo niveles superiores de atención y manteniéndola durante periodos más prolongados. Tendrá que aprender a atender a la indicación física o instrucción verbal que le dé el educador, dirigiendo su mirada al lugar adecuado. Después desarrollará la capacidad de atender alternativamente a la persona y al objeto-estímulo, para ejecutar la acción que le indican, confrontando si lo hace bien y pidiendo ayuda en caso necesario.

Instrumentos para el desarrollo de la atención

Los niños con síndrome de Down frecuentemente comienzan a actuar, a dar respuestas motoras, *antes* de procesar de forma completa la información recibida y de elaborar la respuesta correcta. Conviene, por tanto, darles tiempo y enseñarles a inhibirse para darse a sí mismos unos segundos de reflexión. Su cerebro procesa y asocia con cierta lentitud la información recibida, y les falla la «sincronización» de la respuesta motora que dan con la respuesta adecuada. Esto *no* se debe a falta de comprensión, de conocimientos, sino a sus diferentes «tiempos». Si el niño está trabajando con material manipulativo, tanto si son objetos como si son maderitas o tarjetas, los errores pueden evitarse o corregirse fácilmente. Si se trabaja con papel y lápiz, el error puede quedar plasmado. En cualquier caso, conviene evitarlo habitualmente, no sólo para que el alumno no viva la sensación de fracaso, sino para que lo percibido visualmente sea correcto.

Una estrategia sencilla consiste en que educador sujete suavemente las manos del niño mientras le da la orden y el niño la recibe, la procesa, elabora la respuesta y muestra con su actitud o con su mirada que va a ejecutar la acción adecuada. Si, a pesar de esos segundos de tiempo, el niño se dirige al objeto o estímulo que no corresponde, el adulto puede tapar con su mano dicho objeto; así el niño tiene la oportunidad de volver a pensar y responder con acierto. Si la actividad se realiza en una hoja de papel, antes de darle la pintura o el lápiz, se pedirá al niño que señale con el dedo dónde está el objeto que debe tachar o subrayar, o que siga con su dedo la trayectoria que debe realizar. Cuando lo haga bien, se le entregará el instrumento para escribir.

Una buena preparación para el desarrollo de la atención con fines escolares, es que el niño con síndrome de Down comience a permanecer sentado adecuadamente en una silla desde edades muy tempranas. Esto debe iniciarse en cuanto el niño es capaz de mantenerse sentado en el suelo, con la espalda recta, con estabilidad del tronco, sin caerse. La mayoría de los niños con síndrome de Down están maduros para sentarse en un banquito o silla baja antes de los 12 meses de edad. Desde el primer momento de sentarle en una silla, incluida la silla alta, conviene habituarle a una postura correcta. Convendrá vigilar que esta postura correcta la mantenga siempre, porque, además de ser lo mejor para su cuerpo, le facilitará una ejecución adecuada de las tareas de mesa. Es imprescindible elegir bien el mobiliario que se va a utilizar y su colocación. El niño debe tener las piernas juntas, con los pies apoyados en el suelo o en una plataforma y con las rodillas flexionadas en el borde del asiento, formando un ángulo recto. No se permitirá que el niño suba las piernas y se coloque en posición «buda» o que las separe una a cada lado del asiento. El apoyo permanente de los pies le da estabilidad, permitiéndole mover los brazos libremente y girar cabeza y tronco sin perder el equilibrio, y por tanto, sin distraerse por ello. La altura de la mesa será la apropiada para el tamaño del niño de modo que, sentado como acabamos de explicar, sus brazos pueden quedar apoyados sobre la mesa sin tener que levantarlos y sin que el niño se eche hacia delante. Conviene disponer

de sillitas y mesas de diferentes alturas, o tacos de madera y cojines no muy blandos que permitirán comprobar que el niño tenga siempre el mobiliario adecuado a su estatura (foto 1).

El educador debe colocarse de modo que sea fácil el mantenimiento del contacto ocular con el niño y que éste pueda recibir con facilidad una ayuda gestual o física. Lo más conveniente es que el adulto se siente también en una sillita baja, frente al niño o a su lado. La cercanía física y la misma altura propician los aspectos afectivos y de motivación, evitando los de dominio e imposición.

Cada vez que el niño se canse y relaje su postura, dejando caer su cabeza, separando las piernas, ocultando una mano, etc., habrá que recordarle que debe estar correctamente colocado, utilizando frases como: «¡Ponte bien!» «¡Siéntate bien!» «¡Levanta la cabeza!» «¿Dónde tienes los pies?» «¿Dónde está la otra mano?» «¿Estás bien sentado?».



Foto 1. Postura correcta; Altura adecuada de silla y mesa; Adaptación para apoyo de los pies

Todo el tiempo que se emplee en la educación de la atención con todas las condiciones posturales que la facilitan, es una rentable inversión para toda la vida. Por tanto, vale la pena dedicar el tiempo que sea preciso para este entrenamiento y no permitir que se retroceda cuando el niño está en otros ámbitos o realiza otras actividades, ni tampoco en fases posteriores del programa.

Con el niño sentado correctamente, tranquilo, mirando al adulto y en espera de la tarea, es cuando puede empezarse el trabajo. El primer paso es, evidentemente, que el niño mire al adulto y que éste le hable, proponiéndole la tarea, o el material. No debe empezarse una sesión de trabajo con un niño que no atiende, que mira a otro lado, que está moviéndose. A veces basta con sujetarle suavemente las manos y decirle «¡mírame!», «¿quieres que...?», y entonces se le indica que mire, teniendo que desarrollar y practicar la habilidad de mirar sucesiva y alternativamente al adulto o al material, según la necesidad del momento.

La acción manipulativa sobre los objetos y materiales, es el medio fundamental por el que todos los niños aprenden conceptos y desarrollan capacidades lingüísticas y cognitivas. Por tanto, se tendrá un cuidado exquisito en todo cuanto se haga y diga durante el trabajo, con el objetivo de lograr la máxima eficacia durante la sesión. Después de que el niño ya está atento, dispuesto y se empieza el trabajo, conviene simultanear el estímulo visual con el auditivo. Debe cuidarse la comunicación verbal para mantener la atención y para que aprenda más y mejor sobre lo que ve y sobre lo que hace. A través de las acciones propias o ajenas, captará los conceptos. Las palabras que se utilizan para designarlos aumentarán sus capacidades cognitivas y lingüísticas.

El lenguaje del educador debe ser claro, conciso, firme, cordial y preciso, realzado en su entonación, pero sin gritos: «¡mira aquí!», «¿dónde está?», «ponlo encima», «¡abre-cierra!», «¡dentro-fuera!», «¡más-más!», «haz una raya», «mételo dentro», «¡fíjate bien!», «¡se acabó!», etc. Se tendrá sumo cuidado en el uso de los términos de modo que la información verbal que el niño reciba sea la más exacta posible y no le induzca a error. Por ejemplo, en lugar de decirle «deja la

pintura en la caja» o «pon tu mano en la mesa», será mejor decirle «deja la pintura *dentro* de la caja» y «pon tu mano *encima* de la mesa». Se evitará que el adulto sea un espectador silencioso ante un niño “aislado” en su tarea manipulativa. El educador intervendrá verbalmente, sin largos párrafos, para informar, ayudar, animar, corregir, llamar la atención, etc.

Siempre que sea posible, y lo es en muchas ocasiones, se dará a elegir al niño qué prefiere hacer. Un alumno que se «compromete» al decidir sobre una tarea o un material o un modo concreto de trabajo, es un alumno que mantendrá su atención con más facilidad o al que podemos ayudar a ser consecuente y responsable de sus decisiones... «me lo has pedido», «tú lo has elegido, por tanto vamos a acabar antes de...». Es cierto que el educador es quien tiene claro el objetivo u objetivos de la sesión, pero un educador responsable sabe que se pueden trabajar esos objetivos de modos muy diferentes, con materiales variados y que un cambio en el orden de las actividades no tiene importancia. La flexibilidad controlada, permitirá un mejor aprovechamiento del tiempo. La imposición de una tarea que el niño no desea, es un fracaso seguro para todos. El truco educativo es conseguir que el niño «quiera” hacer aquello que el educador cree que le conviene hacer.

Al ofrecerle el material y explicarle la tarea, se seguirá ayudando al niño en su atención, que en estos momentos debe dirigirse visualmente al objeto que se le presenta. Si es preciso, se le ayudará en su tarea de observación. Si se trata de una lámina o un tablero, se comprobará que hace un rastreo visual completo. Conviene que adquiera el hábito de mirar de izquierda a derecha y de arriba abajo, no sólo para abarcar todos los dibujos o colores o huecos, sino para que se acostumbre al movimiento ocular necesario para nuestro sistema de lectura y escritura. Si se le ofrecen varias piezas pequeñas, maderitas, tacos, vasos, también se colocarán de modo que puede observarlos todos antes de pensar y realizar una acción. Si es suficiente la ayuda verbal, diciéndole por ejemplo: «¿has mirado bien?, ¿las has visto todas?», no se le ayudará físicamente. El educador debe tener sumo cuidado en no dar pistas innecesarias que hacen que el niño las

siga, sin pensar por sí mismo. Por ejemplo, es frecuente que el adulto mire al objeto nombrado sin darse cuenta, y el niño aprende muy pronto a seguir esa mirada en lugar de buscar por sí mismo. Sólo en caso necesario el adulto señalará con el dedo el lugar hacia donde debe mirar el niño o incluso le sujetará suavemente la cabeza para ayudarle a dirigir su atención al lugar indicado.

Estas habilidades serán extraordinariamente útiles para el momento de iniciar el programa de lectura y escritura. Algunos niños necesitan mucho entrenamiento, mientras que otros las adquieren en pocas sesiones.

PERCEPCIÓN Y DISCRIMINACIÓN

La *percepción* requiere inicialmente un mínimo de desarrollo de la atención, pero implica el funcionamiento preciso de las grandes áreas corticales de asociación, en el cerebro. Normalmente estas áreas se desarrollan con más lentitud que las áreas sensoriales primarias, que reciben los estímulos con toda la riqueza de matices, hasta darles plena forma. La capacidad de discriminar y distinguir unos estímulos de otros, o por el contrario, de asociarlos, exige la presencia de redes nerviosas cada vez más intrincadas y más relacionadas unas con otras.

De nuevo, la relativa pereza y pobreza en el desarrollo intercomunicativo de las estructuras nerviosas en el cerebro de los niños con síndrome de Down, va a afectar de manera marcada a las áreas corticales de asociación y va a explicar el retraso en el desarrollo de la capacidad perceptiva.

Entendemos por *discriminación* la habilidad para percibir semejanzas y diferencias, respondiendo de un modo diverso ante lo percibido. El uso de la habilidad discriminativa forma parte imprescindible de la vida diaria para funcionar de un modo eficaz. De hecho, todos usamos habitualmente nuestras habilidades discriminativas en múltiples circunstancias ordinarias. Desde el momento en el que suena el despertador y reconocemos ese sonido, que nos hace levantarnos, pasando por la elección correcta de los calcetines o de los zapatos que hacen

pareja, hasta subir al autobús adecuado que nos acerca al trabajo o la compra de cualquier artículo en la tienda que corresponde, sin confundirnos ni de lugar, ni del objeto que deseamos. Pero además de todas estas situaciones de carácter funcional y ordinario, el adiestramiento discriminativo es imprescindible en los programas educativos de la primera infancia para preparar a los niños para los aprendizajes académicos. Los alumnos con síndrome de Down, así como todos los que tienen necesidades educativas especiales, necesitarán más que el resto de los alumnos de una enseñanza específica para paliar o prevenir sus dificultades cognitivas. La experiencia recogida nos permite asegurar que un programa ponderado, con una enseñanza sistematizada, iniciada tempranamente, ayuda mucho a los niños con síndrome de Down a desarrollar las capacidades perceptivas y discriminativas.

En este sentido consideramos que la educación de estas capacidades incluyen las habilidades para reconocer, identificar, clasificar, agrupar y nombrar los objetos, imágenes y grafismos. También forma parte del aprendizaje discriminativo el reconocimiento e identificación de sonidos y palabras.

El aprendizaje discriminativo facilitará al alumno con síndrome de Down el pensamiento lógico, el conocimiento de las formas, los tamaños, las texturas, los colores y otras propiedades de los objetos, los conceptos numéricos y la lectura. También le servirá para la adquisición de otros muchos aprendizajes en el área social y natural, así como para una mejoría evidente en su lenguaje.

Los bebés y niños pequeños que han sido atendidos de un modo adecuado, han desarrollado muchas habilidades perceptivas. Han tenido la oportunidad de ver a diferentes personas, de oír muchos sonidos, de gustar diferentes alimentos, de manejar objetos de distintas formas, tamaños, colores y materiales, de ser llevados y traídos por diferentes lugares, en distintas posturas, por personas variadas, etc. Han percibido muchas cosas a través de su cuerpo, por medio de los cinco sentidos y han sido capaces de reaccionar ante los estímulos internos y externos. Como hemos dicho anteriormente, al comienzo, la reacción del bebé es instintiva, automática, sin plena consciencia y enjuiciamiento

de la situación y de la reacción. Poco a poco el niño evoluciona y es capaz de observar los efectos de sus acciones, de los sonidos que emite e inicia un control voluntario sobre personas y cosas. «Aprende» a controlar la conducta de su cuidador con sus gritos o lloros, sigue la trayectoria de un objeto que lanza, escucha el ruido que hace un objeto al caer al suelo o capta el concepto de permanencia del objeto cuando alguno queda oculto momentáneamente, cuando su mamá sale de la habitación, cuando juega con su abuela al «cu-cú-tras» tapándose la cara con las manos. Así, va siendo capaz de anticipar los resultados de sus acciones aunque le falte la comprensión de los conceptos que hay detrás o no conozca las palabras que describen lo observado.

Progresivamente, con ayuda de los educadores, el niño comprenderá más, conocerá mejor las cualidades de los objetos y los nombres que se utilizan para describirlos, será capaz de elaborar juicios, y de resolver problemas dando soluciones y actuando correctamente según las circunstancias que percibe.

Ejemplos de intervención educativa

Los educadores han de poner un empeño especial en conseguir que el niño con síndrome de Down desarrolle sus capacidades de atención, de observación, de percepción y de discriminación, que le facilitarán una actuación adecuada en cada momento. Como es natural, los niveles o exigencias serán un poco más altos cada vez, de modo que el niño progrese en todas sus capacidades. Las tareas incluirán actividades que faciliten también el desarrollo de la destreza manual y de las capacidades cognitiva y lingüística. También ahora será preciso seguir un programa sistemático y estructurado para lograr que el niño esté preparado para los aprendizajes escolares. Las situaciones naturales y espontáneas en las que el niño desarrolla y hace uso de su capacidad discriminativa son necesarias, pero insuficientes, para participar después con éxito en la escuela.

Los niños con dificultades de aprendizaje en general y con síndrome de Down en particular, necesitan *ver* y *hacer* de un modo sistemático y ordenado,

para aprender y comprender. Esta necesidad implica que el educador haga el consiguiente programa, aprovechando cada una de las tareas realizadas por su alumno. En cada una de las tareas el niño debe recibir una comprensible información verbal de lo que realiza. Además, en torno al objetivo fundamental de esa actividad, se aprovechará esa tarea para repasar o afianzar objetivos de otras áreas.

Un ejemplo podría ser el de un alumno que debe desarrollar el uso y la coordinación de ambas manos, porque habitualmente «ignora» una de ellas. Si el educador elige la tarea de abrir y cerrar unos cilindros o toneles encajables de colores, se aprovechará esta actividad para “repasar” la asociación de color y tamaño, los conceptos abrir-cerrar, meter y sacar, ¡más-más! Si se puede se harán una o dos torres, se compararán las alturas, se repasará el concepto encima. Al recoger todos los toneles, el niño comprenderá las relaciones entre los diferentes volúmenes y afianzará su comprensión sobre la permanencia del objeto. Será preciso que el educador le ayude a observar, dándole la información verbal precisa sobre lo observado. Así, el niño incrementa su comprensión. Es preciso evitar grandes discursos y frases largas, que serían un obstáculo para que el niño capte la palabra clave que describe el concepto o la acción.

Esta práctica educativa, sencillísima de tener en cuenta en las sesiones educativas individuales, será una ayuda valiosísima para los programas posteriores. No es infrecuente que los niños con síndrome de Down de 2 a 4 años, que han participado de programas como éste, comprendan muy pronto los conceptos básicos: forma, tamaño, color y relaciones espaciales, garantizando así su aprovechamiento en la enseñanza en grupo que van a recibir en la escuela. También se indicará a la familia que aproveche las situaciones naturales que brinda el hogar para que el niño participe en tareas en las que tiene que hacer uso de sus capacidades perceptivas: desde clasificar los cubiertos hasta colaborar en el transporte y orden de la compra hecha en el supermercado, u ordenar su ropa y sus juguetes. En estas acciones realizadas en el hogar es fácil incorporar los conceptos básicos: grande-pequeño, dentro-fuera, encima-debajo, etc., que el

niño aprende en la realidad y practica en situaciones diferentes, facilitando su consolidación, su transferencia y su generalización. Muchos niños no avanzan más porque no se aprovechan las situaciones naturales, ordinarias, para que piensen y aprendan.

Cuando llegan a la escuela infantil les falta el vocabulario comprensivo básico y necesario para comprender el lenguaje escolar. Frases como: “haced fila, uno delante de otro, el más pequeño delante”, serán totalmente incomprensibles. Aunque el niño actúe por imitación de lo que hacen sus compañeros, sería muchísimo mejor que comprendiese el mensaje verbal. Si ha hecho filas de bloques o de latas, clasificándolas por tamaño, comprendiendo los conceptos delante, detrás, al lado, etc., estará más preparado.

Resumiendo, el desarrollo de las capacidades perceptiva y discriminativa implica que el alumno aprende a observar y capta semejanzas y diferencias, las relaciona, las asocia y las clasifica según diversas categorías y códigos. Aprende a comprender los términos y conceptos que implican esas relaciones, y a nombrar las diferentes cualidades o propiedades, siendo capaz de dar pequeñas explicaciones. Todo esto se consigue, en parte, con la manipulación y exploración natural que el niño hace con todos los materiales que se le dejan a su alcance, pero lo adquirirá mejor si, además, recibe una enseñanza sistematizada y estructurada en la que se seleccionen los materiales manipulativos y las representaciones gráficas más adecuadas a cada uno de los objetivos específicos o parciales que quieran ir alcanzarse.

HABILIDAD MANUAL

Las personas con síndrome de Down suelen tener dificultades específicas para muchas actividades que precisan de manipulación fina. Las causas de estos problemas son varias: una de ellas es la anatomía de la mano ya que ésta suele ser ancha, con dedos cortos, con una implantación baja del pulgar y con ausencia de la última falange del dedo meñique. La hipotonía muscular y la laxitud

ligamentosa influyen en la pobre sujeción de los instrumentos y en la presión que es necesaria hacer en muchas tareas. Además, los problemas que tienen su origen en el sistema nervioso central explican las dificultades de interiorización y de producción simultánea de determinados movimientos. Esto puede comprobarse tanto en coordinación motora gruesa como andar en triciclo, como en actividades de coordinación motora fina como recortar, abrir una lata, escribir, coser, etc.

En relación con la dominancia lateral, algunos niños con síndrome de Down tardan tiempo en mostrar si son diestros o zurdos, lo cual tiene mucha importancia tanto para las actividades de autonomía de la vida diaria, como puede ser el acto de comer, como para el aprendizaje de la escritura o las tareas laborales.

Conocidas las necesidades que todos tenemos en relación con la habilidad manual y conocidas las dificultades que tienen las personas con síndrome de Down, no sorprende que desde la etapa de atención temprana se establezcan objetivos y actividades encaminados a desarrollar la máxima destreza. Entre los objetivos a largo plazo que deben estar presentes está el de la escritura, con todas las dificultades que hay desde la prensión del instrumento hasta la percepción e interiorización de los trazos, el desarrollo de la capacidad eferente para reproducirlos casi automáticamente, respetando la dirección y el tamaño adecuados, y la realización de un movimiento deslizante, suave y suelto hacia la derecha. El objetivo final, desde el punto de vista formal, es que la escritura sea legible.

Para conseguir estos objetivos el educador tratará de conocer lo mejor posible a su alumno con síndrome de Down. Sus manos pueden no ser las manos «típicas» descritas antes, sino que sean delgadas y con dedos largos. Tendrá que observar cómo evoluciona la fuerza de oposición pulgar con los otros dedos, los movimientos de flexión y extensión, la capacidad de prensión y de presión, etc.

En cualquier caso, aun suponiendo que un niño concreto tenga menos dificultades que la media de los chicos con síndrome de Down, conviene diseñar un programa ajustado para facilitar que en las múltiples tareas ordinarias en las que es necesaria la destreza manual, sea competente para realizarlas por sí

mismo; desde abrochar botones y atar cordones, hasta abrir grifos, puertas con llave, batir huevos, llamar por teléfono, coser, escribir y un largo etcétera.

Prensión y presión

Desde los primeros días de la vida de un bebé pueden hacerse ejercicios encaminados a lograr esa destreza manual. Así, por ejemplo, se indica a los padres que ayuden a su bebé a sacar el pulgar si tiene tendencia a tenerlo metido debajo de los otros 4 dedos, tapado por ellos, con el puño cerrado. El adulto puede poner uno de sus propios dedos dentro de la mano del bebé, mientras le da de comer, sujetando al mismo tiempo el pulgar del niño en una posición correcta de oposición al resto de la mano. Aprovechando el reflejo automático de prensión del recién nacido se le pondrá en la mano un sonajero de mango largo, que no pese mucho.

Poco a poco, la mano irá abriéndose, el niño aprenderá a agarrar y a soltar los objetos de un modo voluntario, consciente. Se le ofrecerán juguetes y objetos que le interesen para que, al verlos, inicie los movimientos adecuados para alcanzarlos. Los objetos serán variados y diferirán en el tamaño, la forma, la textura, el peso, el color y el olor. Conviene que algunos de ellos sean susceptibles de ser apretados para estimular al niño como, por ejemplo, un muñeco pequeño de goma blanda que suene al apretarlo o una esponja de la que sale agua.

También son útiles los tente-tiesos que, al empujarlos un poco, suenan y se mueven, volviendo rápidamente a su posición original. Este resultado, tan estimulante, facilita que el niño quiera repetir su acción y empiece a comprender la relación causa-efecto.

Los ejercicios pasivos de flexión y extensión realizados en cada uno de los dedos de las manos del niño y la presión suave ejercida en cada una de las yemas, le ayudan a conocer mejor las posibilidades de su mano y la independencia de cada dedo. Los ejercicios que van acompañados de los juegos y

canciones tradicionales, como pueden ser: «*Este compró un huevito...*» «*Pulgar, pulgar que sale a pasear...*», son muy buenos porque hacen que el niño lo pase bien y reciba una estimulación afectiva y sensorial completa.

El niño avanzará progresivamente y será capaz de señalar con el dedo índice y de apretar con él, «enviando fuerza» a la punta del dedo. Los juegos de teclado, las cajas sorpresa que se abren al apretar un botón, los muñecos y ranitas saltarinas, y otros muchos juguetes que se encuentran fácilmente en las tiendas especializadas, motivan al niño a realizar este ejercicio, que es bastante difícil para él. Después, aprenderá a presionar con cada uno de los otros 4 dedos *de las dos manos*. Cuando el niño con síndrome de Down alcance un año habrá aprendido a agarrar, soltar, apretar, meter, sacar, abrir, cerrar, golpear, ensamblar, encajar y martillar con materiales variadísimos. Se tendrá sumo cuidado en ayudarlo a desarrollar la capacidad de coordinación entre las dos manos. Es muy frecuente que solos, sin ayuda, tarden en descubrir que su tarea es más eficaz si no dejan una mano colgando, como si no la tuvieran. Para conseguir este objetivo se le propondrá tareas en las que *necesariamente* tenga que usar las dos manos: por ejemplo, tomar un objeto grande, globo o pelota, sujetar algo con una mano y hacer el movimiento con la otra (un frasco en el que tiene que meter algo o quitar el tapón), empujar o tirar con ambas manos a la vez al encajar o desencajar piezas de lego, cuentas o cualquier otro material. El movimiento de rotación de la muñeca se alcanzará un poco más tarde. Será conveniente disponer de cajas musicales, muñecos para dar cuerda, frascos con tapones, tornillos, destornillador y tuercas, carretes y lanas, sacapuntas, relojes y radios. El niño tiene que desarrollar una coordinación visuo-manual cada vez más fina y precisa, manejando objetos pequeños (fichas, monedas, legumbres, palillos, fósforos, botones) y efectuando actividades que sea imposible llevarlas a cabo si no mira qué hace, como pasa, por ejemplo, en el enfilado de cuentas por un cordón. Por supuesto, habrá que vigilar cuidadosamente para que no se meta estas cosas en la boca y se las trague, con el consiguiente peligro de atragantamiento o intoxicación.

Dirección y coordinación visuomanual

Como estamos hablando de la preparación para un futuro programa de lectura y escritura, no se olvidará que nuestro sistema para leer y escribir tiene una dirección concreta, que va de izquierda a derecha y, por tanto, se tendrá mucho cuidado para que el niño trabaje de modo que la mirada y los movimientos de su mano sigan esa dirección, o sea comenzando a mirar y a colocar la mano, o el dedo, en el lado izquierdo y continuando el rastreo visual y movimiento manual hacia el lado derecho, hasta llegar al final del estímulo que se le presente. Así, sin darse cuenta, adquirirá de modo automático un movimiento visual y manual simultáneos que facilitarán mucho el aprendizaje y el progreso en la lectura y escritura. Es más rentable y eficaz adquirir hábitos adecuados desde el principio que cambiar hábitos inadecuados cuando ya interfieren con otros objetivos programados para ese momento evolutivo. Se hace así un programa preventivo para evitar, por ejemplo, errores de inversión de letras al leer y escribir.

Este trabajo de rastreo visual y movimiento manual de izquierda a derecha es especialmente importante en el supuesto de que el alumno sea zurdo. Nuestra experiencia personal, en la enseñanza de la lectura y escritura a un grupo de niños zurdos que presentaban verdaderas dificultades para progresar, nos ratificó en la necesidad de preparar adecuadamente a los niños desde que tienen dos o tres años de edad. Es fácil incorporar a la rutina diaria actividades como las de mirar cuentos empezando por la izquierda, o desplegar cartas o tarjetas o cualquier otro material y nombrarlo empezando por la izquierda y terminando por la derecha. También es fácil ofrecer un loto con imágenes con 2, 3 o más filas y decir sus nombres como quien sigue las líneas de un texto escrito, señalando con el dedo cada imagen y el orden de las filas, como se hace al leer.

Material y actividades

En la actualidad disponemos de abundante y variado material que se usa habitualmente en las escuelas infantiles y que debemos tener a mano. Cada material facilita una destreza determinada. Como el niño con síndrome de Down tiene necesidades en diferentes aspectos, conviene disponer de todo lo necesario para no dejar de lado ni uno solo de los objetivos a conseguir. La plastilina, las construcciones tipo lego, los punzones, la pintura de dedos, toda clase de pinceles y lápices de colores, las tizas, los rotuladores, las bolas, los cubos y tapones de enroscar, las tijeras, muñecos y objetos de armar y desarmar, permiten programar actividades variadísimas y divertidas que favorecen la destreza manual del niño así como una correcta coordinación visuomanual cada vez más precisa y eficaz. Para ejecutar estas tareas manipulativas hay que seleccionar cuidadosamente qué debe trabajar un niño en un momento dado y con qué material.

El uso del lápiz y papel supone un incremento notable de dificultades por la necesidad de sostener el lápiz, moverlo sobre el papel con suficiente presión para que marque, pero no con tanta fuerza que implique rigidez de la muñeca o del brazo. Al mismo tiempo, la otra mano debe sujetar el papel para que no se desplace y los ojos deben moverse en la trayectoria de los trazados, a la misma velocidad que exige el movimiento de la mano (Foto 2). En el capítulo de prescripción se detallan actividades concretas y materiales que son útiles en esta etapa y, por tanto, no es preciso detenernos más en este aspecto. La integración en la escuela infantil ordinaria puede plantear algún problema por el desfase que existe entre el niño con síndrome de Down y sus compañeros, en actividades como el recortado con tijeras y la elaboración de objetos concretos con plastilina, arcilla y otros. Por tanto, una vez más necesitará su propio programa individual que le haga progresar a su ritmo, evitando que el profesor o un compañero hagan o completen la tarea en su lugar, porque quieren que haga lo mismo que los demás. Es un engaño que no le sirve de ayuda para progresar.



Foto 2. Buena presión del lápiz; Elección de un lápiz de mayor grosor; Mano izquierda sujetando el papel

Podemos afirmar que la escritura de un niño con síndrome de Down puede no ser suficientemente clara, legible y más o menos proporcionada hasta que tenga 9 años de edad cronológica, lo que supone una gran diferencia frente a sus compañeros sin síndrome de Down. Esto ha supuesto que muchos educadores de niños más pequeños han desistido antes de tiempo por los pobres resultados que obtenían. Nuestra experiencia es que el ejercicio diario, sin cansar ni psicológica ni físicamente al niño, que haría que su letra fuese cada vez peor, se consigue mejorar la caligrafía, pudiendo leerse con facilidad los textos manuscritos de las personas con síndrome de Down. De nuevo habrá que ser cuidadosos en el tipo de tareas que se presentan al alumno y el momento en que debe realizarlas.

Se evitará que el alumno realice ejercicios de preescritura demasiado

infantiles o muy aburridos, precisamente en el momento en el que sus compañeros que están en la misma clase están escribiendo con soltura una redacción o un dictado. Será más adecuado trabajar la caligrafía individualmente, a solas, o en su casa.

Mientras tanto, se simultaneará el trabajo de escritura con teclado, que le hará sentirse más cerca de lo que realizan sus compañeros. Recomendamos usar tanto el teclado de máquinas de escribir convencionales, porque les obligará a pulsar con un golpe fuerte y seco, como los teclados eléctricos o de ordenador (computadora), los cuales, al no necesitar fuerza, obligan a ser cuidadosos en la pulsación de teclas por lo fácilmente que se mueven. Ambos teclados se complementan en relación con el objetivo de conseguir una mejor habilidad manual. Este trabajo sirve para que aprenda las letras de imprenta, las mayúsculas y su orden en los teclados. Cuando pueda escribir textos largos, ya tendrá adquirida cierta agilidad en el aspecto mecánico.

No tenemos evidencia de la influencia *directa* de los ejercicios de psicomotricidad realizados con todo el cuerpo sobre la escritura y su legibilidad. Más bien parece que facilita al niño o alumno un control, un dominio, un equilibrio de grandes movimientos y, en cierto modo, también una madurez global más que una mejoría de la letra. A nivel neurofisiológico están implicados diferentes sistemas; sin embargo, sí son convenientes y eficaces todos los ejercicios de tensión-relajación, flexión-extensión, de los distintos segmentos del brazo, y movimiento de las articulaciones: hombro-codo, muñeca y dedos, que se realizan con materiales tan variados y diversos como los saquitos de arena o los pinceles. Muchos ejercicios enfocados directamente a mejorar la habilidad manual influirán decisivamente en la desenvoltura para escribir mejor.

Capítulo 4

MÉTODO DE APRENDIZAJE PERCEPTIVO-DISCRIMINATIVO

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La puerta abierta, que permite al niño con síndrome de Down progresar en los programas educativos que la escuela común le ofrece, es el desarrollo de sus capacidades perceptivas y discriminativas. Un programa estructurado de aprendizaje discriminativo permite al niño desarrollar su organización y orden mental, el pensamiento lógico, la observación y la comprensión del ambiente que le rodea. De este modo está preparado para avanzar en las diferentes áreas de trabajo académico que, realizado de un modo adecuado, le facilitará la preparación para su vida social y laboral de joven y adulto.

Por este motivo, basándonos en nuestra experiencia, y en lo propuesto por Dmitriev (1982), proponemos que todos los niños con síndrome de Down participen desde pequeños en una enseñanza estructurada, sistemática y progresiva para desarrollar sus capacidades perceptivas y discriminativas.

Desde que el niño es capaz de mantenerse sentado y de manipular libremente sin caerse, puede hacer filas con sus juguetes, construir torres con bloques y otros materiales, meter unos objetos dentro de otros, encajar piezas desmontables, etc. Todas estas actividades, esencialmente manipulativas, le permiten ver y comprender las relaciones espaciales entre los objetos. El niño percibe la verticalidad y la horizontalidad en un marco espacial. Se familiariza con los términos «dentro», «encima», «debajo», «al lado», «primero» y «último». Aprende a ordenar, seleccionar y clasificar atendiendo a una cualidad determinada. Si desde esos momentos se le ayuda con un programa estructurado, se le facilitará un progreso importante para que sea capaz de observar, organizarse y entender el ambiente que le rodea. Las habilidades para percibir

semejanzas y diferencias, para seleccionar y relacionar los objetos entre sí y para clasificarlos por alguna propiedad determinada, son pasos iniciales y básicos para el desarrollo de la comprensión de diversos conceptos. Se enseña al niño a emparejar objetos iguales, asociar objetos con sus fotos correspondientes, o a seleccionar señalando o pegando dibujos iguales cuando tiene capacidad para percibir semejanzas y diferencias. Con esta base irá progresando de modo que entienda el vocabulario y el lenguaje de esas acciones. Avanzará en la comprensión de las cualidades específicas de los objetos como son el tamaño, la forma, el color, el grosor, la cantidad, la posición, etc.

Muchos de los problemas y dificultades en el progreso posterior del área del cálculo tienen su raíz en la ausencia de un proyecto educativo que incluya el programa que aquí proponemos. Les falta también el conocimiento del lenguaje preciso. Conviene señalar desde ahora, aunque volveremos sobre ello más adelante, que los niños con síndrome de Down son capaces de asociar, seleccionar y clasificar objetos, aunque no entiendan el lenguaje que describe la acción que realizan. Muchísimo antes de tener la capacidad de expresar y explicar verbalmente el qué y el porqué de su acción, manifiestan claramente cuánto comprenden. Por falta de lenguaje no se debe retrasar el programa de aprendizaje perceptivo-discriminativo. El niño capta qué debe hacer observando la conducta del educador, imitándole y siendo ayudado. Poco a poco, comprende qué debe hacer por lo que ve y por lo que practica con ayuda. El profesor, mientras tanto, le da explicaciones breves, concretas y precisas. De este modo, antes de cumplir los 3 años, el niño será capaz de obedecer una orden verbal que implique ordenar o clasificar una serie de objetos, atendiendo a una categoría determinada.

El objetivo inicial en cualquiera de las sesiones educativas de aprendizaje discriminativo es que el alumno comprenda qué debe hacer, cómo debe hacerlo y qué concepto o conceptos subyacen en la actividad que realiza. Pero un programa de aprendizaje discriminativo sirve también para alcanzar objetivos diversos, como son el aumento del vocabulario, el conocimiento y comprensión de las propiedades y cualidades de los objetos, las nociones básicas de cálculo, la

preparación para la lectura y escritura, etc.

Como detallaremos más adelante, en primer lugar el niño aprenderá a asociar objetos iguales, objetos con fotos, imágenes o gráficos que los representen, fotos, dibujos y gráficos iguales y, finalmente, objetos que se relacionan entre sí por su uso o función. Después, será capaz de clasificar objetos que, siendo diferentes, pertenezcan a una misma categoría o cumplan una función semejante: juguetes, animales, prendas de vestir, alimentos, vehículos, etc. Todas estas actividades y su comprensión pueden lograrse antes de que el niño con síndrome de Down ingrese en la escuela primaria. Como hemos dicho, será necesario esperar un tiempo para que el niño sea capaz de dar pequeñas explicaciones verbales sobre las propiedades que son comunes o diferentes entre los diversos objetos que relaciona o que separa pero, mientras tanto, puede captar y aprender muchos conceptos.

Cada tarea debe estar preparada para lograr el objetivo concreto que se ha elegido, que debe estar muy claro para el educador. Sin embargo, conviene aprovechar para repasar o reforzar otros conocimientos del alumno o para prepararle en otras áreas del desarrollo. De este modo, el aprendizaje se hace más eficaz y se facilita el progreso general del niño. Gran parte de las actividades que propondremos más adelante permiten integrar aspectos manipulativos, cognoscitivos, lingüísticos, de orientación espacial, de coordinación visuomotora, de dirección de la mirada y del trazado.

Para ayudar eficazmente al niño con síndrome de Down a desarrollar sus capacidades perceptivo-discriminativas proponemos la práctica de las actividades de *asociación*, de *selección*, de *clasificación*, de *denominación* y de *generalización*.

A veces dos o tres de estas actividades pueden realizarse en la misma sesión de trabajo, teniendo en cuenta que las de denominación y generalización serán las últimas en enseñar porque son más difíciles para el niño con síndrome de Down, debido a las dificultades lingüísticas y de abstracción que implican.

ASOCIACIÓN

La asociación o emparejamiento implica que el alumno perciba y discrimine visual y cerebralmente objetos y dibujos, entendiendo que debe ponerlos juntos porque son iguales. Más adelante, conforme el niño progrese en conocimientos y abstracción, hará otras asociaciones de objetos diferentes que tienen una propiedad común porque su uso o función es el mismo o pertenecen a la misma categoría.

La asociación puede realizarse de modos diversos: agrupando materialmente los objetos, realizando una línea que una los dibujos que «van juntos» o dando la explicación verbalmente.

No hay una evidencia clara sobre el orden en que deben elegirse los diferentes objetos o imágenes que el niño con síndrome de Down debe asociar. Pero sí podemos afirmar que su atención, percepción y memoria visuales, si han sido adecuadamente trabajadas desde pequeño, permiten un avance rápido en estas tareas.

Dadas las edades tan tempranas en las que esta enseñanza debe comenzar, es preciso utilizar un material manipulable, unos objetos que siendo atractivos para el niño, pueda tomar y trasladar fácilmente de un sitio a otro. En fases posteriores trabajará con maderitas y con cartulinas en las que habrá dibujos o fotos representando los objetos que el niño conoce. Los dibujos serán evidentes, nítidos, con contornos bien delineados, que permitan una clara percepción. En las fases iniciales, puesto que el objetivo de este trabajo es el de asociar objetos o dibujos iguales, no conviene inducir al niño a error o fatigarle con una tarea compleja discriminativa, más propia del desarrollo perceptivo, poniéndole dibujos poco claros.

Los alumnos con síndrome de Down tienen facilidad para percibir y distinguir los volúmenes y las formas geométricas. Los bloques lógicos son un material excelente que permite realizar muchas actividades para ayudar al niño en

el aprendizaje de los conceptos. Consisten en un juego de fichas de madera o de plástico, de formas geométricas variadas. Como mínimo deben contener el triángulo, el círculo y el cuadrado, aunque pueden encontrarse algunos juegos que, además, tienen el rectángulo y el hexágono. Suelen presentarse en los colores rojo, amarillo, azul y verde, en 2 tamaños y en 2 grosores. Algunas casas comerciales los preparan también en 2 texturas: suave y rugosa. Este juego tiene como complemento las plantillas para trazar formas geométricas. Si es preciso, pueden prepararse artesanalmente para que sean del tamaño que se necesite.

Según nuestra experiencia, los niños pueden empezar a asociar este tipo de material desde edades tempranas. Con la explicación verbal, sencilla, clara, concreta y con el modelado que haga el profesor, comprenderán fácilmente que deberán colocar juntos los círculos, los cuadrados o los triángulos. Lo que el niño debe aprender es que debe poner juntos los objetos que son iguales. Para ello no se le ofrecerán dificultades adicionales. Los objetos no sólo serán reconocibles, sino fáciles de manipular y colocar en una cesta, cuenco, tablero, cartulina o cualquier otro espacio claramente delimitado. Conforme el niño vaya desarrollando más habilidad y coordinación visuomanual podrá realizar tareas de carácter asociativo con lápiz y papel, con gomettes o etiquetas autoadhesivas, con cromos, etc. Estas tareas servirán, además, como ejercicios de orientación espacial, de preescritura, de vocabulario, etc.

Si el trabajo se realiza con los bloques lógicos y el niño es pequeño, es evidente que él no podrá nombrar círculo, triángulo, rectángulo o cuadrado. Estas palabras le ofrecen dificultades importantes para decirles porque son de 3 sílabas, las sílabas son compuestas y algunas tienen la misma terminación. Sin embargo, ello no es obstáculo para el trabajo de carácter asociativo y para que el niño retenga mentalmente toda la información que sobre la forma, el tamaño, el grosor y el color se le da.

Este trabajo se hará simultáneamente con otros objetos, preferentemente los que más le gusten y que pueda nombrar con más facilidad.

Conviene tener en cuenta que los niños son diferentes y pueden preferir

unas cosas u otras. Lo que sí es conveniente es que todos practiquen con una variedad suficiente para comprender bien el concepto de asociación y correspondencia uno-uno, que es aplicable a muchas cosas. Así, mejorarán su destreza y se les facilitará la captación y generalización de conceptos. Pronto aprenderán que un objeto o un dibujo puede corresponder a varias asociaciones al mismo tiempo. Por ejemplo, un limón se asociará con frutas, pero también con amarillo.

Con frecuencia podemos tener alumnos que en una misma etapa realizan ejercicios de asociación con:

- a) Objetos idénticos de uso común en el hogar como cucharillas, vasos, calcetines, etc.
- b) Figuras geométricas que agrupan o que meten en tableros excavados.
- c) Objetos y las fotos que las corresponden.
- d) Colores, utilizando fichas de parchís, canicas o bolas, papeles o pegatinas, o simplemente con rayas o circulitos pintados en una hoja.

Los ejercicios de asociación deben realizarse de diferentes modos, utilizando un lenguaje exacto, preciso, que ayude al niño a comprender otros conceptos. Por ejemplo: metiendo los objetos iguales *dentro* de un recipiente; poniendo cada objeto *encima* de la foto o la lámina que lo representa; colocándolos por parejas, uno *al lado* del otro.

MODO DE TRABAJAR

Asociación con objetos

A modo de ejemplo describimos brevemente cómo puede llevarse a cabo la primera sesión de enseñanza de asociación de objetos iguales.

Se elegirán objetos familiares para el niño ya que el objetivo fundamental de esta sesión es que comprenda que tiene que poner juntas dos cosas iguales.

No se trata en ese momento de ampliar su vocabulario de denominación de objetos, sino de que entienda la acción asociativa. Suponiendo que el material elegido hayan sido 2 cochecitos iguales y 2 muñecos también iguales, el educador los coloca en fila encima de la mesa, mientras los nombra. Deben estar colocados de modo que el niño pueda abarcar con su mirada los cuatro a la vez, sin tener que mover la cabeza. El educador dirá:

—«¡Mira! ¿qué tenemos aquí?...». Como lo habitual es que el niño aún no pueda verbalizarlo, el educador los señalará por orden, de izquierda a derecha, diciendo al mismo tiempo: «un coche, un muñeco, otro coche, otro muñeco». Debe comprobar que el niño sigue la señalización con su mirada, y escuche la información sin necesidad de que mueva la cabeza. Después, dirá al mismo tiempo que lo realiza:

—«Ahora tomo un coche y lo pongo aquí». Es muy conveniente disponer de un recipiente plano o de una simple hoja de papel para poner encima los objetos iguales que se emparejan, separándolos de los otros. Esta referencia espacial hace la tarea más organizada y fácil para el alumno. Después se repite la misma acción con los muñecos. Cuando ya están colocados por parejas, cada par en su sitio, vuelve a llamar la atención del niño para que observe y le dice:

—«¿Ves? aquí están los coches, que son iguales, y aquí están los muñecos, que son iguales»". El profesor continúa:

—«Ahora vas a hacerlo tú».

Se colocan de nuevo los 4 objetos en fila, y le dice al niño:

—«Vamos a poner juntos los *muñecos* que son *iguales*. Yo pongo este muñeco aquí. Toma tú el otro *muñeco igual* y ponlo aquí». Después de hacerlo, se intentará que la segunda pareja la ponga el alumno solo, dándole sólo la instrucción verbal. Si se ve que no va a hacerlo bien, porque se dirige al lugar inadecuado, le guiará suavemente la mano hacia el lugar correcto, o tapaná con la mano el lugar incorrecto para evitar el error. Esta estrategia facilita que el alumno se dé cuenta de que tiene que ir a otro sitio sin necesidad de que el adulto verbalice su equivocación, dándole de este modo la oportunidad de observar,

fijarse, reflexionar y deducir lo correcto. Así, realiza un ejercicio mental de reflexión, que es mejor que limitarse a hacer sin pensar lo que le dicen.

Conviene repetir la actividad en la misma sesión utilizando otros 4 objetos. En la sesión siguiente, se iniciará la actividad de asociación con 4 de los objetos que ya se asociaron previamente, ofreciendo menos ayuda. Cuando el niño actúe con pocos errores y con soltura, se aumentará el número de los objetos que pueden emparejarse, aunque algunos de ellos aún no sean familiares para el niño.

De un modo semejante pueden asociarse el resto de los objetos manipulativos. Lo único que debe tenerse en cuenta es que, por medio de estas actividades, el niño debe ir aprendiendo términos como: igual, diferente, al lado, encima, dentro, más, el último, el primero, etc. También hay que lograr que su capacidad perceptivo-discriminativa avance de tal modo que sólo con su mirada sepa dónde está el otro igual y lo señale, sin necesidad de una acción motora - como son las de encajar o meter-, que en sí mismas, ya le dan la respuesta correcta. Por tanto, al ir avanzando en las diferentes etapas, se estimulará al niño diciéndole: «¿Dónde tienes que ponerlo?, ¿dónde hay otro igual?» Y el niño lo señalará, antes de colocarlo. Esto es, tendrá que hacer una confrontación sólo con la mirada. Es un buen ejercicio de atención y observación especialmente cuando el estímulo se le enseña sólo unos segundos y tiene que calcular el tamaño, recordar bien la forma o el color.

Asociación con los juegos de lotería y *memory*

La graduación de las dificultades se hace pasando de objetos que se manipulan a los lotos y a los juegos *memory* con dificultades perceptivas cada vez mayores. Algunos de estos juegos pueden comprarse en tiendas especializadas en material educativo.

Consideramos imprescindible que el educador disponga del material más apropiado para cada alumno para que pueda progresar y avanzar a su propio ritmo, sin quedar frenado por falta de medios materiales. Como no siempre es

posible encontrar confeccionado el material más adecuado, será el profesor quien tenga que prepararlo. Dentro del grupo de materiales muy útiles y fáciles de preparar están los juegos-loto y los juegos *memory*. Los lotos consisten en un tablero, cartulina, o lámina con distintas imágenes, que están ya impresas, o en las que se dibujan o pegan cromos, fotos, recortes de revistas, catálogos, libros viejos o formas geométricas recortadas de papel charol. Puede bajarlas de nuestro archivo de materiales o de internet, y se imprimen. Conviene que las imágenes estén bien encuadradas, separadas unas de otras por un espacio suficiente y enmarcadas con rayas de color que facilitan al alumno percibir mejor el estímulo, es decir, la figura sobre el fondo, precisamente por su delimitación. Por separado se preparan tantas maderitas o cartulinas individuales como casillas tenga el tablero o lámina, con imágenes idénticas a las de la lámina o tablero grande.

Los juegos *memory* consisten en maderitas o tarjetas individuales, con una imagen o gráfico que está repetido en otra maderita o tarjeta exactamente igual.

Con los lotos y los *memory* puede prepararse un material con el que el alumno podrá aprender los nombres de los objetos, las acciones, los colores, los tamaños, las formas, los números, las nociones básicas de cálculo, las palabras, las letras, etc. Al mismo tiempo realizará las actividades de asociación desarrollando y haciendo uso de sus capacidades discriminativas y cognitivas, mejorándolas.

El modo de usar este material es semejante al de los juegos de mesa, turnándose con el educador o con otro alumno para completar la lámina o para hacer las parejas. Así, el alumno disfruta, le gusta y no se cansa. Este material puede y debe variarse muchísimo y no supone gasto de dinero, ni demasiado esfuerzo o tiempo de preparación.

Los primeros juegos de loto y de *memory* tendrán fotos o dibujos que representen objetos reales que el niño conozca. Conviene que sean muy diferentes entre sí. A veces se encuentran juegos muy apropiados en las tiendas especializadas de material educativo. El objetivo inicial es que el niño comprenda cómo debe manejar el material, por tanto no se le añade la dificultad de un

vocabulario nuevo ni de unos estímulos difíciles de distinguir unos de otros. En cuanto comprende que debe poner encima o al lado las tarjetas o maderas iguales, se prepararán otros nuevos con el vocabulario que se quiera enseñar, con las propiedades de los objetos (tamaño, forma, color), o con las diferentes posiciones espaciales que el niño debe ir percibiendo, distinguiendo y comprendiendo.

El modo de trabajar se inicia como en todas las sesiones, con el niño bien sentado correctamente y atento, colocando ante él la lámina del loto o las tarjetas o maderitas individuales del *memory*. Se llama la atención del niño sobre lo que se le presenta y se nombran por orden de izquierda a derecha para el niño las diferentes imágenes, comprobando que el niño mira en ese orden, y que escucha. Después se le muestra una de las tarjetas individuales repetida, y se le dice: «¡Mira, aquí hay una pelota! ¿dónde está la otra pelota?... » «Yo pongo la pelota encima (o al lado) de la pelota»... «ahora, hazlo tú: ¡mira, el coche! ¿dónde está el otro coche igual? Pon el coche encima del coche». Se ayuda al niño, si es preciso, y después se dice «¡Bien! ya está el coche encima del coche». Obsérvese que en estas frases se ha empleado seis veces la palabra coche, de modo que cuando haya completado la tarea asociativa de esa lámina, hay muchas probabilidades de que el alumno recuerde los nombres, y al pedirle: «¡dame el coche!», actúe de un modo correcto. Esto es ya una tarea de selección, que supone un mayor nivel discriminativo y de comprensión. Debe hacer uso de su discriminación y memoria auditiva (más limitadas que las visuales), y de la actividad memorística y asociativa cerebral recordando a qué imagen concreta correspondía aquella denominación.

Actividades de asociación con lápiz y papel

El trabajo de asociación con papel y lápiz (o rotulador, o pinturas gruesas), se inicia cuando el alumno tiene destreza manual y coordinación visuomotora suficientes como para sostener el instrumento y hacer algunas líneas frenando el

trazo a la llegada. Inicialmente será suficiente con que sepa hacer líneas horizontales que le permitan subrayar o hacer una línea desde un dibujo hasta otro. Más adelante, de acuerdo con su progreso en el programa de preescritura, rodeará con un círculo los estímulos que son iguales a los del modelo, o tachará con una cruz los que son diferentes. De este modo, en la tarea asociativa, se refuerza el progreso de la preescritura, combinando ambos programas.

El uso de las etiquetas autoadhesivas, papeles recortados y pegamento es muy útil pero puede resultar difícil para algunos niños por sus limitaciones manipulativas. Convendrá esperar un tiempo o prestarle ciertas ayudas hasta que tenga suficiente práctica y destreza como para no distraerse del objetivo fundamental, que es la búsqueda y localización de los dibujos a asociar, que se completa con la acción motora.

El trabajo en hoja de papel tiene la gran ventaja de que el educador puede tener las fichas u hojas preparadas, debidamente secuenciadas en los diferentes niveles asociativos, perceptivos y discriminativos que quiere que el alumno trabaje. También facilita una preparación instantánea, durante la sesión con el alumno, ante las señales que el niño emita ya sea porque lo presentado no lo entiende y hay que ofrecérselo de otro modo, ya sea porque es demasiado difícil y hay que preparar sobre la marcha otra tarea con un nivel más sencillo. Otras veces el niño realiza el trabajo con demasiada soltura y facilidad, lo domina ya, y conviene ofrecerle una hoja nueva con una pequeña dificultad que le ayude a avanzar. Además, las hojas de trabajo en papel pueden reproducirse a mano, con fotocopidora o con impresora si se bajan de un archivo, de modo que el alumno pueda realizarlas más veces en su casa o en el colegio sin que le suponga un esfuerzo muy grande puesto que es un trabajo que ha comprendido, ha realizado y lo único que se le pide es más práctica para mejorar.

Este trabajo preparado en hojas de papel, debe contener todo tipo de dibujos e imágenes que ayuden al niño a repasar y aumentar el vocabulario, los conocimientos que va adquiriendo, incluidos los referidos a las propiedades de los objetos y las relaciones o asociaciones que hay o que pueden establecerse entre

unas cosas y otras. Como hemos dicho, la tarea perceptivo-discriminativa va acompañada de una respuesta grafomotora que, lógicamente, estará en consonancia con el nivel que el niño tenga en sus habilidades manipulativas y en sus tareas de preescritura.

Los educadores pueden sacar muchas ideas útiles de los materiales impresos, comerciales, estandarizados que existen para alumnos de preescolar, o bajarlos del archivo de materiales o de internet. Nuestro consejo es que no intenten que los alumnos con síndrome de Down realicen esas hojas de trabajo siguiendo la misma secuencia, una hoja después de otra. Es frecuente que la presentación de los gráficos no sea la conveniente en un momento dado para el niño con síndrome de Down. A veces, porque el dibujo no es reconocible, otras, porque el tamaño del trazado no puede realizarlo todavía, otras, porque no puede entender el concepto o conceptos que subyacen en ese trabajo. Si el niño está integrado en una clase común realizando mal la tarea, o de un modo mecánico, imitando al compañero, no interiorizando nada, no sólo es una pérdida de tiempo y de dinero, sino que puede suceder que el alumno pierda interés por el trabajo que se realiza en papel, e incluso desarrolle conductas inadecuadas como romperlo, mancharlo o tirarlo. Por tanto, si el alumno trabaja con el material común, igual que el de sus compañeros de clase, conviene vigilar y estar muy atentos para asegurarse de que comprende la tarea y la realiza solo. No se permitirá que simplemente “copie” lo que hace el compañero y menos aún que sea el niño que tiene al lado quien lo realice en su lugar.

Modo de trabajar en hoja de papel

En primer lugar el niño debe estar convenientemente colocado con referencia al profesor y a la luz. Los muebles deben ser los adecuados en tamaño y altura para que el niño esté correctamente sentado, con buena postura y estabilidad (foto 1). Debe percibir con claridad los estímulos que se le ofrecen y ser fácil para él el movimiento del brazo y de la mano. Se evitarán los estímulos que distraigan al

niño procurando captar y mantener su atención durante la ejecución de cada tarea. El instrumento para trazar debe ser el que mejor se adapte a las capacidades del niño, de modo que ni la prensión, ni la presión, ni el deslizamiento, le ofrezcan dificultades adicionales. Según este criterio, un alumno podrá trabajar bien con un rotulador o un lápiz grueso, otro con una pintura de cera y otro con un lápiz de dibujante (foto 2). Lo importante es que el alumno pueda sostenerlo, marcar bien en el papel sin necesidad de ejercer mucha presión y deslizarlo suavemente sobre la superficie. Si el trazo es demasiado rápido, convendrá elegir el instrumento que frene al niño para mover más despacio su mano de modo que pueda controlar la trayectoria del instrumento.

Nosotros solemos usar pinturas gruesas de cera, lápices gruesos cuya madera es mate y, por tanto, más fácil de sujetar que los delgados que tienen brillo. Es importante elegir la numeración correcta, porque los lápices que se usan ordinariamente en la clase común son demasiado duros y marcan poco en el papel. Por ello, escogeremos de entre los lápices de dibujo el número que mejor le vaya a cada niño. Generalmente serán los números que van del 5B al 7B.

La hoja de papel debe ser suficientemente grande para que quepan los dibujos separados, de tal modo que faciliten su percepción. Tratándose de trabajo con niños pequeños con síndrome de Down, nuestro consejo es presentar los trabajos en folios en posición horizontal. De este modo el alumno percibe visualmente toda la hoja a la vez y su mano puede llegar bien de arriba hacia abajo, y de un lado hacia el otro. En el papel se puede preparar una gran variedad de ejercicios de atención, percepción y asociación con distintos grados de dificultad, como se puede apreciar más adelante en las figuras 1-13.

Después de observar la lámina, de hablar sobre ella y de «leer» o nombrar los diferentes gráficos el alumno deberá realizar algún tipo de acción grafomotora, que puede ser: colorear cada dibujo como el que es igual, trazar una línea de uno a otro (siempre de izquierda a derecha o de arriba a abajo), rodear de un color determinado de acuerdo con los modelos, subrayar, tachar, etc.

El educador debe explicar la actividad y hacer una demostración previa

cada vez que se presente al alumno un trabajo nuevo. Antes de entregarle el lápiz, el profesor comprobará que el alumno ha comprendido qué debe hacer. Le dirá, por ejemplo: «aquí hay un pato, ¿dónde está el otro pato igual?»; o le dirá: «señala con el dedo cómo vas a hacer la raya desde un pato hasta el otro pato». Si el niño no responde bien, volverá a explicárselo para evitar que el alumno deje plasmado un error en su hoja. Si el alumno ha comprendido, pero no es capaz de realizar la tarea, el educador guiará su mano. Si traza demasiado deprisa, le ayudará verbalmente: «despaaa...cio... despaaa...cio» o físicamente, poniendo su dedo por delante de la dirección que debe seguir. De todos modos, el profesor tendrá en cuenta que el objetivo de esta tarea no es el de la perfección del trazado, sino el de la percepción y asociación, que en esta actividad queda plasmada en un papel. El objetivo esencial no coincide con el que corresponde a una actividad de preescritura o escritura en su aspecto caligráfico, y por tanto, se pueden pasar por alto detalles de “imperfección gráfica”. Sin embargo, esta tarea realizada en papel, puede exponerla, mostrarla o archivarla para encuadernar todos sus trabajos al final del trimestre. Los demás pueden valorar su realización y esto facilita el interés y la motivación del alumno. También es útil para comprobar los progresos y sirve de referencia para los pasos a seguir. Por último, tanto los demás profesionales que se relacionan con el niño como la familia pueden tomar ideas, ver reforzada su tarea y apoyar el trabajo del especialista. Todos pueden hacer ejercicios semejantes, aportar sugerencias y observaciones favoreciendo el progreso del alumno.

EJEMPLOS DE EJERCICIOS DE ASOCIACIÓN

1. Asociación de piezas en sus huecos correspondientes en tableros excavados: formas geométricas de la misma forma y distinto tamaño, formas geométricas de diferente forma, objetos iguales de distinto tamaño, objetos distintos y objetos iguales colocados en diferente posición.

2. Asociación de volúmenes geométricos con los huecos que les

corresponden en cajas, maderas, buzones, etc.

3. Asociación de frascos y tubos con sus tapones y de cajas o botes con sus tapaderas. Sirven los que se venden como material educativo y los múltiples frascos y recipientes del hogar.

4. Asociación de objetos iguales, tanto de los que van por pares (calcetines, zapatos), como otros que se preparan por duplicado expresamente: peines, monedas, fichas, bolitas, cochecitos, cubos de madera, etc.

5. Asociación de objetos con su foto correspondiente.

6. Asociación de fotos iguales.

7. Asociación de la foto con el dibujo que represente ese mismo objeto.

8. Asociación de un objeto real con el perfil gráfico que lo representa.

9. Asociación de dibujos iguales.

10. Asociación de líneas, formas, números y grafías iguales que no representan un objeto concreto conocido por el niño.

11. Asociación de personas, animales, objetos y acciones diferentes que tienen alguna relación entre sí.

12. Asociación de personas, animales, objetos y acciones diferentes que tienen alguna relación lógica para el alumno, aunque esa relación no sea evidente para otros. En este sentido, conviene señalar que su razonamiento lógico puede no coincidir con el previsto por el profesor, pero puede ser tan cierto y real como el del adulto.

SELECCIÓN

La selección significa que el niño elige, señalando, cogiendo, tachando o por cualquier otro procedimiento el objeto o dibujo que se nombra. Inicialmente sólo se dice el nombre y, conforme el niño progresa se pasará a describir las cualidades o propiedades del objeto-estímulo.

Las actividades de selección también deben realizarse desde edades muy

tempranas, tanto en sesiones especiales como aprovechando las circunstancias ordinarias y naturales de la vida y juegos del niño. Las primeras actividades son las que se realizan nombrando las personas y las cosas, pidiendo al niño que mire, que señale o que agarre lo que se nombra. La selección implica que, al menos, haya dos elementos y que el niño conozca el nombre de uno de ellos.

El niño que tiene experiencia de ejercicios de asociación con un profesor cuidadoso y atento, que siempre le ha dicho el nombre del objeto o del dibujo que asociaba, ha aprendido mucho vocabulario (receptivo) y conoce el nombre de los objetos comunes, familiares para él. Por ello, las actividades de selección pueden realizarse casi al mismo tiempo que las de asociación.

En las actividades que se realizan para el desarrollo del lenguaje, en las que el objetivo esencial es incrementar el vocabulario, también se incluyen, con frecuencia, ejercicios de selección. Habitualmente se parte del vocabulario que el niño posee para que aprenda nombres nuevos por deducción lógica al seleccionar o excluir el objeto cuyo nombre ya conoce.

Frente a algunas tareas de carácter asociativo, en las que podría ser suficiente que el alumno hiciera uso sólo de su capacidad perceptiva y discriminativa visual, aquí siempre debe estar atento y escuchar para percibir y discriminar auditiva y visualmente. Debe ejercitar la memoria y evocar los nombres que dice el profesor, para relacionarlos o asociarlos con los objetos o dibujos que los representan.

MODO DE TRABAJAR

Inicialmente se comenzará con un par de objetos conocidos por el niño y se le dirá despacio el nombre de cada uno de ellos. A continuación se le pedirá que señale o que tome el que se nombre. Si el niño se dirige al objeto que no corresponde, convendrá evitar con suavidad que lo agarre llamándole la atención para que se fije bien. Es fácil que haya comenzado a actuar *antes* de procesar y elaborar la respuesta correcta. Si por los mensajes que el niño emite se deduce

que no conoce los nombres de los objetos, se le dará una información positiva. Por ejemplo, si se pone ante el niño un coche y una pelota, y se le pide: «dame el coche» y el niño se dirige a la pelota, el profesor puede frenarle diciéndole: «eso es la pelota, yo quiero el coche, dame el coche». De este modo, el niño no comete el error y, además, recibe información adicional, ya que oye varias veces los nombres de los objetos. Si el niño lo hace bien, se le dirá: «bien, me has dado el coche. Ahora dame la pelota».

Cuando se intenta que aprenda nuevos nombres, se elegirán varios objetos cuyos nombres conoce y uno nuevo. Se ponen todos en fila ante el niño, se nombran de izquierda a derecha, señalándolos al mismo tiempo y comprobando, como siempre, que el niño está atento y sigue la señalización con su mirada. Después se le piden, nombrándolos. El niño deduce fácilmente cuál es el que corresponde al nuevo nombre. Esta situación de aprendizaje es relativamente fácil y motivadora para los niños con síndrome de Down. Tienen ante sí objetos concretos que conocen, con los que juegan, un adulto que se dirige a ellos en frases cortas y sencillas que entienden bien, y se les exige una respuesta motora, que pueden ejecutar con facilidad. En estas condiciones, observamos con qué rapidez aprenden nuevo vocabulario incluido el que el niño tiene que aprender en el área de cálculo, de lectura y de pensamiento lógico. Los estímulos a seleccionar podrán ser los colores, las formas, los números, las letras, las nociones espaciales, etc. La preparación de este material es muy sencilla y permite variarlo mucho. El incremento de las dificultades puede hacerse:

a) Aumentando el número de objetos o tarjetas de entre los que tiene que seleccionar, pasando de 4 a 6, 8, 10 y 12.

b) Presentándole parejas de objetos parecidos entre sí, por ejemplo: vaca-caballo, moto-bicicleta, autobús-camión, pintura-lápiz, niño-niña, naranja-mandarina, pera-manzana, etc.

c) Colocando objetos que pertenecen al mismo grupo: zapato-zapatilla, media-caletín, abrigo-chaquetón, jersey-chaqueta.

d) Ofreciéndole objetos que sirven para lo mismo: jarra-botella, vaso-taza,

copa-vaso.

e) Mostrándole cartulinas con imágenes de objetos que se parecen por la forma: pelota-globo, butaca-sofá, libro-cuaderno, lápiz-rotulador.

f) Mostrándole tarjetas o cartulinas con dibujos cuyos nombres se pronuncian de un modo parecido por su sonido inicial o final: gato-pato, pez-pera, luna-cuna.

Es fácil que los niños pequeños con síndrome de Down realicen asociaciones correctas de objetos, pero pueden confundir los nombres cuando se les dice que seleccionen o nombren. Ejemplos habituales de estos fallos son: vaso-agua, silla-mesa, vaso-taza, lápiz-papel.

Con estas dificultades, ajustadamente seleccionadas y graduadas, el alumno tendrá que estar muy atento para percibir semejanzas y diferencias visuales y auditivas muy sutiles. Su memoria trabajará más intensamente asociando cada uno de los nombres con lo que corresponde. ¡Cuánto tardan en distinguir oreja y oveja!

Aun teniendo claro el objetivo esencial en estas tareas, no deben olvidarse otras necesidades de los alumnos con síndrome de Down que deben tenerse en cuenta siempre que sea posible. Un ejemplo claro es el de aprovechar la tareas de selección para entrenar al niño con ejercicios de memoria secuencial auditiva, puesto que lo necesita de un modo especial. Por ello, tan pronto como el niño sea capaz de seleccionar de uno en uno, de entre varios objetos, se nombrarán dos objetos seguidos para que escuche, retenga esa información y actúe adecuadamente. Las primeras veces es probable que sólo recuerde uno de los nombres. Algunos niños retienen el primer nombre que oyen, como si no «entrarse» la información del segundo y otros, por el contrario, retienen el segundo nombre como si se les borrara la información del primero al recibir el segundo estímulo auditivo. De todos modos, con entrenamiento todos mejoran y retienen cada vez más nombres desarrollando de este modo su capacidad para retener órdenes verbales e información auditiva presentada secuencialmente.

El educador dirá los nombres de los dos objetos despacio, con claridad, sin silabear ni repetir. Dejará al alumno un tiempo suficiente para evocar lo que ha oído y actuar. Si comprueba que el alumno estaba distraído o que no ha sido capaz de retener la información, la repetirá, recordándole antes: “¡atento!, escucha bien, ¿ya?»...

En el momento en que el niño sabe que un mismo objeto tiene varias cualidades que permiten distinguirlo y definirlo frente a otros parecidos, se incrementarán las dificultades presentándole ejercicios de selección entre objetos pertenecientes a una misma categoría, o entre objetos que son iguales por una o varias de sus propiedades y diferentes por otras. De este modo, el alumno repasa los conceptos aprendidos en relación con tamaños, formas, colores, y posiciones. Al mismo tiempo se hacen un poco más difíciles los ejercicios de memoria secuencial auditiva que mencionábamos antes. Inicialmente se pide al alumno un objeto con uno de sus adjetivos o cualidades. Por ejemplo: «Dame el lápiz verde», o «el coche grande».

El aprendizaje de los términos utilizados para describir las cualidades de los objetos como son el color, el tamaño y la forma, es difícil para algunos alumnos con síndrome de Down, a pesar de que hayan sido muy hábiles en las tareas asociativas. En las primeras fases se le presentarán objetos o dibujos que se distinguen entre sí por una sola cualidad, aquella sobre la que se quiere que el niño aprenda o retenga el nombre. Por ejemplo se pondrán coches o cubos o bolas o fichas iguales de tamaño y forma, pero de distinto color, para pedir al alumno sólo el color: “«dame la roja», o “«dame la verde». Si se quiere que se seleccione el tamaño, se tendrá mucho cuidado en elegir objetos que se distinguen sólo por el tamaño y no por la altura evitando confusiones entre alto-bajo y grande-pequeño. La selección de las formas geométricas cuadrado, triángulo y círculo es para algunos niños con síndrome de Down más sencilla que la de los colores, ya que en la primera etapa de manipulación y asociación han trabajado mucho con las formas en tableros excavados y han oído su nombre con frecuencia.

Si el alumno es capaz de seleccionar un objeto atendiendo a una cualidad, y selecciona por la forma, por el tamaño o por el color, se incrementará la dificultad, pidiéndole objetos o figuras mencionándolos con dos de sus propiedades. Por ejemplo: de entre un grupo de cubos de dos tamaños y varios colores, se le pedirá: «dame el cubo grande amarillo»; de entre un grupo de figuras geométricas de diferentes tamaños y formas y de igual color se le dirá: «señala el triángulo pequeño».

Los bloques lógicos son muy útiles para realizar esta actividad, aunque es preciso tener en cuenta que, para el alumno con síndrome de Down, es más difícil retener y recordar los nombres de las figuras geométricas que los nombres de los objetos familiares. El hecho de haber realizado muchas tareas asociativas con triángulos, círculos y cuadrados no garantiza que haya aprendido bien los nombres. Sin embargo, poco a poco los aprenderá y, con una práctica sistemática, gradual y progresiva, un niño de 4 o 5 años podrá seleccionar correctamente las figuras geométricas cuando se le piden nombrándolas con 3 o 4 de sus cualidades. Por ejemplo: «¡Dame el círculo, rojo, grande y delgado». Como ya hemos dicho anteriormente, el alumno tardará bastante tiempo en nombrar verbalmente las 3 o 4 cualidades de una figura seleccionada. Pero como a nivel receptivo lo comprende, lo recuerda y puede dar respuestas motoras correctas, no frenamos estas capacidades a la espera del desarrollo de su lenguaje expresivo. Los alumnos con síndrome de Down demuestran así, una vez más, que logran niveles cognitivos bastante altos en algunos aspectos, aunque por sus dificultades de lenguaje pueden hacer creer que tienen poca capacidad.

Es conveniente que las actividades de selección duren poco tiempo en cada sesión porque suponen un gran esfuerzo mental y de atención para los niños pequeños con síndrome de Down. En esa etapa evolutiva lo «suyo» es la manipulación. Prefieren «actuar»: tomar y dejar cosas, meter y sacar, etc. El hecho de atender, escuchar, procesar una información verbal y elaborar una respuesta es un esfuerzo importante.

En el hogar pueden realizarse muchas actividades de selección de objetos

de uso común aprovechando las circunstancias ordinarias de ir al baño, preparar la mesa, ir a la cama, etc. Se puede pedir al niño que prepare los objetos necesarios para las actividades, nombrándoselos de uno en uno.

Insistimos de nuevo en la importancia de la experiencia en situaciones naturales, en las que la acción motora, manipulativa, es un medio valiosísimo para que los niños aprendan, consoliden y generalicen sus conocimientos, sus habilidades y sus destrezas. En la selección de todos los objetos necesarios para realizar una actividad concreta, el niño hace uso de muchas capacidades mentales y de habilidades sociales. Conviene no desaprovechar estas ocasiones, que se repiten a diario, puesto que le sirven para alcanzar un mayor grado de autonomía y adaptación al medio. No sólo afianza el vocabulario de uso común, sino que aprende a organizarse, automatiza conductas necesarias para un objetivo concreto ganando en eficacia y tiempo y ejercita sus capacidades mentales seleccionando y agrupando los objetos que necesita, eliminando o prescindiendo de los innecesarios.

CLASIFICACIÓN

Las actividades de clasificación son aquellas actividades de selección, asociación y agrupamiento de varios objetos pertenecientes a una misma categoría o que tienen una cualidad o propiedad común a todos ellos.

De un conjunto grande de objetos es preciso elegir y poner juntos todos los que tienen una o más cualidades compartidas. Un ejemplo sería llenar un cesto o caja con varios objetos mezclados, como animalitos de plástico, cochecitos y lápices. El niño tendrá que separar en tres grupos, los animalitos, los coches y los lápices. Esta tarea es muy sencilla para los niños que han hecho tareas de asociación uno a uno. Inicialmente se le ofrecerán objetos iguales para cada uno de los grupos. Pronto será capaz de agrupar *todos los animales* aunque sean diferentes entre sí y haya gatos, perros, gallinas, agrupará *todos los coches*

aunque sean de diferentes tamaños, colores y marcas, y pondrá juntos *todos los lápices* aunque sean gruesos, delgados y de varios colores. Estas tareas también pueden realizarse con maderitas o cartulinas con imágenes pegadas o dibujadas. Esto permite variar más la clase de objetos a clasificar y cambiar el criterio de clasificación. Será preciso que este material no ofrezca dificultades manipulativas que le distraigan del objetivo fundamental que es la clasificación.

Puede suceder que el niño no haya aprendido aún los nombres de todas las cosas que clasifica, pero sabe el concepto y ha captado cuáles pertenecen a un mismo grupo. La reiteración de las tareas correctamente realizadas en los diversos ejercicios de asociación, selección y clasificación hace posible que el alumno con síndrome de Down amplíe su lenguaje comprensivo de un modo muy notable. De hecho, los niños aprenden los nombres de muchas cosas que nunca han visto en el mundo real y comprenden que esas representaciones gráficas, fotos, dibujos y “objetos” pequeños (coches, animales, etc.), evocan algo real que existe y que podrán reconocer cuando lo vean. También aprenden de este modo los nombres de los objetos familiares que asocian y clasifican.

Estas actividades facilitan la generalización porque permiten atribuir el mismo nombre a varias cosas diferentes, pertenecientes al mismo grupo. Por ejemplo el nombre «mesa» sirve para todo tipo de mesas: ovaladas, cuadradas, rectangulares, camillas, grandes, pequeñas, de una pata central o de varias patas. El nombre de «perro» sirve para todos los perros de las distintas razas, o el de «coche» para coches de distintas marcas, colores y tamaños.

La clasificación facilita una flexibilidad mental en virtud de la cual se comprende que un objeto determinado puede pertenecer a grupos diferentes en función del código de clasificación que se establezca. Por ejemplo, si se tiene un triángulo grande, amarillo, grueso y rugoso, podrá agruparse con los triángulos, con los objetos grandes, con todo lo que es amarillo, con lo grueso o con los que son de superficie rugosa. El niño realiza una actividad mental cuando abstrae la cualidad común compartida por varios objetos que son diferentes entre sí y realiza una clasificación atendiendo a ello. Cada vez que se le pide que ponga juntos

todos los objetos que son rojos, todos los objetos que son grandes o los que son juguetes, sus capacidades de atención, observación, percepción y discriminación se enriquecen con el desarrollo de la capacidad de abstracción.

MODO DE TRABAJAR

Para las actividades de clasificación se utilizarán varios grupos de objetos, cada uno de una «familia» determinada. Siempre que sea posible se tendrán en 2 tamaños y en varios colores, para que puedan agruparse según diferentes cualidades o propiedades, como la familia o grupo al que pertenecen (animales, frutas, juguetes), el tamaño, el color y la forma.

La tarea clasificatoria se realiza de un modo más fácil y organizado si se dispone de cestos, cuencos o platos, encima o dentro de los cuales van colocándose los objetos que deben agruparse.

También puede hacerse sobre cartulina o simples hojas de papel en las que, si es necesario, se puede trazar un pequeño dibujo que sirva de referencia sobre los objetos que deben colocarse encima, como puede ser un arbolito, un coche, un muñeco, una forma geométrica o unas manchas de color. Esta ayuda se retirará pronto para que el niño recuerde mentalmente las órdenes verbales.

Los objetos más útiles para realizar esta tarea en el trabajo de mesa son los bloques lógicos, las fichas, los cubos y esferas de madera o plástico, las colecciones de animalitos domésticos de plástico o madera, los juguetes pequeños como casas, árboles, coches, muñecos, platos, vasos, tazas, cucharillas. Todo esto permite realizar actividades de clasificación muy variadas. De este modo el alumno comprenderá y sabrá transferir a situaciones diferentes y a la realidad de la vida ordinaria, la capacidad de agrupar o clasificar según un criterio dado. Muchos trabajos que podrá realizar después como adulto en fábricas, almacenes, oficinas, tiendas, hoteles, etc., contienen diversas tareas de selección y clasificación.

Es muy conveniente que la familia colabore incorporando al niño en las

diferentes actividades que se realizan en el hogar, entre las que están incluidas muchas de clasificación como son las de recoger la vajilla y los cubiertos, separar los grupos de ropa que se meten en la lavadora, ordenar cuentos y juguetes, vaciar y guardar en su sitio la compra del supermercado, etc. Esta práctica en un ambiente natural es un medio valiosísimo para conseguir la transferencia, la generalización y la consolidación de los aprendizajes que se realizan en el aula.

Es muy importante darse cuenta de que con este tipo de actividades el alumno desarrolla también sus capacidades de orden y de organización, muy útiles en circunstancias variadas de la vida ordinaria. De hecho, conforme van creciendo, es una de sus características personales.

DENOMINACIÓN

La denominación es una actividad de lenguaje expresivo en la que el alumno nombra los objetos así como sus propiedades, cualidades y posiciones espaciales.

Conocidas las dificultades de articulación y lenguaje expresivo de los alumnos con síndrome de Down, no debe exigirse al niño la perfección articuladora, dado que el objetivo aquí no es la inteligibilidad del habla. Es suficiente que emita sonidos distintos para los diferentes estímulos, de modo que un mismo sonido lo utilice siempre y sólo para un mismo objeto o una propiedad. Por ejemplo, si se trata de denominar una fila de cubos de 2 tamaños y varios colores, es posible que el niño con síndrome de Down de 4 años vaya haciendo una «lectura»: «ande - azul», «eño - rojo» y el profesor la dará por válida, sin exigirle mejor pronunciación, porque entiende muy bien que el alumno quiere decir «grande - azul», «pequeño - rojo». Lo que interesa en ese momento es la fluidez cognitiva y mental, más que la claridad del habla. Este objetivo ya se trabajará en otros momentos, como una parte específica y concreta del aprendizaje del lenguaje expresivo.

Las actividades de denominación pueden enfocarse directamente como ejercicios de pre-lectura, facilitando al niño que adquiera el hábito de seguir la dirección visual correcta, de fijarse en cada objeto o dibujo y de decir al mismo tiempo la palabra o palabras que corresponden. De este modo, cuando llegue el momento de leer una frase o palabra, tendrá adquirido el hábito de empezar por la izquierda y de seguir hacia la derecha. La señalización con el dedo es una estrategia de ayuda que el niño descubrirá y utilizará pronto, o que el educador deberá enseñarle para evitar que pase de un estímulo al siguiente sin haber terminado de nombrar el anterior o de definir sus propiedades. Como hemos dicho, es frecuente que la actividad motora preceda a la verbal, por lo que es preciso ayudar al niño a realizarlas de un modo simultáneo, lo que supone que es necesario inhibir el movimiento si su tendencia es la de anticiparse.

GENERALIZACIÓN

Un aprendizaje es útil cuando está consolidado, no se olvida y puede hacerse uso de él en otros contextos diferentes al de la situación de enseñanza. En este caso, la generalización supondrá que el alumno con síndrome de Down aplicará sus conocimientos de “aula” a su ambiente natural, ordinario, asociando, seleccionando, clasificando e incluso explicando las semejanzas y diferencias de las cosas, por qué van juntas, etc. Habrá adquirido la capacidad de observar el ambiente y de percibir cuáles son los estímulos para actuar de un modo coherente y lógico ante lo percibido. Para conseguirlo, desde el comienzo de este programa, se intentará que el alumno haga uso de las habilidades y capacidades desarrolladas en el aula en otras situaciones ambientales naturales.

La dificultad para transferir y generalizar conocimientos a contextos diferentes es común en las personas con dificultades de aprendizaje por capacidad intelectual disminuida. Este es el caso de las personas con síndrome de Down. Por ello, si se tiene en cuenta siempre, se procurará darles oportunidades

variadas para practicar lo aprendido en otros momentos y lugares. El niño con síndrome de Down es bastante hábil para captar visualmente y darse cuenta de lo que ve, aunque no pueda expresarlo. Sus capacidades visuo-perceptivas son suficientemente buenas como para darse cuenta de muchos detalles que localiza y que puede encontrar y señalar. Por ello, conviene aprovechar las situaciones ordinarias del hogar, de los paseos y de las compras, para que el niño se fije en determinados estímulos y, de acuerdo con los objetivos elegidos previamente, sea capaz de nombrar, de señalar o de actuar de un modo correcto cuando aparezca una de esas señales. El niño tiene que darse cuenta de que asociar 2 cochecitos iguales en la clase es el mismo tipo de tarea que la de poner 2 latas de tomate iguales una al lado de la otra, o la de emparejar calcetines.

Por ello se le pedirá, habitualmente, que ayude a recoger los juguetes, que guarde los cubiertos en sus cajetines, que vacíe el lavavajillas, que ordene el armario de los zapatos. En las tareas ordinarias, vividas con el niño, haciéndole un participante activo en el hogar y en el colegio, se le dará una información verbal precisa, correcta y concreta. Así aprenderá, de un modo natural y vivido, conceptos y nociones como dentro, fuera, encima, debajo, lejos, cerca, al lado, delante, detrás, grande, pequeño, vacío, lleno, y otros muchos. Tardará tiempo en dar explicaciones de sus acciones, pero habrá aprendido conceptos que podrá expresar en cuanto madure su capacidad verbal. De este modo, aprovechando la etapa evolutiva de un niño pequeño con síndrome de Down, se sale al frente de algunas de sus dificultades y va preparándose para progresos posteriores más complejos.

APÉNDICE 1: Material para el aprendizaje perceptivo-discriminativo

CARACTERÍSTICAS GENERALES

Una de las características más importantes de la enseñanza en general, y que reviste mayor trascendencia en la enseñanza especial, es la necesidad de disponer de abundante material y de que el material sea de excelente calidad. Consideramos que el material la tiene si está bien diseñado para el objetivo que se pretende alcanzar, si es atractivo para el alumno, si está realizado para que dure, si no es peligroso por la pintura o las piezas que contiene y si es fácil de manejar. El material que se utiliza para el desarrollo de la atención, la observación y la percepción debe ser seleccionado o preparado atendiendo de un modo especial al color, a la calidad y a la claridad de las imágenes o dibujos, que deben ser reconocibles, con contornos nítidos, destacables fácilmente del fondo, tanto si es un solo dibujo como una escena o un paisaje. También es preciso cuidar la calidad artística que fomente el gusto estético.

Debe evitarse aquello que pueda confundir al niño e inducirle a errores, o exigirle esfuerzos sensoriales y perceptivos exagerados. Se buscará lo que atraiga la atención e interés del niño, lo que le guste y le predisponga a mirar, a mantener la atención, a observar, a percibir y a distinguir.

Para llevar a cabo un correcto programa de aprendizaje y desarrollo discriminativo no es preciso comprar muchos juguetes comerciales y caros. Tampoco es imprescindible disponer de todo el material que aquí enumeramos. El programa de aprendizaje discriminativo, por sus características y por los objetivos que se persiguen puede realizarse con eficacia utilizando objetos de uso común en la escuela y en el hogar, y preparando «artesanalmente» las tarjetas, las láminas y las hojas de trabajo de cada alumno. El objetivo del listado, de los ejemplos que presentamos y de los consejos prácticos que damos, es el de facilitar a los educadores que comienzan -sean profesionales o familiares del niño- una serie de ideas que les permitan usar, elaborar y crear los materiales y

los ejercicios adaptados expresamente para su alumno.

MATERIAL RECOMENDADO

De uso común

- Calcetines, zapatos, zapatillas, botas, guantes.
- Vasos, tazas, cucharas, cucharillas, tenedores, cuchillos.
- Cuencos, cazuelas, tapaderas.
- Botes, frascos, cajas, tubos, con sus tapas y tapones.
- Botones, corchos, tornillos y tuercas, monedas, pinzas, clips, chinchetas, palillos.
- Nueces, avellanas, garbanzos, alubias, lentejas.
- Cestos, bandejas, platos. Cualquier recipiente que sirva para meter o para poner encima.

Conviene disponer como *mínimo* de 2 objetos iguales de cada uno de ellos, para que puedan emparejarse.

Otros objetos

- Cubos de madera o de plástico, de tres tamaños (3, 2,5 y 2 cm. de lado), de colores rojo, amarillo, verde y azul. Pueden tener un agujero para ensartarlos.
- Fichas circulares de plástico o de madera, de tres tamaños (3, 2,5 y 2 cm. de diámetro) de colores rojo, amarillo, verde y azul.
- Bolas de plástico o madera de tres tamaños (3,5, 2,5 y 1,5 cm. de diámetro), de colores rojo, amarillo, verde y azul, con un agujero que permita ensartarlas en palos y enfilearlas en un cordón grueso.
- 4 palos verticales, individuales, sobre soporte de madera, de 14 cm. de

alto, pintado cada uno de un color, en rojo, amarillo, verde o azul.

- Soportes rectangulares, con 4 palos verticales, de alturas decrecientes, pintado cada uno de un color, rojo, amarillo, verde y azul. El diámetro del cilindro vertical debe permitir que puedan insertarse las bolas antes citadas.
- Anillas de madera o de plástico, de 2 o 3 tamaños.
- Platos y vasos de plástico, de 2 tamaños, de colores rojo, amarillo, verde y azul.
- Tableros agujereados de madera o de plástico en los que puedan insertarse cilindros, tarugos pequeños o tachuelas de plástico (el llamado juego «colorines»), con las piezas correspondientes para meterlas en los agujeros.
- «Plantillas» de formas geométricas diversas, de 2 tamaños cada una, realizadas en casa, en tablas de madera. Estas plantillas facilitan la preparación rápida del material siguiente: formas geométricas en papel de charol y en cartulina para recortar y pegar, los perfiles de esas formas realizadas en una hoja de trabajo para colorear, asociar, componer encima una pieza recortada en 2 o 3 trazos, etc.
- Sellos de caucho para estampar, con dibujos que puedan reconocerse bien. Estos sellos con sus correspondientes tampones de tinta, son muy útiles para la preparación rápida de material de trabajo en hoja de papel. Para facilitar esta tarea se ha adjuntado a este volumen un archivo de materiales.
- Pinturas gruesas de cera, lápices y rotuladores de diferentes grosores y varios colores.
- Folios, cuartillas, cartulinas, papel charol, etiquetas autoadhesivas blancas y de colores, pegamento de barra, tijeras, regla, sobres de plástico de varios tamaños para meter y proteger las tarjetas y láminas que se preparan.

Juegos educativos comerciales

- Tableros de madera con excavados («encajes») de formas geométricas y de otros dibujos, que se encajan en los huecos del tablero.
- Huchas, buzones y cajas con huecos de formas variadas para meter por ellos diferentes volúmenes: esfera, cubo, cilindro, pirámide, paralelepípedo.
- Vasos y aros en tamaños decrecientes para encajar uno dentro de otro o para apilarlos haciendo torres.
- Pirámides con aros u otras piezas de distintos tamaños para meterlos por un soporte vertical.
- Toneles, cilindros, cajas, huevos, muñecas rusas, para abrir-cerrar, meter-sacar y guardar todos. También sirven para asociar por tamaños o colores.
- Juegos de encajar a presión como legos, tente, bambino, cuentas de ensamblar u otros semejantes.
- Juegos *memory* de madera y cartón con dibujos reconocibles, cuyos contornos destaquen para que sea fácil percibir la figura sobre el fondo.
- Juegos *loto* de madera y de cartón, con dibujos que reúnan las mismas características que los *memory*.
- Puzzles de madera o de cartón grueso, de 2, 3, 4, 5, 6 o más piezas. El nivel de dificultad esta en función del número de piezas, de la imagen que debe componerse, del tamaño de las piezas a unir, de los cortes que tengan, etc.
- Rompecabezas de cubos, de 4 a 9 piezas, de cartón plastificado o de plástico pintado. Conviene disponer siempre de las láminas-modelo que facilitan al niño la búsqueda y localización del lado del cubo que necesita. Este material es un magnífico complemento de los puzzles porque añade la dimensión espacial.
- Barajas infantiles para formar «familias», de animales, de profesiones, de personas de distintas razas, de cuentos conocidos, etc.
- Tarjetas o barajas preparadas para el área de lenguaje con dibujos

conocidos por el niño. Conviene que los nombres de los objetos contengan todo tipo de sílabas y sonidos iniciales.

- Bloques lógicos (triángulo, círculo, cuadrado, rectángulo) de madera, de plástico o de cartulina, de 2 tamaños, 2 grosores, 2 texturas, de colores rojo, amarillo, verde y azul. A veces es difícil encontrarlos con todas las cualidades que se señalan. Pero como no es totalmente imprescindible, pueden usarse los que se encuentren.
- Plantillas de plástico con formas geométricas de varios tamaños. Sirven las que usan los dibujantes.
- Juguetes variados, pequeños, de plástico o de madera como animalitos, cochecitos, muñecos, árboles, canicas, etc. de varios tamaños y colores. Todos deben estar repetidos al menos una vez.

Material artesanal que puede prepararse en clase o en el hogar

Este material tiene la ventaja de que puede adaptarse muy bien a las características de cada niño, al nivel en el que está en un momento dado y a los objetivos que se pretenden alcanzar.

Juegos memory

Pueden realizarse en maderitas, en cartón o en cartulina y pegando fotos, cromos, recortes de revistas, de catálogos, de anuncios comerciales o de libros viejos, e imprimiendo dibujos de internet o del archivo de materiales. Si es posible, se barnizarán o se plastificarán para que se mantengan limpios y duren más.

Lotos

Pueden fabricarse del mismo modo que los *memory*, con ayuda de las plantillas y de los archivos o de internet, o de los sellos de caucho. Conviene

meter las tarjetas en sobres de plástico para que el niño pueda manipular bien las piezas y duren más tiempo.

Láminas de atención, de observación, de vocabulario y de errores

Estas láminas se preparan pegando recortes de revistas o de cuentos viejos. Se pueden fotocopiar y ampliar los «dibujos con errores» que aparecen habitualmente en los periódicos. También pueden pegarse cromos o hacerse dibujos, o imprimirlos a partir de archivo o internet.

Conviene preparar láminas con:

- Escenas iguales que tengan diferente algún pequeño detalle.
- Escenas completas, con detalles pequeños de las mismas presentadas por separado, para que el niño localice su lugar en la imagen.
- Escenas en las que faltan trozos de algunos dibujos, que se ofrecen al niño por separado, para que los coloque en su sitio completando la imagen.
- Escenas con dibujos «ocultos» que el niño debe descubrir y señalar.
- Escenas con «absurdos» para que el niño descubra el error, y si es posible lo explique.
- Láminas con escenas de interior y de exterior, con los objetos, animales o personas, que corresponden a una u otra situación, presentados por separado, para que el niño seleccione y atribuya lo que corresponda al espacio interior o al exterior.
- Láminas con escenas de verano-invierno, playa-montaña, trabajo-descanso o cualquier otro tipo de contraste de situación y con los objetos que corresponden a cada una de ellas presentados por separado.
- Personas-profesionales, con la indumentaria o instrumentos de trabajo que les corresponden presentados en tarjetas individuales.
- Dibujos en positivo y en negativo para reconocer los que se corresponden y asociarlos.

- Dibujos que representen a la misma persona, animal u objeto, colocados en diferente posición o realizando una actividad distinta. El alumno debe reconocer y asociar los que son iguales.

Puzzles

Para conseguir los objetivos que se pretenden con los puzzles, es preciso que el niño realice muchos, todos diferentes y con una adaptación precisa a sus niveles perceptivo y manipulativo.

Como el objetivo es el de desarrollar la percepción y discriminación, con los puzzles artesanales que pueden ser muy variados, se evita que el niño se los aprenda «de memoria», como suele suceder cuando sólo tiene unos pocos puzzles comerciales que ya ha realizado varias veces.

Una tarea sencillísima de realizar y muy barata es utilizar fotos o ilustraciones de revistas viejas para que el niño haga el puzzle en un papel. En la fase inicial se entrega al niño una imagen conocida, por ejemplo un coche, recortada en dos trozos. Debe componerla y pegarla en una hoja blanca de papel. El objetivo es que el niño desarrolle la capacidad de recomponer una figura concreta, que tiene interiorizada porque se la muestra antes de recortarla ante él. No se trata de poner una pieza al lado de la otra a ver qué sale... Poco a poco se cortarían las imágenes en mayor número de piezas, los cortes serán irregulares y las imágenes a componer más difíciles.

Si el niño tiene dificultades con el uso del pegamento se le puede ayudar, ya que el objetivo es de carácter perceptivo. Conforme mejore su habilidad manual, no sólo pegará él solo las piezas, sino que incluso las recortará por las líneas, rectas, curvas o quebradas que el educador haya marcado previamente en ese dibujo, foto o recorte de revista.

Esta lista de material «comercial y casero» podría ser interminable. La interrumpimos aquí porque con las ideas expuestas, cada educador elaborará y creará las suyas propias, que serán las más eficaces en su trabajo personal.

Como se deduce fácilmente, para facilitar la preparación de este material de percepción, conviene ir guardando fotos, revistas, libros que no se usan, cuentos estropeados, catálogos de ventas y de ofertas de supermercados, etc. Pueden seleccionarse y recortarse los dibujos en el momento en que se necesiten.

Otra idea útil es fotocopiar muchos dibujos y hacer un archivo en hojas, metidas en carpetas de anillas. De este modo se tienen a mano modelos diferentes de vacas, perros, coches, mesas, y objetos en general, que pueden recortarse de la hoja cuando se necesiten. Con la fotocopidora podrán ampliarse o reducirse, según las necesidades del niño y el tipo de trabajo a realizar. De nuevo, se puede utilizar el archivo de materiales para las fichas.

Los niños con síndrome de Down trabajan mejor si los dibujos están enmarcados con espacios delimitados con rayas. Por este motivo, también es muy útil disponer de las llamadas hojas-plantilla, con diferentes espacios delimitados. En el momento de usarlas, sólo habrá que pegar, estampar, hacer un dibujo o escribir alguna palabra o frase en los lugares adecuados.

APÉNDICE 2. Ejercicios para el aprendizaje perceptivo-discriminativo

Para realizar con material

Como hemos afirmado anteriormente, muchas actividades perceptivo-discriminativas permiten integrar objetivos de las áreas manipulativa, mental, de lenguaje, de cálculo, de orientación espacial, etc. También permiten trabajar la dirección de la mirada y de los trazados en el mismo sentido que es necesario para nuestro sistema de escritura y de lectura, entrenando así al niño en la coordinación visuo-manual necesaria para leer y escribir.

Como ayuda, proponemos algunos ejercicios sencillos que pueden realizarse con los niños con síndrome de Down de alrededor de 3 años, según las características del niño y del programa educativo previo que haya realizado.

EJERCICIO 1

Se prepara una cartulina (de unos 40 x 6 cm.) en la que se pegan, estampan, imprimen o trazan 4 dibujos, de personas, de animales, de juguetes o de cualquier otro objeto. Los dibujos deben repetirse al menos una vez en la misma lámina. Por separado, se preparan tantas tarjetitas individuales como dibujos tenga la cartulina. Cada tarjeta tendrá una de las imágenes. El tamaño de las tarjetas debe permitir superponerlas todas sobre los dibujos que son iguales o ponerlas debajo, en fila, sin que su longitud sobrepase la de la lámina.

Como siempre, se le pide al niño que esté bien sentado y atento. Se le presenta la tira sobre la mesa. El profesor mostrará ilusión por la tarea a realizar, por los dibujos bonitos que tienen y empezará a nombrarlos en orden, empezando por el primero a la izquierda del niño. Lo hará despacio, señalando cada uno mientras los nombra. Después, pedirá al niño que los nombre él. Si el niño no es capaz, repetirá los nombres el profesor, pero será el niño quien vaya señalándolos. Si el niño puede decir alguno o alguna onomatopeya que lo

identifique, se le estimulará para hacerlo. La repetición de las imágenes tiene como objetivo que al llegar a la segunda imagen, el alumno pueda evocar, recordar el nombre que se dijo antes. La repetición le ayuda aprender y a retener. Si el alumno ya conoce algunos nombres y puede decirlos, tiene varias oportunidades de éxito en la tarea. A continuación, con las tarjetitas esparcidas sobre la mesa, el profesor las nombrará para que el niño vaya seleccionándolas y colocándolas encima de las de la tira o formando otra línea debajo. Por último, se hará otro ejercicio de «lectura» de todos los dibujos.

Con este ejercicio pueden introducirse muchas palabras nuevas, que el niño aprenderá con facilidad.

En cuanto el niño se haya familiarizado un poco con el material, se realizarán ejercicios un poco más difíciles, con el objetivo de incrementar su atención, percepción y memoria visual. Se pondrá la cartulina en la mesa y se realizará una lectura de las imágenes.

Las tarjetas individuales las tendrá el profesor, quien irá mostrándolas al niño, de una en una, durante unos breves instantes. Después la tatará, y el niño deberá recordar cuál era y señalar la pareja igual que está en la lámina.

EJERCICIO 2

Se prepara una cartulina alargada en la que se hacen dibujos o pegan círculos de un solo tamaño, que sean de los 4 colores básicos, y que estén repetidos al menos 2 veces. Se tienen a mano tarjetitas idénticas a los dibujos pegados y fichas circulares, de madera o de plástico (sirven los juegos bingo, parchís u otros) que sean del mismo tamaño que los círculos. Este ejercicio es para hacer «lectura» de colores. Se trabajará de un modo semejante al ejercicio anterior. Si el niño no conoce los nombres de los colores, será el profesor quien vaya entregándole los dibujos o las fichas, una a una, nombrando el color y diciéndole que lo ponga encima del que es igual. Al final volverá a hacerse otra «lectura» de toda la fila.

EJERCICIO 3

En una lámina se dibujan cuadrados de igual tamaño y de colores distintos. Como es habitual, se eligen los 4 colores básicos, que deben repetirse al menos 2 veces. En una cestita o caja se tienen cubos de colores, cuyos lados tengan la misma longitud que la de los cuadrados de la tira.

Se hace la «lectura» nombrando sólo el color. Si el niño tiene preparación suficiente, se dirá también la forma: cuadrado-rojo, cuadrado-azul, etc. Después se nombran los colores de los cubos para que el niño elija el nombrado y lo coloque encima del cuadrado del mismo color.

EJERCICIO 4

Se prepara una cartulina alargada, con dibujos de círculos de 2 tamaños, todos del mismo color. En un cesto, se ponen fichas circulares de la misma forma y tamaño que los dibujos de la tira.

La *lectura* es solo de «grande» y «pequeño». Como siempre, inicialmente se pedirá al niño que siga con la mirada y señale, al mismo tiempo que el profesor nombra. Pronto será el niño quien nombre los tamaños porque los aprende fácilmente. Es muy probable que los nombre con poca claridad pero se entenderá lo suficiente como para comprobar que atribuye bien los tamaños. Después seleccionará las figuras que nombre el profesor y las colocará en su sitio.

Conviene que el orden de grande-pequeño varíe, para evitar que diga todo el tiempo grande-pequeño-grande-pequeño alternando el nombre de los tamaños, como una retahíla aprendida de memoria, en lugar de atender al estímulo, discriminar y seleccionar la respuesta adecuada.

Para que el niño generalice el concepto, se preparan otras cartulinas con cuadrados, triángulos y otro tipo de dibujos.

EJERCICIO 5

Se preparan una fila de objetos o una lámina alargada con dibujos que pueden ser descritos por su nombre y una propiedad. El profesor hará una lectura, diciendo por ejemplo: la pera verde, el limón amarillo, la uva verde. Después lo hará el niño. Finalmente el profesor describirá uno de los objetos y el niño lo señalará.

EJERCICIO 6

Se prepara una lámina o cartulina con figuras geométricas de la misma forma pero de diferente tamaño y color. El profesor dirá al niño, mira «todo son círculos» (o cuadrados) vamos a decir el tamaño y el color. Escucha: verde-grande, rojo-grande, azul-pequeño... Lo mismo puede realizarse con dibujos de un color, para que nombre sólo forma y tamaño, o con dibujos.

EJERCICIO 7

Sobre la mesa se pone una fila de varios objetos que pueden ser descritos por su nombre y 2 de sus propiedades. También puede hacerse pegando dibujos en una lámina. Por ejemplo: «coche grande azul», «pelota pequeña roja», «globo grande amarillo». Al principio el profesor hará una *lectura* de izquierda a derecha, después de captar toda la atención del niño. Nombrará los objetos despacio, sin repetir, dando tiempo al niño para escuchar, ver y retener la información. El niño señalará con el dedo los objetos nombrados. En una segunda fase, el profesor nombrará aleatoriamente cualquiera de los objetos que el niño deberá localizar y señalar.

Finalmente será el niño quien nombre, siguiendo la fila, cada uno de los objetos o dibujos. Este ejercicio facilita mucho la coordinación entre el pensamiento, la acción motora y la expresión verbal. Poco a poco, se nota una

gran mejoría en la rapidez y seguridad con las que el niño realiza esta tarea.

Conviene empezar con objetos (animalitos, cochecitos) hasta que el niño comprenda bien qué se le está exigiendo, muy pronto pueden utilizarse las láminas con fotos o dibujos. Cuando se utilizan juguetes se corre el riesgo de que el niño se distraiga del objetivo esencial y quiera jugar. Se le puede decir que lo hará cuando complete la tarea. En esta situación, como en cualquier otra parecida, se adoptarán criterios flexibles en función de las actividades del propio alumno. Es prioritario que el niño esté motivado y trabaje con gusto.

Con la explicación de estos ejercicios sólo pretendemos exponer que con un material sencillo, elaborado artesanalmente con poco costo, se pueden realizar gran número de actividades que permiten alcanzar los objetivos para el desarrollo de las capacidades perceptivas, sin que el niño con síndrome de Down se aburra o se canse. Estas actividades le sirven de preparación y entrenamiento para la lectura.

Para ejecutar en hoja de papel

Los ejercicios en hojas de papel para el desarrollo perceptivo y discriminativo, se simultanean y coordinan con los ejercicios gráficos previos a la escritura. En el momento en el que, el niño, por un lado, ha comprendido las tareas de asociación y selección de objetos iguales y de sus propiedades y, por otro, ha desarrollado la habilidad manual suficiente como para sujetar una pintura o lápiz para realizar algunos trazos, pueden hacerse ejercicios de desarrollo perceptivo-discriminativo con papel y lápiz.

EJERCICIO 1

Para facilitar al niño el paso suave de un trabajo con juguetes y objetos de color a fichas de papel, que es menos atractivo, puede empezarse con una hoja de 30 x 21cm. en la que se han puesto dos filas de dibujos (fig. 1). Los dibujos

deben ser bonitos y fácilmente reconocibles por el niño. La tarea a realizar es hacer una “lectura” de los nombres de los objetos, empezando por el primero de la izquierda de la fila de arriba y terminando por el último de la derecha de la fila de abajo, tal como se haría si fuese un texto de lectura.

EJERCICIO 2

En la parte superior de una hoja de papel se ponen 3 dibujos que se distinguen con claridad y que sean conocidos por el niño. En la parte inferior de la hoja se ponen otros 3 exactamente iguales. Pueden estar colocados en el mismo orden o en otro orden diferente (fig. 2). Se inicia el trabajo mostrando la hoja al niño, señalando y nombrando los dibujos, como hemos indicado anteriormente. Después se le dirá: «mira, aquí hay un bota. Busca dónde está la otra bota igual». El niño lo busca y señala. «Ahora vamos a hacer una raya de la bota a la bota. Mira cómo la hago yo». El profesor traza una línea, empezando por el dibujo de arriba y llegando hasta la bota de abajo. «Ahora vas a seguir tú. Mira, aquí hay una pera, ¡qué rica!... ¿dónde está la otra pera igual?». El niño la señala. «Toma el lápiz (o la pintura). Haz una raya de la pera a la pera»... Y así sucesivamente. No es preciso exigir al niño que haga un trazo «perfecto». El niño puede llevarse la hoja a su casa, mostrarlo y explicar lo que pueda.

EJERCICIO 3

En la parte izquierda de una hoja de papel se ponen 3 dibujos colocados en columna y otros 3 exactamente iguales, colocados también en columna, en la parte derecha de la hoja. Los dibujos pueden colocarse en el mismo o en diferente orden.

La tarea a realizar es semejante en todo a la explicada en el ejercicio 2. En este nuevo ejercicio el trazado será horizontal si los dibujos iguales están en la misma línea o inclinado si se han colocado en diferente orden (fig. 3). Siempre se

empezará por el dibujo de la izquierda y se terminará en el de la derecha. Si el niño es zurdo, se tendrá sumo cuidado en que también siga esa orientación aunque puede resultarle un poco más costoso y él prefiera hacerlo al revés.

Tan pronto como el niño haya comprendido y realizado varios ejercicios como éste, se disminuirá el tamaño de los dibujos aumentando el número de los mismos (fig. 4), de modo que el niño vaya mejorando sus capacidades discriminativas y se ejercite en mayor número de trazados. Del mismo modo, se preparan otras hojas con los dibujos puestos arriba y abajo para que haga trazos verticales e inclinados hacia abajo (fig. 5).

EJERCICIO 4

En la parte superior de una hoja de papel se pone un dibujo destacado debajo del cual se traza una línea horizontal de separación.

Por debajo de la línea se ponen varios dibujos entre los que se encuentra repetido varias veces un dibujo idéntico al destacado como modelo (fig. 6).

Se hará una «lectura» de la lámina. Después se le dirá al niño que rodee con una línea (o que trace una línea debajo o que marque con una pintura) todos los dibujos iguales al modelo.

La dificultad se incrementa preparando una hoja con dibujos más pequeños e incrementando su número (fig. 7).

EJERCICIO 5

Un poquito más difícil que el ejercicio anterior es el que se hace poniendo 2 dibujos modelo en la parte superior y que se repiten varias veces en la parte inferior (fig. 8). Se establece un código de señalización diferente para cada uno de los dibujos. En función de las habilidades grafomotrices del niño podría rodear un dibujo y tachar el otro, hacer una línea horizontal en la parte de abajo de uno de ellos y otra línea en la parte superior del otro, o pintar de un color uno y de otro

color el otro.

En cuanto el niño haya realizado bien este ejercicio 3 o 4 veces, se incrementarán las dificultades: aumentando el número de los dibujos (fig. 9), poniendo dibujos muy parecidos o iguales colocados en diferente posición (fig. 10 y 11)

EJERCICIO 6

En una hoja de papel se trazan 3 espacios horizontales. En la parte izquierda de cada uno de los espacios se pone un dibujo destacado. En la misma línea se ponen varios dibujos entre los que está repetido una o más veces el dibujo-modelo (fig. 12). El niño debe hacer una lectura de los dibujos, para después destacar los dibujos iguales al modelo trazando una línea alrededor o haciéndoles una señal de color. Si se desea, también puede tachar los que son diferentes para eliminarlos.

Como es habitual, la dificultad se incrementará aumentando el número de dibujos (fig. 13), poniendo dibujos muy parecidos entre sí o poniendo dibujos iguales, colocados en diferente posición.

Si el niño comprende estos ejercicios y los ejecuta con gusto, está muy preparado para entender la lectura de palabras. La técnica que se empleará para el reconocimiento global de las palabras y para el aprendizaje de las sílabas será la misma que la que hemos propuesto para las diferentes actividades de asociación, selección, denominación, clasificación y generalización.

Capítulo 5

LOS MÉTODOS DE LECTURA Y ESCRITURA PARA ALUMNOS CON DEFICIENCIA MENTAL

UN LASTRE HISTÓRICO

Durante años, muchas personas con deficiencia mental, incluidas las personas con síndrome de Down, no aprendieron a leer porque la doctrina comúnmente aceptada y transmitida era que con un grado moderado de deficiencia mental no podían, y no debían, aprender a leer y escribir. Sólo podría lograrse en algunos casos excepcionales, de un modo muy costoso, con resultados pobres, alcanzando únicamente un nivel de lectura mecánica, sin comprensión y sin ninguna utilidad práctica para su vida. De este modo, ha ido cumpliéndose la profecía: a bajas expectativas, bajos resultados. A ninguna expectativa, ningún resultado. Si no se les ha enseñado, no han aprendido. Si se ha creído que era una tarea imposible, ni tan siquiera se ha intentado.

En numerosos manuales de educación especial se encontraban afirmaciones como: «La experiencia enseña que una parte de los niños deficientes mentales pueden aprender a leer algunas letras, palabras o frases sencillas e incluso párrafos cortos, pero lo hacen mecánicamente... ». «Podemos afirmar que algo parecido ocurre con la escritura, al menos cuando copian un texto lo hacen sin saber qué escriben. En ocasiones pueden llegar a escribir frases aprendidas de memoria» (Bach, 1980).

En otro manual de educación especial se afirmaba que «hasta los 7 años los niños normales no tienen madurez para la lectura, a los 5 años son inmaduros y la edad de iniciación debe ser entre 6 y 7 años». Para que un niño con deficiencia mental de grado moderado llegue a una edad mental de 7 años, si es

que llega, habrá que esperar a que tenga una edad cronológica de 12 a 14 años, momento en el que según algunos autores, se llega a una plataforma mental, deben interrumpirse los programas académicos con los alumnos con discapacidad intelectual e iniciarles en actividades de taller ocupacional. En el texto mencionado, al referirse a los alumnos retrasados (sin especificar el grado de retraso) afirmaban que «durante el primer año de aprendizaje sólo llegan al estudio de la letra aislada y no están capacitados para la función sintáctica». (Urquía y Pérez, 1986).

Lambert (1982) y Bender (1984) señalaban unos objetivos mínimos de lectura para los alumnos con deficiencia mental de grado moderado: lectura funcional, comprensión de símbolos, lectura de letreros, menús, algunas instrucciones sencillas, impresos y mensajes cortos.

En otro manual de enseñanza de lectura y escritura en educación especial, se excluía de dicho programa a los niños con coeficientes intelectuales por debajo de 55 porque se les consideraba incapaces de aprender. Los objetivos propuestos para los alumnos con coeficientes intelectuales comprendidos entre 55 y 60 eran mínimos (Pérez Marina, 1988).

Otra teoría, ampliamente difundida por diversos autores, era la de que, previo a un comienzo de la enseñanza de la lectura, el niño tiene que reunir una serie de requisitos de madurez como pueden ser los de la interiorización del esquema corporal y de una lateralidad clara y perfectamente establecida, así como tener adquiridas la orientación y estructuración espacial, la organización y estructuración temporal y la capacidad perceptiva (Urquía y Pérez, 1986). Aunque no se especificaba claramente cuál es el grado exacto de madurez previo al programa, se utilizaban varios test de medición (ABC, Filho, Badicmale). Si se hubieran seguido los criterios que en estos test se exponen, podríamos afirmar que muchas personas con deficiencia mental, entre ellas la mayoría de las personas con síndrome de Down, nunca habrían aprendido a leer porque con frecuencia no llegan a tener esa madurez y si lo hacen es ya en la adolescencia o la juventud.

Con respecto a los alumnos con síndrome de Down en concreto, Johnson (1979) afirmaba que «algunos de estos niños son ‘educables’ y otros padecen deficiencia mental profunda, pero la mayoría de ellos posee de un 25 a un 50% de lo que se considera inteligencia ‘normal’ y son, por tanto, sólo ‘entrenables’. El término entrenable se aplica a los deficientes mentales más graves que no pueden beneficiarse ni mejoran su nivel de funcionamiento por medio de aprendizajes académicos». Para Lambert y Rondal (1982) «los niños mongólicos son retrasados mentales moderados y severos y, por tanto, se les aplica un contenido educativo que, inspirándose en un trabajo de Dunn (1973), sólo incluye un programa básico de «lectura social».

En los libros dedicados especialmente a la educación de los niños con síndrome de Down, publicados en España antes de 1991, no se mencionaba un programa de lectura y escritura en sentido propio o se señalaban sólo unos objetivos mínimos de copia y escritura de letras y palabras. Otros autores, aun proponiendo la conveniencia y necesidad de programa de lectura y escritura, destacaban las dificultades, la necesidad de esperar a que el niño alcanzase la «madurez» y no confiaban en que alcanzaran grandes niveles.

En este breve repaso, se demuestra cuál ha sido la doctrina y, consecuentemente, la práctica común.

Las excepciones, en favor de la enseñanza de la lectura, no se difundieron, por lo que no se han conocido los programas ni sus resultados. En ocasiones, se publicó algún texto escrito por una persona con síndrome de Down, pero lo habitual era creer que había sido ayudada por otro. Aún hoy, en algunos lugares, algunas personas siguen pensando que es imposible que una persona con síndrome de Down, por su falta de madurez y por sus dificultades específicas del lenguaje, pueda leer y escribir con comprensión.

Si, por otro lado, se analizan algunos métodos de enseñanza de lectura y de escritura utilizados con los alumnos con discapacidad intelectual, es lógico plantearse si el fracaso en el aprendizaje se ha debido al propio método o a las bajas expectativas del profesor o de la familia. En muchas ocasiones se

empezaba el método con la enseñanza de las letras y su escritura o con el aprendizaje de las sílabas; todo ello no tiene sentido para el alumno porque no se «lee» nada, sólo se descifran sílabas o fonemas de un modo mecánico. Algunos métodos fonético-gestuales añaden una dificultad adicional porque se pide al niño un esfuerzo memorístico y motórico para realizar un determinado gesto y sonido ante cada grafismo. Los métodos sintéticos alfabéticos, fonéticos y silábicos que han sido tan utilizados en nuestras escuelas, no son los más adecuados para los alumnos con deficiencia mental. Si bien es cierto que pueden aprender relativamente pronto la mecánica lectora, es muy difícil que adquieran después una buena comprensión de los textos leídos. En relación con los niños pequeños con síndrome de Down, esos métodos aún son más inadecuados porque los niños, por un lado, tienen unas características propias para la entrada, procesamiento y salida de la información que reciben. Por otro, como son niños pequeños, la enseñanza debe respetar su etapa evolutiva que impone unos materiales, unos contenidos y un modo de actuar adecuados a ese momento.

Not (1976) ya alertó sobre la elección de métodos adecuados. Afirmaba que «generalmente los débiles mentales consiguen leer. Sus fracasos, que no deben confundirse con la dislexia, pueden tener orígenes análogos pero, más corrientemente proceden de una inadaptación del alumno al método de aprendizaje provocado por una inadecuación del método al alumno». Esta inadecuación puede residir: a) en el propio método si es poco estimulante, si no es atractivo o si resulta arduo; b) en el momento en el que se intenta ponerlo en práctica con un niño en concreto porque puede haber un desfase importante en la forma y en el contenido en relación con la edad y c) en las características personales e intereses del propio alumno que deben ser tenidas en cuenta para adaptarse a ellas. Cualquier método, a pesar de haber demostrado su eficacia con un alto porcentaje de estudiantes, puede no ser el adecuado para un alumno en concreto. Antes de diagnosticar que un alumno no puede aprender a leer, hay que intentarlo de otro modo después de analizar cuidadosamente la situación.

Hasta la aplicación de las disposiciones sobre la integración escolar de los

niños con discapacidad, los alumnos con síndrome de Down han asistido a centros específicos de Educación Especial. En muchos centros se ponía el énfasis en objetivos básicos relacionados con la autonomía personal, el cuidado de sí mismos, la socialización, la comunicación y la habilidad manual. La realidad era que muchos niños acudían al colegio con un nivel muy bajo en dichos aspectos, ya que no estaban extendidos los programas de atención temprana. Así, daban la «impresión» de niños con un retraso importante, y por tanto, las expectativas eran bajas. Se pensaba que lo fundamental era conseguir un aprendizaje para su autonomía en la vida diaria y que eso debía conseguirse «antes» de pensar en otros aprendizajes. En la actualidad, esta teoría no se sostiene. No sólo porque los niños participan en programas de atención temprana y tienen menos retraso, sino porque sabemos que hay objetivos educativos muy diversos, que no son necesariamente «secuenciales» y que, por tanto, pueden programarse y trabajarse en la misma etapa de modo independiente. Más aún, cada vez comprobamos con más evidencia que unas adquisiciones, unos logros en determinadas áreas -incluida la académica- influyen positivamente en el avance de otros logros. Los aprendizajes para la vida práctica y las habilidades sociales -todo ello prioritario e imprescindible- no son incompatibles con los programas de desarrollo cognitivo y de aprendizajes académicos. Tampoco podría mantenerse hoy en día que la lectura y escritura no son aprendizajes prácticos y útiles en una sociedad como la nuestra repleta de letra impresa. Leer y escribir es un claro signo de «normalización» que facilita enormemente la integración en todos sus niveles. Si a esto añadimos que el tiempo diario de enseñanza del método de lectura que proponemos, no debe superar los 15 o 20 minutos, no se sostiene el pretexto de falta de tiempo.

NUEVA PERSPECTIVA

Felizmente, las cosas han cambiado en los últimos años y todo lo señalado

en los párrafos anteriores va siendo historia que, si conviene conocerla, es para valorar los avances y mejorar el futuro.

En este sentido es muy interesante la investigación realizada por Booth (1992) que muestra el análisis de las actitudes de 3 grupos de personas en relación con la enseñanza de la lectura y escritura: los profesionales, las familias y los propios alumnos con dificultades de aprendizaje. En el trabajo se recogen las nuevas perspectivas, que son muy diferentes a lo descrito años pasados. Los 3 grupos de personas afirman que un programa de lectura para alumnos con dificultades debe incluirse lo más pronto posible, dando prioridad a la comprensión, con materiales apropiados, porque lo exige la dignidad personal de los alumnos, porque aumentan las oportunidades para obtener empleo y porque hay más aceptabilidad social. Los 3 grupos afirman que la lectura debe formar parte del curriculum, tanto en situación de integración escolar como en escuelas especiales. El programa no debe interrumpirse pronto, como sucede con los alumnos sin retraso, ya que precisamente los alumnos con dificultades tardan más tiempo en lograr la madurez y los niveles que alcanzan los alumnos sin problemas.

Los objetivos que nosotros nos planteamos al enseñar a leer a las personas con síndrome de Down son mucho más altos que los que tradicionalmente se han señalado. Al uso meramente funcional de la lectura, nosotros proponemos la lectura como actividad de ocio, la lectura como afición, el uso de la lectura como aprendizaje, la lectura como medio para el estudio y, en definitiva, como instrumento para lograr mayor grado de autonomía personal. También proponemos y trabajamos para que las personas con síndrome de Down accedan a la cultura en general, valoren y disfruten la calidad de textos y obras de la literatura, y que ellos mismos puedan expresar por escrito, con belleza, sus sentimientos, reflexiones y creaciones. Por último, nos planteamos de qué modo puede la lectura mejorar la capacidad intelectual de las personas con síndrome de Down, y de qué modo podría evaluarse dicha mejoría.

PROGRAMAS DE LECTURA Y ESCRITURA PARA PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN

La bibliografía sobre programas de lectura y escritura para personas con síndrome de Down es todavía escasa. No hay muchos datos sobre los niveles de lectura y escritura adquiridos por personas adultas con síndrome de Down, ni tampoco estudios longitudinales de muestras numerosas de jóvenes que tuvieron la oportunidad de participar en programas de atención temprana. Creemos que una de las causas de esta carencia es lo señalado anteriormente al afirmar que durante mucho tiempo se ha considerado que un adolescente con deficiencia mental en general o con síndrome de Down en particular, a los 12-14 años debe dejar ya los programas de aprendizajes académicos. Se ha mantenido la creencia de que los jóvenes llegan a una plataforma mental y que, por tanto, no vale la pena continuar con tareas «intelectuales». Actualmente hay experiencias y algunos datos que muestran lo contrario.

Ese abandono de programas académicos chocaba con las actitudes y con la práctica educativa realizada con otros alumnos sin discapacidad intelectual que tenían dificultades en la escuela, incluidas las dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Tenían la oportunidad de continuar recibiendo apoyos suplementarios de diverso tipo a lo largo de su educación secundaria. También chocaba con los programas de educación continuada o permanente a los que accedían jóvenes y adultos que, por diversas razones, no habían podido completar sus estudios básicos obligatorios. También contrastaba con la variedad de aulas para la tercera edad, que ofrecían y ofrecen a los mayores la posibilidad de mantener alto y vivo su interés en temas culturales de actualidad. Hoy en día varios autores señalan la necesidad de formación académica permanente para las personas adultas con síndrome de Down, (Tingey, 1988; Selikowitz, 1992; Farrell, 1991; Troncoso, 1991).

En los lugares en los que está aplicándose la modalidad educativa de

integración escolar, existe un peligro que nos parece oportuno señalar para evitar sus consecuencias. En muchos centros escolares de integración el alumno con síndrome de Down es promocionado de un nivel a otro con sus compañeros de clase, sin que él pueda avanzar al mismo ritmo que ellos. Si no se ha hecho una buena adaptación curricular ni se ha llevado a cabo un programa individualizado, el alumno con síndrome de Down, que progresa mucho más despacio que sus compañeros y no hace uso habitual de sus capacidades lectoras para estudiar o para consultar temas -como de hecho hacen sus compañeros de clase-, comienza a bajar su estima personal, su interés por leer y su práctica lectora. De este modo, no sólo corre el peligro de no progresar cuanto podría con un buen programa, sino que es muy probable que olvide lo aprendido y haga una regresión en sus conocimientos y en sus deseos por aprender.

El trabajo de investigación realizado por Buckley y Sacks (1987) aportó algunos datos reveladores sobre los niveles de lectura y escritura de un grupo de adolescentes y el uso que, habitualmente, hacían de estos aprendizajes. La muestra comprendía a 32 chicos menores de 14 años y 34 jóvenes mayores de 14 años. El 77% del primer grupo y el 18% del segundo grupo podían leer algo, pero sólo un 50% de los primeros y un 70% de los segundos leían libros y estos eran para principiantes. Los buenos lectores representaban sólo un 16% de la muestra. Trabajos anteriores (Carr y Hewett, 1982; Cheseldine y Yeffee, 1982) presentan datos con resultados de niveles lectores aun más bajos que los recogidos por Buckley.

En relación con la escritura, la mayoría de los adolescentes de la muestra podían copiar y escribir sus nombres, pero muy pocos hacían uso espontáneo de sus habilidades para escribir. Entre los mayores, menos de un tercio podían escribir sus señas o los nombres de sus familias. Por tanto, la mayoría de ese grupo de adolescentes no hacía ningún uso de carácter práctico o funcional de sus habilidades de escritura.

Es verdad que un número alto de adultos con síndrome de Down de hoy no saben leer o no hacen uso habitual de la lectura, aunque no tenemos datos

estadísticos significativos. No sabemos si se debe a que no se les enseñó en la escuela, o si se intentó con un método inadecuado para ellos, o no se han realizado programas de continuidad y progreso lector.

Buckley comprobó que una de las variables que influían en los niveles adquiridos por los alumnos era el tipo de escuela y el profesorado. La mayoría (94%) asistía a escuelas para alumnos con dificultades severas de aprendizaje y sólo un 6% estaba en escuelas para niños con dificultades moderadas. Esta situación escolar ha cambiado en la mayoría de los países. En parte porque casi todos los niños con síndrome de Down reciben programas de Atención Temprana y se evita que su deficiencia sea de grado severo. Diríamos que, utilizando los términos arcaicos, tan poco afortunados, ya no son «entrenables», sino «educables» y, en parte, porque la integración escolar va extendiéndose, se ofrece la misma escuela para todos. La escuela común se ha abierto a la diversidad, y se espera que los niños con síndrome de Down aprendan a leer y a escribir.

El hecho real y comprobado es que los niños y jóvenes con síndrome de Down de hoy están aprendiendo más y mejor de lo que se esperaba hace unos años y en ese aprendizaje se incluyen los llamados aprendizajes académicos. Actualmente hay razones para afirmar que un mantenimiento continuado de programas adecuados de lectura y escritura durante la adolescencia, juventud y edad adulta, conseguirán que las personas con síndrome de Down adquieran y mantengan niveles altos de lectura y escritura.

NUEVA ORIENTACIÓN: PRIMEROS MÉTODOS

El programa de la Universidad de Washington (Dmitriev, Oelwein, 1988) tuvo su origen en la necesidad de facilitar el modo de comunicarse a un niño de 4 años que había desarrollado habilidades de discriminación visual muy buenas, pero que apenas tenía lenguaje hablado. Utilizando la metodología discriminativa

de asociar-seleccionar-clasificar y nombrar para el reconocimiento de palabras, progresó de un modo impresionante reconociendo palabras, asociándolas con sus fotos o dibujos. En un año fue capaz de usar algunas de las 4 palabras que reconocía escritas, se relacionaba bien con otras personas y respondía con el sonido de los animales cuando se le enseñaban las fotos o dibujos de los mismos. Después se le enseñó el lenguaje de signos, lo cual le facilitó responder espontáneamente a la palabra impresa, así como la posibilidad de comunicarse de un modo eficaz. Con esta experiencia y animados por el trabajo de Rodhes (1969) que usó con gran éxito la lectura como programa de lenguaje intensivo para niños con síndrome de Down de una institución estatal, el equipo de la Universidad de Washington comenzó a introducir el programa de lectura a otros niños cuando habían alcanzado determinados niveles de discriminación visual. La lectura empezó a ser una parte del programa de los niños en edad preescolar. Se le dedicaba sólo una pequeña parte de tiempo, unos 5 o 7 minutos de los 15 minutos que tenía cada niño en sesión individual, 3 o 4 veces por semana. Los resultados de un estudio longitudinal que incluyó a 6 alumnos del programa mostraron que con una edad cronológica media de 14 años y 5 meses, con un coeficiente intelectual medio de 49,5 y una edad mental media de 6,5 años, tenían una edad lectora de 8,5 años, por tanto dos años por encima de su edad mental.

Buckley (1992) apoya la tesis del uso de la lectura como método para enseñar el lenguaje oral. Afirma que la deficiencia de memoria a corto plazo que existe para la información que el niño con síndrome de Down recibe por vía auditiva, le dificulta para comprender el lenguaje hablado. Las palabras habladas existen sólo durante un período corto, mientras que las palabras escritas, los signos hechos con las manos, o los dibujos o fotos, pueden permanecer todo el tiempo que sea preciso. Buckley dice que los alumnos preescolares del Portsmouth Down Syndrome Project aprenden el lenguaje escrito como su primer lenguaje, en lugar de ser el segundo, como es habitual en el resto de los niños que aprenden primero a hablar y leen sólo después de haber dominado el lenguaje oral.

Buckley confirmó con sus trabajos que un 20% como mínimo de los niños con síndrome de Down pueden leer palabras sueltas entre los 3 y 4 años de edad. En su experiencia y trabajo enseña a los niños a leer y a hablar al mismo tiempo, haciendo que las dos habilidades interactúen y se informen entre sí. Observó que todos los niños progresaban en la lectura y en lenguaje oral presentando habilidades más altas que las normalmente esperadas de niños con síndrome de Down. También comprobó que entre los alumnos adolescentes que participaban en un programa de mejora de sus habilidades lingüísticas, progresaban más deprisa quienes utilizaban frases escritas impresas en las tarjetas de imágenes y que podían «leer», que quienes recibían sólo el estímulo auditivo de una frase que tenían que repetir. (Buckley, 1992).

Pieterse y Treloar (1981) hicieron un trabajo semejante en la Universidad Mcquarie en Australia que, al no ser publicado, tuvo poca difusión y apenas se conoció. Algunos datos han sido publicados en textos de otros autores (Dmitriev y Oelwein, 1988; Stratford, 1985). Este programa, al igual que los anteriores, utiliza el estímulo visual de palabras completas en la fase inicial, para pasar pronto al sonido de letras. Para Pieterse (1988) los estímulos visuales para la enseñanza del lenguaje facilitan el uso de palabras en el lenguaje oral de los niños con dificultades auditivas y con problemas de lenguaje receptivo, entre los que se encuentran muchos niños con síndrome de Down. Los resultados publicados muestran que 8 niños, con edad cronológica media de 8 años, con edad mental media de 4 años y 8 meses, tenían una edad media lectora de 7 años y 2 meses, por tanto dos años por encima de la edad mental.

En España, la asociación síndrome de Down de Murcia (ASSIDO) inició, en 1984, un programa de lenguaje y lectura para niños con síndrome de Down mayores de 6 años. La experiencia y primeros resultados fueron publicados en 1992 (Candel y Turpin, 1992). La muestra que presenta el trabajo es de 7 niños, cuyas edades cronológicas en el momento de evaluar los resultados estaban comprendidas entre 10 y 13 años, el coeficiente intelectual medio era de 62. Después de un periodo de 4 a 6 años de enseñanza, los niveles de lectura

alcanzados por los alumnos estaban comprendidos entre el 1º y 3º grado de Primaria.

Nuestra experiencia tiene su origen en 1970 con la enseñanza de la lectura y escritura a alumnos con dificultades de aprendizaje, algunos de los cuales tenían discapacidad intelectual y otros problemas perceptivos y sensoriales. Todos tenían más de 6 años de edad cronológica. Varios de ellos habían fracasado con los métodos de enseñanza de la lectura que se usaban habitualmente en sus centros escolares. Basándonos en este trabajo inicial y en lo propuesto por Doman (1967), en 1980 empezamos la enseñanza de la lectura a alumnos con síndrome de Down de 4 y 5 años de edad cronológica, teniendo en cuenta sus características propias, la edad que tenían y la falta de lenguaje oral en algunos de ellos. Todos los niños habían participado previamente en un programa de intervención temprana en el que habíamos dedicado especial atención a su desarrollo perceptivo-discriminativo.

Los primeros seminarios y reuniones de trabajo de aquella época, en los que expusimos el método y los resultados iniciales, con demostraciones de los propios niños, supusieron una revolución e innovación educativa. Los profesores de educación especial no se habían planteado enseñar a leer a niños con deficiencia mental que fuesen menores de 5 años y menos aún que, no hablasen todavía. El método fue descrito de forma abreviada en sus líneas fundamentales (Flórez y Troncoso, 1991; Del Cerro, 1992) para que pudiera servir de guía básica a quienes quisieran iniciar experiencias semejantes, hecho que ha sido seguido por numerosas personas e instituciones en España e Iberoamérica.

Posteriormente presentamos los resultados del método de lectura con un grupo de 25 alumnos con síndrome de Down cuyos coeficientes intelectuales variaban de 37 a 66 (Troncoso y col., 1997). Las edades cronológicas de la muestra estaban comprendidas entre los 8 años 4 meses y los 18 años. Las edades mentales estaban entre los 4 años 7 meses y los 8 años 8 meses y las edades lectoras alcanzadas oscilaban entre 7 y 11 años, por tanto eran claramente más altas que sus edades mentales. En este grupo hubo 9 lectores

cuya edad mental era inferior a 6 años y 11 alumnos con un coeficiente intelectual inferior a 50 que también leían. La iniciación temprana de la enseñanza pudimos hacerla con 14 niños y eso permitió que supieran leer cuando tenían 7 y 8 años de edad cronológica.

Los alumnos que habían alcanzado los niveles más altos (4º y 5º de Primaria) participaron en un programa de progreso lector. Varios alumnos que interrumpieron el programa sistemático de continuidad no progresaron y sus niveles lectores quedaron «estancados» entre 1º y 2º de Primaria. De los 25 alumnos estudiados, 19 eran aficionados a leer y elegían la lectura como una de sus actividades favoritas. Las lecturas elegidas correspondían a su nivel mental y de conocimientos.

En febrero de 1992 se celebró en Utrecht un Simposium Europeo, organizado por la Asociación Europea para el Síndrome de Down (EDSA), dedicado específicamente a la enseñanza de la lectura y escritura de las personas con síndrome de Down. En dicha reunión varios grupos de 6 países presentamos nuestras experiencias y algunos resultados. Los trabajos fueron publicados por la Stichting Down's Sydroom (De Graaf, 1992). Varias ponencias coincidían en un mismo planteamiento teórico y práctico que consistía en la iniciación temprana mediante percepción global de las palabras, comprendiendo el significado. Otras presentaciones defendían el planteamiento tradicional consistente en la iniciación de la lectura cuando el alumno está «maduro» y, por tanto, tiene alrededor de 10 años de edad cronológica, mediante el desciframiento de los signos gráficos del significante. Hubo, pues, ciertas diferencias entre unas propuestas y otras. Sin embargo, lo coincidente en todas las ponencias era la afirmación y el convencimiento de que las personas con síndrome de Down pueden y deben aprender a leer. La falta de acuerdo se dio en el cuándo y en el cómo debe hacerse la enseñanza-aprendizaje. Se apuntó la necesidad de más trabajos de investigación que analicen qué métodos son los más eficaces y con cuáles se consiguen mejores resultados a corto, medio y largo plazo.

RESULTADOS

Los programas que están diseñados específicamente para las personas con síndrome de Down (Buckley, 1986; Buckley y Perera, 2005; Oelwein, 1988; Troncoso y Del Cerro, 1991; Navarro y Candel, 1992; Troncoso y col., 1997) muestran en su conjunto los siguientes resultados:

a) Los niños con síndrome de Down de 3 a 5 años tienen capacidad para reconocer palabras de un modo global, las “leen” percibiéndolas como un todo, comprendiendo su significado.

b) Los niños pequeños con síndrome de Down muestran gran interés y disfrutan con el aprendizaje perceptivo de las palabras escritas.

c) Algunos niños con síndrome de Down con edades mentales comprendidas entre 4 y 5 años leen a un nivel que corresponde a los grados 1º y 3º de Primaria.

d) Hay alumnos con síndrome de Down con coeficientes intelectuales comprendidos entre 40 y 50, que leen con comprensión a un nivel de 2º a 5º grado de Primaria.

e) Hay niños y jóvenes con síndrome de Down que utilizan habitualmente sus capacidades de lectura y escritura para entretenerse, comunicarse, recibir información y aprender.

f) Las edades lectoras que han alcanzado muchos jóvenes con síndrome de Down están por encima de sus edades mentales en 2 o más años. Las edades lingüísticas son más bajas que las edades mentales.

g) Algunos alumnos con síndrome de Down con edades cronológicas de 7 a 9 años, que iniciaron el aprendizaje lector en edades tempranas, han adquirido un nivel lector semejante al de sus compañeros de clase sin síndrome de Down, al cursar Primaria.

h) Hay una gran variabilidad interindividual entre los niveles lectores alcanzados por los alumnos con síndrome de Down. No hay datos concluyentes

que demuestren qué variables influyen favorablemente. Parece que la edad mental del alumno, el tiempo que le dedica el profesor, la continuidad del programa, el estilo de la escuela y el apoyo familiar son 5 variables que repercuten de un modo directo en el aprendizaje y en el progreso.

i) El aprendizaje de la escritura ofrece especiales dificultades a los alumnos con síndrome de Down. La habilidad para escribir al mismo nivel que leen no se adquiere en edades tempranas. Las dificultades se manifiestan en la caligrafía, en la ortografía y en la morfosintaxis.

j) Una enseñanza sistemática de la escritura desde edades tempranas hace posible que la *mayoría* de los alumnos con síndrome de Down puedan escribir frases y textos cortos, legibles, cuando tienen de 8 a 12 años de edad cronológica.

k) La utilización de ordenadores (computadoras) es un medio óptimo para mejorar el lenguaje escrito de las personas con síndrome de Down.

Además de estos efectos directos de un programa específico, iniciado tempranamente, los autores señalan otros resultados sobre el lenguaje oral de los niños que aprenden a leer:

a) Los niños que no son verbales al comienzo del Programa empiezan a usar palabras para comunicarse.

b) Los niños que usan sólo palabras en su lenguaje espontáneo inician la utilización de frases.

c) Las producciones orales se alargan porque emplean todas las sílabas de las palabras que leen y porque incrementan la longitud de los enunciados utilizando los artículos y nexos.

d) Se produce un incremento de vocabulario que se manifiesta claramente en el progreso lector con la utilización de los sinónimos.

e) En el lenguaje oral se incorporan formas verbales más complejas y se produce mejoría en la morfosintaxis. Este efecto es más evidente y evaluable cuando se diseñan específicamente actividades dirigidas al logro de ese objetivo.

Por último, nos parece interesante destacar que las personas con síndrome de Down lectoras tienen una mayor facilidad de integración social porque, gracias a la lectura, conocen los temas de actualidad sobre los que pueden hacer comentarios y demostrar que están informados en cualquier situación natural de la vida ordinaria.

Capítulo 6

MÉTODO DE LECTURA: PREPARACIÓN Y ETAPAS

INTRODUCCIÓN

Desde que comenzamos la enseñanza de la lectura a niños con síndrome de Down hasta hoy, han sido muchos los jóvenes lectores que nos han demostrado cómo ha mejorado su vida personal gracias a su habilidad y a su afición lectoras. El conocimiento y estima de sus valores y capacidades personales, tanto por parte de ellos mismos como por quienes les rodean, les ha facilitado y abierto el camino a otros sucesivos logros impensables hace unos años. Nuestra sociedad está repleta de comunicación escrita, y se valora un dominio de la misma. Si las personas con discapacidad intelectual pueden manejarse con soltura en esta faceta les es mucho más fácil su integración social, su vida autónoma y la realización de una actividad laboral.

Los jóvenes con síndrome de Down de hoy, frente a los de generaciones pasadas, consultan la programación de televisión, las guías de espectáculos, leen los menús de los restaurantes para elegir sus comidas y bebidas, elaboran los listados de sus compras y recados, leen y contestan mensajes y cartas, siguen las instrucciones de recetas de cocina y del funcionamiento de aparatos, leen las noticias diarias, las críticas de cine y espectáculos y los comentarios deportivos. Acceden a la información escrita en general y a la cultura leyendo periódicos, revistas, cuentos, novelas y otros libros. Han mejorado sus capacidades comunicativas —receptivas y expresivas—, sus posibilidades de interacción personal y sus habilidades sociales. Están más «inmersos» en el ambiente social al que pertenecen. Todo esto es razón suficiente para plantearse como objetivo enseñar a leer y a escribir a todos los niños con síndrome de Down. Lo excepcional será que alguno no pueda aprender. Antes de abandonar la

enseñanza será necesario estar absolutamente seguros de que es imposible que aprenda, después de haberlo intentado con diferentes procedimientos.

El método que proponemos no es la «receta mágica» que hace posible un aprendizaje de la lectura y escritura en «quince días y sin esfuerzo». Tampoco es el único método válido, puesto que hay personas con síndrome de Down que han aprendido a leer con otros métodos. Sí podemos afirmar que es un método que ha demostrado su eficacia, es adecuado para lograr un aprendizaje grato, y con él se consiguen buenos resultados de comprensión, fluidez y afición lectoras.

No pretendemos que las líneas de trabajo que presentamos se sigan de un modo rígido, sino que más bien pretendemos señalar una serie de ideas básicas que sirvan de orientación y guía. El educador deberá adaptar y crear las actividades en función de su propio estilo personal y de las características de cada alumno. Lo habitual será que el profesor modifique, amplíe y mejore lo que sugerimos, gracias a su propia creatividad y a las necesidades concretas que por edad, personalidad, intereses y capacidades tenga su alumno. Garantizamos el éxito si se trabaja sin prisa y sin pausa, si no se abandona el programa pronto y si se introducen las adaptaciones convenientes en cada momento del proceso enseñanza-aprendizaje.

CONDICIONES GENERALES PARA EL APRENDIZAJE

Si a un niño con síndrome de Down se le va a exigir un esfuerzo sensorial y cognitivo, la primera condición es que el niño se encuentre bien de salud, que no esté cansado ni hambriento. Será necesario estar seguros de que el niño ve y oye bien, no sufre de apneas nocturnas que le hace estar somnoliento durante el día y que no tiene una disfunción tiroidea sin tratar. Por supuesto el trabajo debe realizarse en un momento bueno para el alumno.

La segunda condición es que el alumno se encuentre a gusto con la persona que va a guiarle en su aprendizaje. Si aún no se conocen, será preciso un

cierto tiempo de relación para que se establezca un clima grato entre ambos. Como hemos señalado anteriormente, el profesor (sea un profesional o un familiar) debe manifestar unas actitudes facilitadoras a lo largo de todo el proceso. Si, por su personalidad, por su manera de trabajar o por cómo es percibido por el niño, le produce a éste temor, ansiedad, bloqueo o tensión, no se debe empezar. Será preciso que se produzcan cambios favorables. Es importante que el niño se sienta motivado para atender —en principio, porque así da gusto a la persona a la que aprecia—, y para mantener la atención durante unos segundos o unos minutos. El profesor tendrá la habilidad de captar esa atención y de mantenerla durante periodos cada vez más largos.

En la estructuración de este método de lectura se han tenido en cuenta tanto las habilidades de las personas con síndrome de Down como sus dificultades específicas. No pretendemos afirmar que los niños con síndrome de Down estén especialmente dotados en algunas áreas en comparación con otros grupos de niños sin síndrome de Down. Sólo afirmamos que en algunos aspectos, directamente relacionados con los procesos de desarrollo y aprendizaje, no manifiestan problemas muy importantes. En este sentido, diríamos que la atención, la percepción y la memoria visuales son puntos fuertes que, además, mejoran claramente con un trabajo sistemático y bien estructurado. Sin embargo, tienen dificultades importantes en la percepción y memoria auditivas que, con frecuencia, se agravan por problemas de audición agudos (tapones de cera, catarros, infecciones) o crónicos. Por esta razón, la utilización de métodos de aprendizaje que tengan un apoyo fuerte en la información verbal, en la audición e interpretación de sonidos, palabras y frases, no es muy eficaz. Si esos métodos además exigen del alumno una respuesta verbal, la emisión de un sonido, una palabra o una frase, la tarea se complica aun más para el alumno con síndrome de Down. Si por el contrario, se le presentan estímulos visuales, dándole una información breve, clara y concreta, pidiendo respuestas gestuales o motoras, las probabilidades de éxito son más altas.

Esto no contraindica la realización de ejercicios de atención, percepción y

discriminación auditivas que ayuden a mejorar esta capacidad, pero este trabajo se hará en otras sesiones, con objetivos precisos, distintos al del aprendizaje lector. Aquí sólo queremos destacar que, para enseñarles a leer, no hace falta esperar un dominio total de su capacidad auditiva, ya que el alumno puede progresar mucho en la lectura con procedimientos más visuales y gestuales. La imagen visual puede mantenerse fija todo el tiempo que sea necesario para que el niño la vea, la interprete y pueda recordarla.

Otro apoyo con el que contamos es el de que los niños con síndrome de Down pueden desarrollar una adecuada orientación visuoespacial que facilita muchísimo el aprendizaje de la lectura y de la escritura. La dificultad que tienen para entender y expresar verbalmente los términos con los que se describen las direcciones de un recorrido o de unos movimientos corporales, no afecta a su habilidad para percibir y orientarse ante los estímulos gráficos que ven en un papel. Tampoco es un obstáculo para la lectura que muestren dificultades importantes en la destreza para interiorizar y realizar manualmente por sí mismos trazos en diferentes direcciones. Esto produce un retraso en la escritura, pero no afecta a la lectura, por lo que ambos procesos se trabajan a ritmos distintos. Como explicaremos en el capítulo 10, no nos parece oportuno esperar a que tengan madurez para escribir y que ése sea el momento para empezar la enseñanza de la lectura. Cuando se trata de un niño pequeño puede iniciar la lectura a nivel diferente al de la escritura. No debemos frenar los posibles avances de la primera con la intención de simultanear, al mismo ritmo, ambos aprendizajes. Por ello hablamos de lectura y escritura, y no de lecto-escritura. De hecho los niños con síndrome de Down pueden leer frases cuando todavía no son capaces de escribir su nombre. Si el alumno es mayorcito, es probable que pueda simultanear ambos aprendizajes. De todos modos, hay que analizar si las capacidades motrices, cognitivas y psicológicas de cada alumno en concreto lo hacen aconsejable o no.

CONDICIONES INDIVIDUALES

Además de las características señaladas anteriormente, es preciso conocer con detalle a cada alumno concreto. Los rasgos de su personalidad, el grado de su interés y motivación para el aprendizaje, su capacidad cognitiva, su ritmo de trabajo y el ambiente familiar son aspectos fundamentales que influyen poderosamente. Todo ello debe tenerse en cuenta para optimizar los recursos, para preparar el programa más adecuado y para hacer las adaptaciones más convenientes en cada momento.

a) En relación con la *personalidad* de cada alumno con síndrome de Down, es preciso saber si es tímido y retraído, en cuyo caso hay que estimularle e invitarle a expresarse, evitando que la actitud del profesor le produzca un mayor bloqueo. Otro alumno puede, por el contrario, ser demasiado rápido y responder precipitadamente sin darse tiempo para reflexionar. En este caso, la intervención se encaminará a frenarle, a que aprenda a inhibirse para que no diga o haga algo impulsivamente, sin reflexión previa. Otro alumno puede mostrarse siempre inseguro, con miedo a equivocarse, buscando el gesto de aprobación antes de responder. Será preciso que aprenda a correr riesgos y a equivocarse, sin que ello le produzca demasiada frustración. Tiene que adquirir seguridad en sí mismo, en su criterio, en sus decisiones. Sólo lo logrará si lo practica, si asume la responsabilidad de sus propios actos, dándose cuenta de que los errores sirven para aprender y no para hundirse. Estos son 3 ejemplos de distintas personalidades que exigen una intervención educativa diferente.

b) El *interés* y la *motivación* son factores decisivos que influyen intensamente tanto en las fases iniciales del programa de lectura y escritura, como en sucesivos pasos que se dan para progresar. Es preciso que la motivación se mantenga siempre muy alta para que el alumno se aficione a la lectura y dicha afición dure toda su vida. Con alguna frecuencia, los niños pequeños con síndrome de Down manifiestan que ya quieren aprender a leer. Hacen como que

leen mirando cuentos y revistas. El ambiente familiar, los padres, los hermanos que leen y estudian, así como el ambiente escolar, les ha influido positivamente.

Otros niños están especialmente preparados de un modo especial porque en los programas de Atención Temprana se ha dedicado una parte del programa a actividades directamente relacionadas con la adquisición de la lectura. Pero también hay niños y jóvenes que no muestran interés, que no tienen modelos lectores, que presentan dificultades particulares. El esfuerzo del profesor será mayor porque será preciso fomentar y mantener la motivación para que el alumno colabore activamente y con ilusión durante todo el proceso. La creatividad del educador servirá para diseñar actividades divertidas, en virtud de las cuales el niño tenga experiencias gratas que fomenten su deseo de participar y de ser protagonista en su aprendizaje.

c) En cuanto a la *capacidad intelectual*, los alumnos con síndrome de Down muestran una gran variabilidad. Todos tienen problemas de aprendizaje pero cada uno tiene sus peculiaridades. La mayoría tiene una discapacidad intelectual de grado ligero o moderado. En principio, cuanto mayor sea el nivel mental de un alumno, es más probable que el programa de lectura se desarrolle con eficacia desde temprana edad y que se necesita menos tiempo para adquirir cada uno de los niveles. Sin embargo, hemos comprobado que alumnos con niveles bajos, que en épocas anteriores hubiesen sido excluidos de un programa de enseñanza de la lectura, también aprenden y disfrutan con este método, aunque sí cierto que el proceso dura más tiempo y es necesario elegir con cuidado y variar mucho las actividades y los materiales. También es preciso secuenciar meticulosamente cada uno de los pasos para que el alumno no fracase y para que consolide el aprendizaje.

En la actualidad, la mayoría de los niños con síndrome de Down tienen unos coeficientes intelectuales (C.I.) comprendidos entre 40 y 70. Este método va dirigido a ellos de un modo especial. Los alumnos que tengan un C.I. más alto, podrán aprender con cierta facilidad también con otros métodos. Los niños con C.I. por debajo de 40 podrán aprender, aunque tardarán más tiempo en

conseguirlo. Estos alumnos tal vez no alcancen los niveles por encima de primero y segundo grado de Primaria. Su lectura será probablemente sólo de carácter funcional.

d) Otro factor influyente es el *ritmo personal de trabajo* y de progreso de cada niño que es diferente y exige, por tanto, la adaptación adecuada. Con frecuencia la lentitud se hace dura para el profesor porque querría que los avances fuesen más rápidos, pero si intenta ir de prisa se corre el riesgo, casi seguro, de provocar un rechazo e incluso fobia a la lectura porque el alumno incrementará sus errores y su inseguridad. Tampoco conviene ir más despacio de lo que un niño necesita, porque se propicia aburrimiento, falta de interés y poco esfuerzo mental, especialmente si se repiten los mismos ejercicios y actividades una y otra vez. Los registros diarios de las sesiones son un medio eficaz para analizar qué pasa y adaptarse al ritmo y a la velocidad de cada niño.

e) La *familia* y el *ambiente del hogar* son decisivos para conseguir en los hijos la afición a la lectura. Diversas investigaciones han demostrado cómo en familias de padres lectores los hijos aprenden a leer a edades más tempranas que otros niños y se aficionan a la lectura. Los niños con síndrome de Down no son una excepción a esta experiencia. Pero hay padres que presionan al centro escolar y al niño para que aprenda a leer pronto y, al mismo tiempo, no son coherentes porque ellos no hacen uso habitual de la lectura en el hogar, no son modelos lectores para sus hijos y no dedican parte de su tiempo a «leerles» cuentos. Los padres que disfrutan leyendo cuentos a sus hijos pequeños, colaboran después con gusto y eficacia en la ejecución del programa de lectura. La participación familiar varía en función de las posibilidades reales. En ocasiones sólo consiste en que una o dos veces al día repasen con el niño los textos que ha preparado el profesional. En otros casos, en los que hay dificultades de desplazamiento, de horario u otros, y la familia tiene capacidad para un mayor protagonismo, su papel será más decisivo. Puede ser la responsable de llevar a cabo, diariamente, las sesiones de lectura que el profesional especializado en el método ha programado, preparado y explicado previamente.

Sea cual sea la situación familiar, hemos comprobado que es importante que la familia muestre una actitud entusiasta, relajada, evitando las muestras de desencanto o frustración cuando el niño vaya más despacio de lo que esperaban. Todos tienen que confiar plenamente en que el objetivo se alcanzará y deberán superar algunos periodos de aparente estancamiento e incluso algún retroceso.

REQUISITOS PREVIOS

Como hemos indicado previamente, es conveniente que el alumno joven haya participado en un programa de aprendizaje perceptivo-discriminativo. Ésta ha sido una de las razones por la que hemos dedicado tanta atención a dicho aprendizaje en los capítulos 3 y 4.

Si el alumno ya tiene 8 o 9 años de edad, es probable que sus capacidades de atención y percepción estén suficientemente desarrolladas. En pocas sesiones de trabajo podrá entender en qué consiste el aprendizaje de la lectura. En algunas de las etapas del proceso inicial, progresará rápido si se tiene cuidado al programar las actividades y materiales, adaptándolos a su nivel y personalidad.

Refiriéndonos ahora a los requisitos previos relacionados directamente con el método que describimos, es necesario matizar y concretar los siguientes:

a) El niño debe tener un nivel de *lenguaje comprensivo* mínimo en virtud del cual *sabe* que las cosas y las acciones tienen un nombre. Con el nombre designamos a cada persona, animal, objeto o describimos una acción determinada. En la etapa inicial no se exige que el niño sea capaz de dar una respuesta verbal diciendo el nombre de aquello que se le presenta. Es suficiente que manifieste su comprensión a través de un gesto de señalización, por medio de su mirada, tomando lo que se nombre o ejecutando la acción que se le indica. Si el alumno tiene ya un cierto lenguaje oral, se le pedirá que lo utilice, sin exigirle una perfecta articulación ni el uso de todas las sílabas de la palabra.

b) En relación con la *atención* será preciso que la haya desarrollado

suficientemente como para escuchar y mirar durante unos segundos o un minuto, de modo que pueda recibir la información oral y visual que se le ofrezca, reconocerla, procesarla, elaborar y dar una respuesta, manifestando así su comprensión.

Para facilitar la atención y el mantenimiento de la máxima concentración posible deben evitarse o atenuarse los estímulos que puedan interferir con el estímulo propuesto al alumno. Es preciso que a nivel de figura-fondo, tanto en lo visual como en lo auditivo, no se le creen confusiones. Por tanto, se evitarán ruidos, movimientos innecesarios, comentarios y conversaciones de quienes observen la sesión. También se evitará que el alumno tenga a su alcance otros materiales que le interesen más que el propuesto por el educador. Las frases que se empleen para indicarle qué debe hacer, serán cortas, emitidas con pausa y con claridad de contenido y de articulación.

c) La *percepción visual* se habrá desarrollado lo suficiente como para distinguir imágenes —fotografías y dibujos— percibiendo las semejanzas y las diferencias. El niño podrá seleccionarlas o agruparlas según los criterios que se le indiquen. Los estímulos gráficos deben ser fáciles de percibir, teniendo en cuenta que la figura debe destacar sobre el fondo, que el contorno del dibujo y el color deben ser nítidos y que el tamaño debe ser adecuado a la capacidad visual del alumno. Es preciso evitar todo cuanto dificulte la percepción sobrepasando las capacidades del niño en cada momento evolutivo.

d) La *percepción auditiva* mínima será aquella en virtud de la cual el alumno sea capaz de entender y distinguir unas palabras de otras. No importa que confunda palabras que se parecen como pato-gato, oreja-oveja, palo-pelo, porque en poco tiempo, gracias al apoyo visual que tendrá al ver escritas esas palabras y a la atención que preste a la boca del profesor para ver los puntos de articulación de los sonidos, aprenderá a distinguirlas. Como hemos dicho, aconsejamos no esperar a una «perfecta» percepción y discriminación auditivas para enseñar a leer. Si esperásemos, muchas personas con síndrome de Down no lograrían alcanzar el nivel de percepción exigido y no aprenderían. La evidencia

actualmente es que, cuando leen, captan mejor los sonidos de esas palabras leídas y aprenden a emitirlos bien.

e) Como se deduce de lo expuesto, para el aprendizaje de la lectura tiene mucha importancia la *atención*, la *percepción* y la *memoria visuales*. El nivel mínimo es que el niño sea capaz de mirar durante unos segundos determinadas imágenes de objetos o de acciones, para captarlas y recordarlas, evocándolas después cuando se nombran. En las primeras sesiones puede suceder que el recuerdo dure sólo unos segundos. Poco a poco, el niño prolongará sus tiempos de memoria a minutos, a un día o a varios días. Las imágenes de objetos que el niño conoce, las recordará con más facilidad que las imágenes de objetos desconocidos. A veces, los fallos de memoria se deben a que los estímulos gráficos a recordar no le interesan al niño y no hace ningún esfuerzo para fijarlos en su memoria a largo plazo. En otras ocasiones, puede suceder que el fallo esté en que al niño se le ha dado poco tiempo para ver, o no se ha comprobado antes que está atento. Otras veces se debe a que se han hecho pocos ejercicios con los mismos estímulos. La memoria, al igual que otras capacidades, mejora con el ejercicio.

Si se analizan las causas de los fallos, si se modifican las estrategias y si se mantiene una intervención adecuada, las mejoras se producen. Es fundamental acertar con los estímulos que interesen al niño. En este caso, el éxito está asegurado.

Nuestra recomendación, basada en la experiencia y en los resultados, es que este programa debe comenzarse cuando el niño cumple estos requisitos mínimos. No conviene esperar a que se produzca la madurez para la lectura descrita clásicamente, y propuesta por diversos autores que, probablemente, es necesaria con otro tipo de métodos. Según nuestro criterio, no es preciso que el alumno tenga una edad mental de 5 a 6 años, ni un lenguaje oral fluido y claro, ni una lateralidad bien establecida, ni una casi perfecta coordinación motriz, ni un C.I. por encima de 50. Estos «mínimos» pueden ser inalcanzables o alcanzarse muy

tarde en el caso de las personas con síndrome de Down. Sin embargo, esa «falta de madurez» no impide que sean capaces de aprender a leer. Las experiencias realizadas en diversos lugares, confirman que los niños pequeños con síndrome de Down, con edades mentales inferiores a 6 años, leen.

Por otro lado, no es cierto que los adolescentes y jóvenes que todavía no han aprendido a leer, ya no puedan hacerlo. Varios grupos trabajan con este grupo de personas, demostrando que si antes no han aprendido, es debido a que no se les ha enseñado o se ha intentado con métodos inadecuados. A la hora de trabajar con personas mayores, será preciso no “infantilizar” el modo de hacerlo. Por tanto, hay que adaptar contenido, materiales y procedimientos a las edades psicológicas e intereses de dichas personas. Probablemente, la madurez adquirida y el interés que pongan en el aprendizaje, facilitará la tarea. Los progresos se darán pronto. No disponemos de datos que nos muestren el nivel lector al que pueden llegar a leer las personas con síndrome de Down que aprenden cuando son mayores. Nuestro consejo es que se inicie el programa de lectura cuanto antes, y que nunca se interrumpa, salvo en situaciones muy excepcionales de fracaso.

Otras condiciones

Hemos indicado la importancia que damos a que el alumno disfrute aprendiendo a leer, porque así se garantiza el éxito; para ello hay que destacar el papel del mediador.

Para conseguir los objetivos es preciso que el profesor prepare muy bien cada una de las sesiones. Esta preparación incluye la selección correcta de un objetivo concreto, la planificación del desarrollo de la sesión con sus actividades y juegos y la puesta a punto de los materiales. De este modo se evitará el llamado «abuso menor». Dicho abuso se produce con demasiada frecuencia en el trabajo con personas con discapacidad intelectual cuando nos dejamos llevar de la rutina, no respetamos su derecho a aprender, no cuidamos nuestra preparación, les

echamos la culpa de la falta de progreso, no programamos y no evaluamos nuestro propio quehacer.

El trabajo debe estar planteado de tal forma que el alumno tenga sensación de éxito, porque aprende algo nuevo, adquiere una nueva habilidad o domina una destreza. Si va ganando cada pequeña batalla, ganará la guerra.

Algún fallo, fracaso o error esporádico no comprometen el resultado final, pero si son muy frecuentes, el alumno con síndrome de Down se bloqueará y no querrá seguir trabajando. Las habilidades del profesor servirán para prestar la mínima ayuda necesaria de modo que el alumno se siente bien, porque conoce la respuesta o ejecuta correctamente la actividad. Todo ello sin privarle de su trabajo mental ni de su esfuerzo personal. A veces un pequeño gesto facial del profesor, o un carraspeo o un «no te he oído bien ¿puedes repetirlo?», serán ayudas suficientes para que el niño actúe con más atención, inhiba su respuesta rápida dándose tiempo a sí mismo para reflexionar, decidir y actuar de un modo correcto. Conviene que el adulto omita expresiones como: «mal, eso está mal» «¡no! ¡así no es!»; sustituyéndolas por: «¿estás seguro? ¡fíjate otra vez! ¡míralo despacio!». La actitud del profesor será firme, serena y optimista. Tiene que ser capaz de transmitir al alumno qué se espera que realice o aprenda y que está seguro que lo va a conseguir. Esta actitud ayuda al alumno a tener seguridad en sí mismo, lo que le animará a confiar en sus esfuerzos personales.

La estructuración de todo el proceso debe hacerse en pequeños pasos, más pequeños y numerosos de los que habitualmente se dan en los programas de lectura y escritura clásicos. Esos pequeños pasos facilitan el progreso del alumno evitando experiencias y sentimientos de fracaso. También permiten consolidar lo aprendido sentando cimientos seguros y firmes sobre los que se apoyarán los progresos y las dificultades de mayor grado. Si los pasos son grandes, el alumno no entenderá o no aprenderá. Adoptará conductas de rechazo y evitación al percibir la actividad difícil o demasiado nueva para él.

El registro diario de las sesiones, en el que se recojan los datos sobre lo conseguido, las ayudas prestadas, las dificultades observadas, la actitud del

alumno, etc., es el medio más eficaz para evaluar y programar durante todo el proceso. Este registro se complementará con todo tipo de recogida de datos de carácter más estandarizado, que permitan captar rápidamente en qué fase del programa está el alumno. Las rejillas y las escalas de progreso son muy útiles para esta finalidad.

ETAPAS DEL MÉTODO DE LECTURA

Este método de lectura comprende 3 etapas diferenciadas por los objetivos concretos y por los materiales propios de cada una de ellas. Al mismo tiempo las 3 etapas están interrelacionadas y, en ocasiones, deben trabajarse simultáneamente objetivos de una y otra. La razón fundamental es que deben mantenerse y consolidarse las condiciones de *comprensión*, *fluidez* y *motivación* en cualquier momento del proceso. No es preciso completar todos los objetivos de una etapa para trabajar la siguiente.

La primera etapa es la de *percepción global y reconocimiento de palabras escritas comprendiendo su significado*. Lo importante en esta etapa es que el alumno entienda en qué consiste leer; es decir que, a través de unos símbolos gráficos se accede a significados, a mensajes. Se empieza con palabras aisladas y pronto se le presentan frases.

En la segunda etapa se trabaja el *aprendizaje de sílabas*. El objetivo fundamental es que el alumno comprenda que hay un código que nos permite acceder a cualquier palabra escrita, no aprendida previamente. Cuando dominamos el código podemos «leer» todos los textos escritos en nuestra lengua, aunque no conozcamos el significado de algunas palabras.

Una vez que el alumno ha comprendido en qué consiste leer y va conociendo la mecánica lectora, se llega a la tercera etapa que es la del *progreso lector*. El objetivo fundamental es lograr que el alumno lea textos, progresivamente más complejos, que le permitan: a) hacer un uso práctico y funcional de sus

habilidades lectoras; *b)* usar la lectura como una actividad lúdica de información y entretenimiento en sus ratos de ocio; y *c)* aprender, en sentido amplio, a través de la información escrita.

En las fases iniciales el tiempo que debe dedicarse a la lectura será sólo de 5 minutos en cada sesión, especialmente si se trabaja con un niño pequeño. Es preferible repetir la sesión de lectura 2 o 3 veces al día, que dedicar muchos minutos seguidos que puedan cansar al niño, bloquearle o hacerle perder la atención. A medida que el alumno aprenda, aumente su capacidad de trabajo y se muestre más motivado, podrán prolongarse los minutos dedicados a la lectura. Es conveniente evitar el cansancio o aburrimiento porque rechazará la tarea.

Conviene asegurar la consolidación de los objetivos, de modo que no se intente avanzar más si el paso previo anterior no está adecuadamente superado. Se considera que el alumno lo ha logrado cuando acierte el 80% de las veces. Si se intenta avanzar demasiado deprisa, el alumno se sentirá inseguro, se equivocará y perderá el interés. Poco a poco, sus errores le bloquearán y no será posible el progreso.

Es necesario que una sola persona, conocedora del método y del niño, sea la responsable de la dirección del programa de lectura. El responsable debe controlar y evaluar los progresos, señalar nuevos objetivos y sugerir las actividades y los materiales para llevarlo a cabo. El alumno podrá y deberá practicar en varios ámbitos: la sesión individual y personalizada, el centro educativo y el hogar; y será el profesor-responsable quien coordine con el resto de los educadores de modo que todos sigan criterios comunes, trabajen los mismos objetivos y no confundan al niño. Con frecuencia se ha visto que cuando falta la coordinación se producen fracasos. El alumno tarda mucho tiempo en aprender a leer.

El material que se utilice en todas las situaciones debe ser atractivo, variado, adaptado a las características sensoriales, perceptivo-discriminativas y a los intereses del alumno. Para un mismo objetivo hay que preparar materiales diferentes de modo que el aprendizaje sea más ameno y divertido. Además, esa

variación permite generalizar y transferir lo aprendido a otros contextos.

El modo de trabajar repercute decisivamente en las actitudes y aprendizaje del niño. Conviene dar a la sesión un carácter lúdico que promueva la participación activa del alumno. Esto no se opone a que el alumno deba entender que es necesario su esfuerzo, que a veces le producirá cierto cansancio, pero que vale la pena seguir avanzando. Si, a pesar de todos los medios empleados, el alumno no muestra interés, no presta atención o no supera su cansancio, es mejor dejar la actividad para otro momento. En ocasiones es suficiente cambiar de material o que el alumno elija una tarea concreta, para reanudar el trabajo con atención renovada.

Capítulo 7

LECTURA: PRIMERA ETAPA

PERCEPCIÓN GLOBAL Y RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS

OBJETIVOS

El *objetivo general* es que el alumno reconozca visualmente, de un modo global, un gran número de palabras escritas, comprendiendo su significado. Este reconocimiento deberá producirse, tanto si las palabras se le presentan aisladas de una en una, como si se le presentan formando frases. Del mismo modo, las frases pueden presentarse aisladas o formando parte de relatos sencillos como en los libros.

Para alcanzar este objetivo general se señalan los objetivos específicos que se alcanzarán, poco a poco, mediante las actividades concretas programadas para cada sesión. Los pequeños pasos que se dan cada día, deben suponer un pequeño avance en el logro del objetivo específico.

Objetivos específicos

Serán objetivos específicos que el alumno:

a) Reconozca su nombre escrito y el de cuatro o cinco miembros de su familia.

b) Reconozca y comprenda el significado de 15 a 20 palabras escritas, formadas por 2 sílabas directas (p. ej., casa, pato). Entre las palabras deben incluirse 2 o 3 verbos de acciones conocidas por el niño, escritos en tercera persona del singular del presente de indicativo (come, mira).

c) Reconozca de 50 a 60 palabras incluyendo las anteriores (tabla 2). La mayoría de las palabras estarán formadas por 2 sílabas directas (p. ej., cama, gato) y alguna de ellas con 3 sílabas (p. ej., paloma, camisa). Entre las palabras deben estar incluidos 5 verbos en primera y tercera persona del singular del tiempo presente y algunos adjetivos.

Tabla 2. Listado de las sesenta primeras palabras y nexos

| | | |
|--------|---------|--------|
| agua | galleta | pez |
| bebe | gato | pie |
| bici | grande | queso |
| boca | huevo | ratón |
| bonito | la | silla |
| bota | leche | sol |
| cama | luna | sopa |
| café | llave | taza |
| casa | mamá | tele |
| coche | mano | tiene |
| come | mesa | toca |
| dado | mi | tren |
| dame | mira | uva |
| dedo | moto | vaca |
| el | muñeca | vaso |
| en | niña | y |
| es | niño | yo |
| está | ojo | yogur |
| feo | oso | zapato |
| foca | pan | zum |

Nota: Las palabras están elegidas en el contexto cultural de España. En los diversos países se deberán elegir aquellas palabras que se adecuen a los objetivos propuestos.

d) Reconozca en total de 80 a 100 palabras. Entre las palabras deben estar incluidas 10 con 3 o 4 sílabas directas y de 5 a 10 palabras con la sílaba final trabada (p. ej., jamón, ratón). Entre las palabras, deben estar incluidos de 5 a 10 verbos cuyo significado sea conocido por el niño.

e) Reconozca en total entre 140 y 160 palabras, entre las que se incluirán 20 con una sílaba inversa (p. ej., es, ar, en), algunas conjunciones y algunas preposiciones.

f) Reconozca unas 200 palabras entre las que se incluirán algunas palabras con grupos consonánticos (p. ej., bla, pra, cro).

El número de palabras señalado en cada objetivo no debe tomarse como una norma rígida. Es simplemente un número orientativo.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE PALABRAS

Cuando se comienza la enseñanza, se eligen las palabras que más pueden interesar al niño, aunque no se ajusten exactamente a lo señalado anteriormente. Para elegir las palabras que el niño debe aprender e ir añadiendo algunas nuevas, tenemos en cuenta los siguientes criterios:

a) Cada palabra debe tener un significado claro, conocido por el niño. Esto sucede habitualmente con los nombres de sus familiares próximos y con los de los objetos de uso común, que él conoce y usa a diario en su vida real. El niño ha oído muchas veces las palabras que se usan para nombrarlos. No es preciso que él sepa decirlas.

b) Se seleccionan palabras que pueden representarse gráficamente de forma clara, eligiendo aquellas cuyos grafismos sean claramente diferentes entre unas y otras. Por ejemplo, si el niño se llama Jorge y sus hermanos Julio y Javier, será preferible elegir los nombres de los primos y de los amigos, si no empiezan por “J”, para evitar la confusión entre los 3 nombres que empiezan por la misma letra. Como puede deducirse, este criterio es el opuesto al que se adopta cuando se enseña a leer por métodos silábicos en los que a partir de una misma consonante, el alumno debe aprender las 5 combinaciones de dicha consonante con las vocales, siendo su presentación gráfica muy parecida.

c) Preferentemente, aunque no exclusivamente, se elegirán palabras cortas. Dado que en español no hay muchas palabras monosilábicas que correspondan a cosas que conoce un niño pequeño con síndrome de Down, es preciso seleccionar palabras de 2 sílabas. Inicialmente se eligen palabras con sílabas directas, ya que así va preparándose al niño para el aprendizaje de las

sílabas de la segunda etapa del programa de lectura. Poco a poco se incorporan algunas sílabas inversas y palabras de 3 y 4 sílabas.

d) Conforme el alumno progresa, cuando ya reconoce con soltura de 30 a 40 palabras, conviene elegir aquellas palabras que comiencen con letras del alfabeto que todavía no ha visto en la posición inicial de las palabras. De este modo se irá completando el “abecedario”, en el que van clasificándose por orden alfabético todas las palabras que maneja. Este pequeño abecedario, además de servir de archivo, facilita el aprendizaje “natural” de los nombres de las letras que permitirá después un fácil deletreo, así como el uso del diccionario.

e) Otro criterio utilizado a la hora de elegir nuevas palabras para “leer”, es el de mejorar el habla del alumno. Para ello, a veces se eligen aquellas palabras que el niño usa con más frecuencia en su vida ordinaria, y así facilitarle su expresión verbal.

f) Con el objetivo de coordinar y consolidar los aprendizajes, se pueden elegir palabras que incluyan conceptos (tamaño, forma y colores), adjetivos y otras que pueden ser clasificadas por categorías (alimentos, juguetes, animales, etc.).

g) Por último, otro de los criterios empleados es el elegir palabras nuevas que incrementen el vocabulario del niño.

Por tanto estas palabras ya no son conocidas y son precisamente la habilidad y competencia lectoras que el alumno ya ha adquirido las que sirven para aprender nuevos términos.

Como criterio común permanente es preciso tener en cuenta que la *lectura* debe ser *comprensiva e inteligente*. Debe propiciar un cierto trabajo mental y un esfuerzo intelectual, evitando siempre una lectura mecánica y sin sentido.

PREPARACIÓN DEL MATERIAL

Cada uno de los alumnos tiene su propio nivel de percepción y sus propios

intereses. Es preciso que el material que se le presente sea el más adecuado para él. Este es el motivo por el que durante años nos hemos negado a publicar materiales de trabajo estandarizados que puedan usarse de un modo indiscriminado. Todo cuanto ofrecemos aquí y en el archivo de materiales que acompaña a este libro, como muestras de trabajo, son meras ideas y sugerencias que deben usarse con flexibilidad, con creatividad y mejorándolas, por respeto y cariño hacia el alumno. Por tanto, elegir o descolgar «sin más», seguir el orden que exponemos sin hacer adaptaciones individuales, es el camino seguro a un fracaso total o parcial y a un progreso lento.

Aunque puede parecer laborioso preparar materiales de un modo personalizado, hay que tener en cuenta que, por un lado, los progresos son más rápidos y, por tanto, una compensación, y, por otro lado, llega un momento en que mucho del material elaborado puede servir, en un momento u otro, para otros alumnos. El vocabulario inicial y el tamaño de las letras difieren, pero en cuanto se amplía el número de palabras o se inicia el trabajo con las sílabas, pueden utilizarse muchos de los materiales preparados para diferentes alumnos.

Las ideas generales sobre las condiciones que debe reunir todo el material educativo, han sido expuestas anteriormente. Aquí destacaremos las específicas, relacionadas directamente con el modo de presentar las palabras escritas. Las palabras deben estar escritas o impresas con letra grande y clara (¡sin inducir a confusión la u, m y la n, o la l, y b o la t!). El color inicial utilizado por nosotros es el rojo porque ayuda al niño en su percepción y en su memoria visual. Cada una de las palabras debe abarcarse de una ojeada, sin necesidad de mover los ojos, por lo que aconsejamos que aun trabajando con niños pequeños, la longitud máxima de cada palabra no debe sobrepasar los 15 cm. El tamaño se irá reduciendo en función de las capacidades sensoriales y perceptivas del alumno. Las palabras deben estar escritas con corrección ortográfica; por ejemplo los nombres propios se escribirán siempre con mayúscula. Esto no se opone a que los nombres familiares se escriban tal y como se usan habitualmente, aunque no coincidan con el nombre “real” de esa persona. Por ejemplo, si el niño es Javier y le llaman Javi,

la palabra escrita será Javi, o si procede se pondrá «yaya» en lugar de abuela. Los sustantivos deben ir precedidos siempre por el artículo *e/* o *la*. Lo hacemos así porque el niño aprende pronto esas dos sílabas, porque capta la concordancia del género y porque aprende a incorporar elementos en su lenguaje oral, evitando el habla telegráfico. Más adelante, cuando sea capaz de escribir, tendrá interiorizados los artículos y otros elementos. Se producirán un número menor de omisiones tanto en sus producciones orales como en las escritas.

Aconsejamos que se utilice la letra cursiva, enlazada, como se presenta habitualmente en los textos manuscritos. Las dos razones fundamentales para hacerlo así son: primera, que el niño interioriza mejor los trazados que deberá realizar cuando esté maduro para escribir. La segunda razón es que actualmente en España, gran parte de los textos de iniciación a la lectura y de cuentos están impresos con ese tipo de letra. El aprendizaje de las letras de imprenta, el uso del teclado del ordenador lo hacemos en momentos posteriores. No ofrece dificultades especiales. De hecho los alumnos aprenden solos a manejarse con la letra de imprenta sin necesidad de programas especiales.

En países en los que la costumbre es que los niños aprendan a leer y escribir con letras no enlazadas, como sucede en algunos países de habla española, será mejor iniciar la lectura con la letra de uso habitual en su propio contexto cultural y educativo. Tampoco es difícil para ellos aprender después a escribir con letra enlazada. En cualquier caso nuestro consejo es que en la iniciación del método se utilice un solo tipo de letra hasta que el alumno tenga soltura. Después será sencillo el aprendizaje de la otra y el alumno hará uso de una u otra según la situación y las necesidades.

En la elección de las palabras, en la construcción de las frases y en la elaboración de relatos sencillos se tendrán en cuenta los conocimientos del alumno, sus intereses, sus gustos, de modo que se le facilite la comprensión, el uso habitual de la lectura y la afición por leer. La introducción de palabras y frases no conocidas se hará en función de las necesidades de progreso lingüístico y cultural del alumno.

El listado de las 60 primeras palabras y nexos, además del nombre del niño y de los nombres de 3 o 4 personas próximas a él, podría ser la que figura en la tabla 2. En función del contexto cultural y ambiente en que se mueva el niño algunas de estas palabras tendrán que ser sustituidas por otras más apropiadas. Con un listado semejante a este, hay material suficiente para: *a)* elaborar frases sencillas; *b)* que el niño pueda conocer muchas sílabas directas, *c)* que se inicie en la lectura de alguna sílaba inversa y *d)* que reconozca alguna palabra con sílabas trabadas.

DESCRIPCIÓN Y USO DEL MATERIAL BÁSICO

TARJETAS-FOTO

La *tarjeta-foto* es el elemento esencial al inicio del Programa de Lectura. Para confeccionarla es necesario disponer de las fotografías individuales del alumno, de sus padres y hermanos, o de otras personas que sean cercanas al niño y queridas por él. El tamaño de la foto puede ser de 3 x 2 cm., con la condición expresa de que la foto sea buena, la persona retratada pueda ser percibida y reconocida con facilidad por el alumno. Si es necesario, se hace una ampliación o se pide una foto más grande y nítida de modo que la imagen de la cara destaque claramente sobre el fondo. Cada una de las fotos se pega en una cartulina blanca o de color marfil de 15 x 10 cm. En la parte inferior de la tarjeta, debajo de la foto, se escribe el nombre de la persona retratada (fig.14). El nombre debe ser escrito: con letra grande y clara, con contornos gruesos y en color rojo. El nombre escrito será el que se utiliza habitualmente para llamar a esa persona. Entre los posibles nombres familiares para preparar otras tarjetas se elegirán los que sean cortos y que no sean compuestos. Se procurará elegir los nombres que, al ser escritos, tengan rasgos caligráficos muy diferentes.

Si es posible, se plastificarán las tarjetas o se meterán en sobres de

plástico para que no se estropeen y para que puedan manipularse mejor.

Conforme el niño progresa y entiende el por qué de la foto y del nombre escrito, pueden prepararse otras muchas tarjetas (tarjetas-dibujo) con recortes de revistas, cromos, pegatinas o dibujos obtenidos del archivo o de internet. Por tanto, no es imprescindible usar siempre fotos reales. Conviene que el niño, poco a poco, vaya reconociendo objetos dibujados esquemáticamente (fig. 15).

TARJETAS-PALABRA

Las *tarjetas-palabra* se preparan 2 o más tarjetas de 15 x 5 cm. por cada una de las *tarjetas-foto* y *tarjetas-dibujo* (fig. 16). En las tarjetas se escriben los nombres utilizados en las tarjetas-foto o tarjetas-dibujo, trazando el mismo tipo de letra, de igual tamaño y color. Es preciso que sea así porque el objetivo de este material es que el niño realice ejercicios de asociación de palabras iguales. En fases posteriores asociará palabras iguales aunque estén escritas con diferente caligrafía, tamaño y color.

Para trabajar con este material se empieza mostrando al niño la primera tarjeta que se ha hecho con su foto y su nombre, Se hacen comentarios sobre la foto y se invita al alumno a que se fije bien y haga lo mismo.

—¡Mira! ¿Quién es?

—Miriam

—¡Eres tú! Tienes un vestido muy bonito... (señalando la foto) Tiene flores.

—¿Qué es esto...?

—Las gafas.

—Y esto... son las coletas.

Después de un diálogo parecido a éste se ayuda al niño a fijarse en la palabra escrita debajo de su foto.

—Mira, aquí pone Miriam (señalando la palabra). ¡Tu nombre!

- Yo leo: Miriam. Ahora lee tú.
- Miriam
- Bien, has leído tu nombre: Miriam.

Después se atrae la atención del alumno sobre la tarjeta-palabra que sólo tiene el nombre escrito, y se establece un diálogo similar a éste:

—¡Miriam! ¡Mira! ¿Sabes qué pone aquí? (si la niña no contesta, lo dice el adulto)

—Miriam.

—¡Muy bien! Aquí pone Miriam (señalando la tarjeta-palabra) y aquí también pone Miriam (señalando la palabra escrita en la tarjeta-foto). Son iguales.

—Ahora voy a poner Miriam, con Miriam (se emparejan los dos nombres poniendo la tarjeta-palabra encima de la palabra de la tarjeta-foto).

Se toma otra tarjeta en la que sólo está escrito el nombre y se invita al alumno a que haga lo mismo con ella.

- Toma, otra tarjeta igual
- ¿Qué pone aquí?
- Miriam
- Bien, ahora pon tú “Miriam con Miriam”. Encima.
- Bien. Ahora dime qué pone
- Miriam...

En la sesión siguiente se repite la misma actividad. Si se considera que el alumno la ha comprendido y la recuerda se avanza introduciendo una nueva palabra.

La segunda tarjeta-foto puede ser la de papá o mamá. La forma de presentársela es la misma que antes. Después se trabaja con las 2 palabras. Esta

actividad tiene más dificultad porque el alumno tiene que discriminar entre las 2 palabras pero, por otra parte, tiene la ventaja de que con varias tarjetas pueden hacerse más actividades, lo cual sirve al alumno para progresar en su atención.

Los diversos ejercicios que pueden realizarse son:

- a) Asociación o emparejamiento de las tarjetas-foto con sus tarjetas-palabra.
- b) Asociación de las tarjetas-palabra con las tarjetas-palabra que son iguales.
- c) Clasificación: de todas las tarjetas que son iguales. Se necesitan 4 ó 5 tarjetas de cada una de las palabras.
- d) Selección: se pide al alumno que seleccione la tarjeta-palabra que se nombra.
- e) Denominación: se pide al alumno que mire y diga el nombre de la palabra que está escrita en cada una de las tarjetas que se le muestra.

Estas actividades están ordenadas en grado creciente de dificultad. Para que el alumno pueda realizar una, tiene que tener seguridad con la anterior. Hay que tener en cuenta que entre una y otra hay un tiempo de maduración que no se puede saltar y hay que esperar a que el alumno esté preparado para el paso siguiente.

Esta forma de trabajar, como queda reflejada en el capítulo 4, es válida tanto para reconocer palabras muy variadas que designan personas, animales o cosas, así como colores, tamaños, etc. Si el alumno ya las conoce desde la etapa de estimulación, porque ha realizado actividades de aprendizaje perceptivo-discriminativo ahora sólo debe darse cuenta de que tiene que hacer el mismo trabajo de atención, discriminación, asociación, clasificación y selección. La diferencia es que ahora debe realizar esas actividades con tarjetas-foto y tarjetas-palabra y no sólo con los dibujos de sus tarjetas.

Cuando el alumno trabaja con 3 o más tarjetas se pueden hacer actividades como:

a) Colocar las tarjetas-foto sobre la mesa en 1 o 2 filas. Se entrega al alumno una tarjeta-palabra para que la coloque encima de la palabra escrita en la tarjeta-foto correspondiente. También se le pueden ofrecer al mismo tiempo todas las tarjetas-palabra, y que él elija una cada vez y la coloque en el sitio que corresponde.

b) Se le entregan al alumno tarjetas-palabra repetidas como mínimo 4 de cada palabra. El alumno tiene que clasificar todas las tarjetas, agrupando las que son iguales, en tantos grupos como palabras diferentes haya. Se empieza trabajando con 2 palabras diferentes. No conviene hacerlo con más de 5.

c) Se disponen sobre la mesa las tarjetas-palabra que el alumno está aprendiendo. El profesor le pide una y él tiene que seleccionarla y entregársela.

d) Se entregan al alumno las tarjetas-palabra, el profesor se queda con las tarjetas-foto. La actividad consiste en que el alumno tiene que coger una de las que tiene en la mano, leerla y pedirle al profesor, nombrándola, la tarjeta-foto correspondiente.

e) Se puede invertir el orden, entregarle al alumno las tarjetas-foto, y el profesor se queda con las tarjetas-palabra. Ahora le toca pedir al profesor, pero en lugar de decir el nombre, le dice «dame ésta... » enseñándole unos segundos una de las tarjetas. El niño debe mirar, reconocer y retener dicha palabra para buscarla entre sus tarjetas.

f) Se ponen encima de la mesa todas las tarjetas-palabra, en un sólo montón y vueltas hacia abajo. Se reparten las tarjetas-foto entre alumno y profesor y cada uno los coloca frente a él, sobre la mesa. Por turno se coge una tarjeta del montón, se lee y si se tiene la tarjeta-foto se coloca encima, si no, se vuelve a dejar en el montón y «gana» quien acaba antes su asociación.

g) El profesor va enseñando al alumno las tarjetas-palabra para que las lea. Si lo hace correctamente, la tarjeta se la queda el alumno, si no la reconoce, la tarjeta es para el profesor y «gana» el que tiene más tarjetas. Si el profesor ve que el alumno ha cometido muchos errores puede darle «otra oportunidad». En esta ocasión, cuando el alumno no lea una palabra se le ayuda con pistas: «es un

animal», «sirve para... », hasta que dé la respuesta correcta y consigue «ganar todas las tarjetas».

LOTOS DE PALABRAS

Los primeros lotos de palabras se confeccionarán con las primeras palabras que el niño reconoce y asocia en las tarjetas-foto y en las tarjetas-palabra. En cartulina de tamaño 30 x 21 cm. o de tamaño 21 x 15 cm. se delimitan claramente dos espacios en cada uno de los cuales se escribe o imprime una de las palabras, tal y como se ha hecho en las tarjetas-palabra. Conviene hacer varios lotos con las mismas palabras pero colocadas en distinta posición. También es aconsejable disponer de fundas de plástico, dentro de las cuales cada lámina esté más protegida y en la que puedan guardarse sus propias tarjetas-palabra de asociación (fig. 17 a 21) que le correspondan.

Se confeccionarán suficientes lotos para que el niño realice tareas de asociación con todas las palabras que va reconociendo y asociando con las tarjetas-foto y las tarjetas-dibujo. Poco a poco se aumentará el número de palabras de cada loto, reduciendo el tamaño de la letra, en función de los progresos que realice el alumno (fig. 22). La precaución imprescindible es que las tarjetas-palabra deben ser del tamaño similar a los espacios delimitados en el loto. Para que la tarea sea más fácil para el alumno, los primeros lotos pueden prepararse de modo que puedan usarse las tarjetas-palabra que el niño tiene y ya conoce bien.

Para comenzar el trabajo con los lotos de palabras se le presenta al alumno la cartulina con las palabras escritas. Se le enseña una de las tarjetas-palabra y se establece un diálogo:

—«Toma esta tarjeta. Pone 'mamá'. Busca aquí (señalando la lámina), dónde pone 'mamá'».

El niño debe rastrear visualmente la cartulina, localizar la palabra «mamá» y señalarla. El profesor continúa:

—«¿Es igual?» —mientras ayuda al niño a acercar la tarjeta-palabra a la palabra igual localizada en la lámina.

El niño asiente, y el profesor indica: —«ahora ponla encima».

Si el alumno se ha equivocado, señalando una palabra incorrecta, al hacer la aproximación le ayudará a fijarse mejor:

—«¿Son iguales? Fíjate bien. Mira esta otra. ¿Son iguales?»

El niño se dará cuenta, contestará afirmativamente y entonces pondrá la tarjeta-palabra encima de la que es igual del loto.

Si es preciso, se le prestará ayuda física para que la ponga en su sitio.

LOTOS DE DIBUJOS

Estos lotos se preparan colocando en cartulinas o en hojas de papel de 30 x 21 cm. fotos, figuras, dibujos, sin escribir los nombres (fig. 23, 24). Como decíamos antes, en el caso de lotos de palabras, conviene preparar varios lotos con dibujos iguales, pero colocados en diferentes lugares de la lámina y en distinta posición. Por separado se preparan las tarjetas-palabra con los nombres de los dibujos. El niño debe reconocer las palabras escritas en las tarjetas, localizar el dibujo que corresponda y colocar la tarjeta debajo o encima del dibujo. La dificultad estriba en que no dispone del modelo de la palabra escrita para confrontar. Otro modo de trabajar es realizar el ejercicio a la inversa, o sea «leer» nombrando los dibujos de la lámina y buscar a continuación las palabras escritas que debe asociar (fig. 25 a 28). Conforme el niño progresa, se le plantearán pequeñas dificultades para que desarrolle estrategias de solución. Por ejemplo, se le entregarán más palabras escritas que las necesarias, para que elimine algunas; se le entregarán palabras repetidas, para que se ejercite más con ellas; se añadirán palabras escritas que no tienen su dibujo correspondiente y se le pedirá que las separe, o se le entregarán menos palabras escritas que dibujos tiene el tablero, para incitarle a reclamar las que necesite para completar el loto.

TARJETAS-DIBUJO

Las tarjetas-dibujo se preparan en cartulinas de un tamaño aproximado 6 x 6 cm. En ellas se colocan imágenes y dibujos. También pueden utilizarse las maderitas y cartoncitos de los juegos *memory* y de los lotos descritos en el capítulo 4 (Apéndice 1).

Por separado se preparan las tarjetas-palabra que corresponden a cada uno de los dibujos. Si se dispone de muchas tarjetas individuales con dibujos y con palabras, pueden variarse los ejercicios de un modo muy notable.

El alumno tendrá que esforzarse más en el reconocimiento de la palabra que cuando es presentada en un loto, porque se le presentarán colocadas cada vez en distinto lugar. Ya no tiene la ayuda de la memoria espacial de la localización fija. Se cambiarán de posición los dibujos y las palabras. Los ejercicios de asociación, selección y clasificación pueden variarse muchísimo. Unas veces se le entregarán mezcladas varias parejas de tarjetas para que las asocie, otras veces se le pondrá una fila de dibujos para que busque las palabras, otras veces podrá jugar al *memory* dando vuelta a las tarjetas de dibujos y sus palabras, puestas al revés. Es conveniente que un mismo objeto, animal o persona, esté representado con imágenes o dibujos diferentes. De este modo el niño generaliza y comprende que el concepto «flor» sirve para margaritas, tulipanes, rosas, etc., que los «coches» pueden ser grandes, pequeños, de un color u otro, que hay «perros» de muchas razas, que los «niños» son todos diferentes, etc. (fig. 29). Puede realizar ejercicios de clasificación de todos los dibujos y palabras que correspondan a la misma categoría.

LIBROS PERSONALES

Llamamos libros personales a los que se confeccionan expresamente para cada alumno en función de las palabras que lee, de lo que tiene que repasar o

aprender, de los temas que le interesan, etc. El objetivo es mantener alta su motivación, cambiando de material y, en este caso, acostumbrándose a pasar páginas y a usar un material muy parecido a los cuentos reales.

Los libros se confeccionan con cartulinas blancas o de color marfil, perforadas con dos agujeros por los que se meten unas anillas que sujetan todas las hojas y que permiten pasarlas con facilidad. El tamaño puede variar en función de su contenido, ya que los primeros libros pueden ser sólo de palabras, incluido el libro-abecedario. Los libros de palabras podrían ser de 15 x 9 cm. A modo de orientación diremos que cada libro puede tener de 5 a 7 hojas. Conviene que la portada sea atractiva, vistosa, con un dibujo bonito y con el título correspondiente.

El primer libro de palabras, tendrá sólo una palabra escrita en cada página. Al otro lado de la hoja puede colocarse una imagen o un dibujo que corresponda a la palabra escrita para que el niño «lea» en primer lugar y después pueda comprobar si lo ha hecho bien o no. Otro modo de hacerlo es pegar el cromo o colocar el dibujo en la parte superior de la misma página en la que está escrita la palabra. En este caso, el dibujo se puede tapar con la mano antes de que el niño lo vea, para que después de leer y al levantar la mano, el niño pueda comprobar si ha reconocido la palabra.

El segundo tipo de libros contiene una frase en cada página. El tamaño de las hojas puede ser de 20 x 12 cm. Estos libros con frases sencillas tienen como objetivo fundamental el *aprendizaje de los verbos*. El verbo es el término nuevo a aprender, por lo que se utilizarán los sustantivos que el niño ya conoce. Debe mantenerse la fluidez y comprensión de lo leído. El criterio para elegir los verbos es semejante al señalado para las palabras: que el significado sea claro y motivador para el niño, por ejemplo comer, que pueda escribirse con pocas sílabas, si es posible, con sílabas directas, y que permita construir frases variadas, aunque deben ser muy parecidas entre sí, casi reiterativas. Normalmente el verbo se escribe en tercera persona del singular. Las primeras frases son enunciativas, declarativas, con una estructura gramatical correcta y sencilla: sujeto, verbo y complemento. Un ejemplo de las cinco frases del primer libro podría ser: «papá

come queso», «Víctor come pan», «mamá come queso», «Marta come queso», «el gato come pan».

Otro criterio importante a la hora de elegir los verbos es seleccionar aquellos que faciliten al niño sus expresiones orales en la vida diaria, de modo que aprende a manifestarse de modo correcto. En este caso el verbo se escribe en primera o tercera persona del singular. Las frases pueden ser: «yo como pan», «mamá mira la tele», «yo me llamo Elena», «papá bebe agua» «el gato me mira».

Las frases se incrementan en longitud poco a poco, introduciendo preposiciones, conjunciones y pronombres, manteniendo durante un tiempo la reiteración en las frases-tipo que es lo que hace posible que el niño no titubee, no se frustre y mantenga la fluidez y la comprensión. Un librito de éstos puede tener frases como las siguientes:

- Mi pelota está en la mesa
- Mi muñeca está en la mesa
- Mi coche está en la mesa
- Mi muñeca está en la cama
- Mi oso está en la cama

Poco a poco cambiarán algunas palabras, variando así las frases, de modo que el niño no pueda aprendérselas de memoria, sino que tenga que leer con atención.

Para hacer repasos rápidos de los verbos, conviene preparar un librito de acciones. En un lado de la hoja se escribe el verbo y si es posible se coloca un dibujo alusivo en el otro lado. La lectura debe ser rápida: «mira y di».

Otros libros personales deben elaborarse con frases que contengan expresiones de cortesía, saludos y contestaciones de uso diario. Para la incorporación de este lenguaje de uso habitual es muy eficaz elaborar lo que ya podría llamarse cuento, porque contiene una serie de frases, relacionadas entre sí y que expresan acciones temporales, que van sucediéndose a lo largo del día. En cierto modo hay un comienzo, un argumento y un final. Lo más adecuado es

elaborarlos de modo que en ellos se recojan las acciones diarias del propio niño, los nombres de su familia, etc.

Así podrá elaborarse o adaptarse un libro, acompañado de imágenes gráficas adecuadas, siempre que sea posible, con frases como:

- ¡Hola, papá! ¡hola, mamá!
- ¡Hola, Abraham!
- Toma la leche y las galletas
- Gracias, mamá
- ¡Mamá!, por favor, dame agua
- ¡Gracias! mamá
- ¡Adiós, papá! ¡adiós, mamá!
- Dame un beso, Abraham
- ¡Buenas noches!

La primera vez que se muestre al alumno un «libro» o «cuento personal», el adulto debe hacer comentarios entusiastas sobre el hecho de que es un libro, de lo importante que es fijarse en la portada para hacerse una idea del contenido a través de la ilustración y del título. La primera lectura se hace de forma conjunta. El alumno lee las palabras que conoce y el adulto lee las palabras que son nuevas o aquellas que el niño no recuerda bien y titubea. Después se le pide al niño que vuelva a leerlo solo, si es posible. Se hacen pequeños comentarios sobre las frases y los dibujos que ilustran cada página. Más adelante el profesor tapa con su mano los dibujos para que el niño no tenga pistas sobre lo escrito en cada página. Después de leer se pueden descubrir los dibujos como comprobación y refuerzo positivo. Si el alumno titubea o no es capaz de leer la frase, se le puede ayudar destapando parcialmente el dibujo. En cuanto el niño entiende cómo se «lee» un libro personal, se le preparan varios, con diferentes temas y palabras, asegurándose siempre de que el significado, el contenido de lo expresado está claro para él, lo comprende perfectamente.

Cuando el niño tiene varios libros, es mejor que sea él quien elija cuál quiere leer. De este modo su atención y su esfuerzo para hacerlo bien están asegurados. Por otra parte, si los libros se preparan y trabajan cuidadosamente, se consigue que termine por aficionarse a su lectura. Hemos comprobado muchas veces que son un medio valiosísimo para mantener alta la motivación para leer. Por ejemplo, si el niño vive una experiencia que le gusta, se le preparará un libro en el que se relate lo esencial de esa vivencia. Conviene estar atentos a los intereses del niño, para adaptarse.

Los libros personales sirven para repasar y generalizar lo que el niño va aprendiendo con las tarjetas. Son muy útiles como medio para archivar las palabras y para evaluar el progreso que deben conocer todos cuantos colaboran en el programa de lectura. Habitualmente los niños disfrutan muchísimo con sus libros. Se sienten orgullosos porque pueden mostrar fácilmente sus logros y sus avances.

TARJETAS-FRASE

El objetivo fundamental de las *tarjetas-frase* es que el alumno lea con fluidez y comprensión, en cualquier orden en que se le presenten, distintas frases formadas con las palabras que reconoce fácilmente cuando se le presentan de una en una. La longitud de la frase no debe sobrepasar la capacidad de comprensión y de retención por parte del niño de todo el mensaje, evitando que haga sólo un reconocimiento superficial, un «leer» por «leer», sin enterarse. Las cartulinas pueden ser de 24 x 3 cm.

Las tarjetas-frase permiten realizar un trabajo complementario de atención, así como de estructuración sintáctica que facilitarán al niño sus trabajos posteriores de escritura y redacción. He aquí algunos ejemplos:

EJERCICIO 1

Un modo de hacerlo es preparar dos tarjetas-frase iguales. Una servirá de modelo, la otra, después de ser leída por el niño, se recortará despacio, ante la vista del alumno, separando las palabras aunque manteniendo los artículos junto a sus sustantivos en el mismo trocito de cartulina. A continuación, se le entregan todos los trozos al niño para que los ordene formando una frase igual a la del modelo que no se ha recortado. De este modo, el niño sólo tiene que hacer la selección y asociación de palabras iguales. Debe empezar por la izquierda y seguir el orden correcto.

En cuanto haya adquirido cierta soltura, se le eliminará la frase modelo. Por tanto, leerá la tarjeta-frase, se recortará y después deberá componerla de «memoria», recordando la frase y buscando en su orden cada una de las tarjetas-palabra. Finalmente todo este trabajo le facilitará la elaboración de sus propias frases, que el adulto escribirá al dictado que le haga el niño o que el propio niño compondrá con las tarjetas-palabra de que dispone, porque todavía no sabe escribir.

Coordinando estas tareas con las que se realizan con los libros personales y para mantener el objetivo de funcionalidad, se prepararán frases con los verbos que está aprendiendo, así como frases de uso diario que expresen sus acciones, necesidades o fórmulas de cortesía. Conforme el niño es capaz de retener más información, se ampliará la longitud de las frases. Sin embargo, conviene mantener, durante cierto tiempo, la longitud que permita al niño ver toda la frase, de una ojeada, porque así se prepara interiormente, sin darse cuenta, para la administración del aire durante la lectura en voz alta.

Lo hacemos así para evitar parones y lectura entrecortada que, a veces, se produce por los titubeos del niño en el reconocimiento de las palabras y, otras veces, se debe a problemas fisiológicos de coordinación de movimientos, de respiración y de ritmo. Por este motivo es preciso elegir el contenido y la longitud de los enunciados, teniendo en cuenta las características del alumno.

EJERCICIO 2

Con el objetivo de promover en el niño un cierto protagonismo y toma de decisiones se le pueden ofrecer 3 frases cortadas cada una en 2 partes, dejando el sujeto en una cartulina y el predicado en otra. El niño puede elegir la combinación que quiera, poniendo cada uno de los sujetos con un predicado. Después leerá las 3 frases seguidas (fig. 30).

Inicialmente las frases se prepararán de modo que, sea cual sea la combinación que el niño establezca, sean adecuadas.

Por ejemplo: «mi papá come pollo, la abuela mira la tele, el niño bebe leche».

Más adelante se pueden poner frases que, al separarlas, después no pueden combinarse de cualquier modo los sujetos con los predicados porque podrían dar lugar a algún absurdo o falsedad.

Por ejemplo: «mi mamá hace la comida, el gato pequeño toma leche, mi papá sale de viaje».

¡EJERCICIO 3

Algunas tarjetas de frases deben contener órdenes sencillas que el niño debe ejecutar. De este modo hace una lectura más atenta e inteligente, ejercitando su memoria y demostrando con su acción la comprensión y retención de la información escrita. Conviene que algunas de las órdenes pueda realizarlas sin moverse de su silla para evitar distracciones y dispersión. Se pueden poner varios objetos encima de la mesa y ofrecerle frases que digan: «dame el coche pequeño», «agarra la goma roja» u otras parecidas.

¡EJERCICIO 4

Otro modo lúdico de trabajar con las frases, es disponer de viñetas que ilustren el mensaje, de modo que el niño pueda asociar la tarjeta-frase con la

tarjeta-escena. En la fase inicial serán las frases y escenas muy diferentes pero, poco a poco, se prepararán de 3 a 5 viñetas, con sus correspondientes frases, que están relacionadas entre sí de un modo secuencial, como una pequeña historia. El niño, además de asociar cada frase con una escena, deberá comprender la secuencia y realizar un trabajo de ordenación lógica.

Este trabajo puede ampliarse y hacerse cada vez más complejo, de modo que el niño, sin casi darse cuenta, realiza un progreso lector excelente.

FICHAS-PAPEL CON FRASES

El objetivo de este material es que el alumno adquiera el hábito de leer varias líneas seguidas, sin «perderse», sin cambiar de línea y sin que le falle la comprensión de lo leído. En una hoja de papel de tamaño aproximado de 30 x 21cm. se escriben 3 frases, con el tipo de letra y el color a los que el niño esté habituado. En la fase inicial de este trabajo se escribirán frases parecidas a las empleadas en las tarjetas-frase. Las únicas dificultades son las de la longitud de la información escrita sin añadir dificultades de reconocimiento y de comprensión.

Para iniciar este trabajo, haciéndolo ameno y motivador, se prepararán objetos y escenas gráficas ilustrativas de las frases escritas, de modo que el alumno seleccione, señale o superponga el objeto o la escena a que hace referencia cada frase. Por ejemplo, poniendo ante el niño las formas geométricas, en 2 tamaños y 4 colores, puede leer frases como:

- «el círculo verde es pequeño»,
- «el cuadrado verde es pequeño»,
- «el círculo pequeño es amarillo».

El alumno debe elegir la forma geométrica que corresponde a la descripción que se hace en la frase. Si el alumno no lee las palabras que designan a las formas geométricas, se sustituyen esas palabras por los dibujos de las figuras. También pueden prepararse escenas con frases más sencillas como «Jesús sale

de casa», «papá va en coche», «mamá mira la tele», para que el niño lea y asocie cada una de las frases con su representación. Más adelante se escriben tres frases seguidas que el niño debe leer sin realizar a continuación una actividad motora.

Es frecuente que los alumnos con síndrome de Down cuando comienzan a leer varias frases seguidas descubran por sí mismos y utilicen la estrategia de señalar y seguir con su dedo o con un lápiz las palabras que van leyendo para no saltarse de línea y no perderse. Este hábito, a veces, lo mantienen cuando leen y estudian con libros de texto. Después poco a poco, desaparece esa estrategia salvo que el texto tenga una letra muy pequeña y haya poco espacio entre unas líneas y otras.

ABECEDARIO PERSONAL

El objetivo del abecedario es que el alumno inicie su conocimiento del alfabeto. También sirve para que se habitúe a evocar y decir palabras que empiecen por una letra determinada. El niño ve y lee una lista de palabras que están clasificadas en la misma página porque tienen la misma letra inicial. Lo mismo sucede con los diccionarios.

El abecedario debe confeccionarse desde que el niño empieza a reconocer palabras. Se utiliza como medio de repaso y archivo de las palabras que el niño maneja.

Para confeccionarlo, se necesitan tantas cartulinas como letras iniciales diferentes tienen las palabras que el alumno reconoce. El tamaño puede ser de 21 x 15cm., aunque no es imprescindible ajustarse a unas medidas determinadas.

En la parte superior de cada hoja se escribe la letra inicial en mayúscula y minúscula, con letra cursiva y de imprenta, en color rojo y en un tamaño suficiente para que el niño las perciba bien. Cada página se ilustra con uno o dos dibujos de las palabras que empiezan por esa letra y que el niño conoce.

Se ponen las hojas por orden alfabético -no importa que sean sólo 4 o 5

hojas-, con una tapa atractiva en la que el título sea «mi abecedario». Se perforan las hojas y se unen con anillas, como se recomienda para los cuentos personales. Poco a poco se añaden nuevas hojas, en función de las letras iniciales de las palabras que el niño aprende. También se añaden en cada página las palabras nuevas que «lee» procurando que la lista no sobrepasa las cinco o siete palabras por página para evitar demasiado estímulo que pueda confundirle las palabras se escriben en columna una debajo de la otra.

FICHAS-PAPEL PARA TRABAJO CON LÁPIZ

El objetivo de este material es que el niño realice actividades de asociación, selección y «lectura» haciendo uso de sus destrezas grafomotrices trazando líneas, rodeando palabras o dibujos y tachando, al mismo tiempo que repasa y consolida la lectura de palabras.

Este trabajo puede iniciarse desde el comienzo del programa de lectura y escritura porque los niños de 3 y 4 años tienen suficiente habilidad como para trazar líneas verticales, horizontales, inclinadas y circulares. En las tareas del programa de aprendizaje perceptivo discriminativo, descrito en el capítulo 4, y que el niño ha realizado en atención temprana, ya ha trazado líneas de unión entre dibujos que son iguales, ha tachado y rodeado otros en función del código que se le ha dado y, por lo tanto, está familiarizado con la técnica de ejecución.

Estos trabajos, preparados para que el niño realice por sí mismo con un lápiz, le permiten un trabajo autónomo sin necesidad de que el profesor esté a su lado. También facilita llevarse la tarea a casa o al aula común.

Como aconsejamos anteriormente, conviene disponer de un archivo de dibujos, en los que haya distintos modelos de coches, vacas, mesas, árboles, casas, etc, porque se facilita mucho la preparación de los trabajos. Nosotros ofrecemos la selección de 1.000 dibujos que pueden servir de base para imprimir o escanear. Cada educador los ampliará o sustituirá en función de las necesidades y características de su alumno.

Ponemos algunos ejemplos:

¡EJERCICIO 1

En una hoja de papel de tamaño 30 x 21cm colocada en posición horizontal se escriben de tres a cinco palabras en una columna, a la izquierda de la hoja. A la derecha se escriben las mismas palabras, también colocadas en columna, pero en diferente orden. Las palabras elegidas serán aquellas que el niño está aprendiendo a reconocer con tarjetas-foto, tarjetas-palabra, lotos, etc. Se escribirán de un modo semejante a aquéllas, o sea con el mismo tipo de caligrafía y tamaño. El niño debe trazar una línea desde cada una de las palabras del lado izquierdo hasta la palabra igual que corresponde del lado derecho. Si trabaja al lado de un educador, “leerá” las palabras de ambas columnas. Si es preciso, se le ayudará. Si aún no sabe decirlas, pero sí reconocerlas, deberá señalar las que el educador vaya leyendo (fig. 31).

¡EJERCICIO 2

Llega un momento en el que el niño tiene que acostumbrarse a leer las palabras que conoce, escritas en otros colores y tamaños. Para ayudarle se preparan hojas de trabajo en las que se escriben en columna varias palabras con el tipo de letra y el color al que está habituado y a la derecha se escriben las mismas palabras en otro tamaño o en otro color. El niño trazará una línea entre las palabras que dicen lo mismo (fig. 32).

¡EJERCICIO 3

En un folio, centrada en su parte superior, se escribe una sola palabra, se traza una línea horizontal de separación y debajo se escriben varias palabras entre las que se encuentra escrita dos o tres veces la palabra clave (fig. 33 y 34). El niño debe leerlas si puede. Después hará una línea alrededor o subrayará todas

las palabras que son iguales al modelo. Tachará las que «sobran» trazando encima de ellas una cruz o una raya horizontal. La palabra «modelo» puede sustituirse por un dibujo, y el niño localizará todas las palabras que designan ese dibujo (fig. 35).

¡EJERCICIO 4

Otro modo de trabajar con palabras modelo es preparar fichas de trabajo en un papel en el que se limitan espacios horizontales. Las palabras modelo se destacan a la izquierda de la hoja en cada una de las líneas y a su derecha se escriben varias palabras entre las que se encuentra repetida una o dos veces la palabra clave (fig. 36). En este caso las palabras clave pueden sustituirse por dibujos.

¡EJERCICIO 5

Otro ejercicio consiste en preparar una lista de palabras que deben asociarse con los dibujos que les corresponden, trazando una línea (figs. 37 a 40). Estos dibujos pueden ser más esquemáticos que los utilizados para las tarjetas-imagen y los lotos. Sólo será preciso que el niño los reconozca, sin confundirlos con otros parecidos. Pueden ponerse más palabras que dibujos o más dibujos que palabras (fig. 41). A veces una palabra servirá para dos dibujos o un dibujo para dos palabras (fig. 42).

¡EJERCICIO 6

En una hoja de papel se pega la foto de una persona o se hace un dibujo. A los lados se escriben las palabras que designan distintas partes del cuerpo. El niño debe leer las palabras y trazar una línea desde cada una de las palabras hasta el lugar que le corresponde en el dibujo o foto (fig. 43).

De un modo parecido se puede hacer con una escena (fig. 44). Se escriben varias palabras de objetos que se ven en la escena. El niño debe leerlas y trazar una línea desde la palabra hasta el lugar en el que se encuentra el objeto cuyo nombre ha leído.

EJERCICIO 7

Conforme el niño progresa, se varían y preparan otros ejercicios en función de sus necesidades. Pueden ponerse dos palabras modelo distintas en la parte superior de la hoja, cada una rodeada por una línea de color diferente. En la parte inferior de la hoja se escriben varias palabras, entre las que se encuentran repetidas varias veces las del modelo. El alumno tiene que localizarlas y realizar alrededor de ellas una línea del mismo color que la del modelo (fig. 45). El ejercicio se complica un poco más poniendo de modelo dos palabras muy parecidas entre sí, desde el punto de vista de la caligrafía, o dos palabras que, por las razones que sea, el niño tiene muchas dificultades para distinguir (fig. 46).

EJERCICIOS EN HOJA DE PAPEL CON ETIQUETA AUTOADHESIVA O CARTULINA CON PEGAMENTO

Se prepara una hoja con palabras escritas. Por separado se entregan al niño cartulinas o etiquetas autoadhesivas con esas mismas palabras. El niño debe pegarlas en su sitio (fig. 47). Otro ejercicio es ofrecer al niño las palabras escritas en etiquetas o cartulinas para que las pegue al lado o debajo de los dibujos que se han puesto en la hoja. También puede hacerse al revés, entregándole la hoja con las palabras escritas y por separado etiquetas o cartulinas con los dibujos que corresponden a las palabras escritas. El niño debe leer y pegar las etiquetas o cartulinas en los lugares que les corresponden.

Siempre que en las figuras aparece una línea discontinua alrededor, significa que es una cartulina o etiqueta que el niño debe colocar o ha colocado en

la hoja de papel; mientras que la raya continua significa que esa palabra, frase o dibujo estaba escrita o pegada ya en la hoja (figs. 48 y 49). Aquí el ejercicio manual de utilización del pegamento y la prensión y colocación de papeles pequeños sustituye al ejercicio grafomotor de empleo del lápiz en el desarrollo de la precisión y habilidad manual. Conviene variar la presentación de modo que, a veces, los dibujos estén a la izquierda y las palabras a la derecha, y otras veces estén en línea arriba y abajo.

Las dificultades se incrementarán poco a poco, escribiendo palabras que se parezcan desde el punto de vista caligráfico: pez-pera, mano-mono, gato-pato (fig. 50). Pueden ponerse más palabras o dibujos que los que se necesitan para emparejar para que el niño actúe en consecuencia (fig. 51).

SOBRES-SORPRESA

Son una forma diferente de presentar las actividades que resultan muy atractivos para los niños ya que permiten un enfoque más lúdico y manipulativo que las fichas que se realizan con lápiz y papel. Consisten en varios sobres de colores diferentes, si es posible. Dentro de cada uno se incluye el material necesario para realizar una actividad, adecuada a los objetivos que se están trabajando. Las palabras y frases se escriben sobre cartulinas de uno o varios colores diferentes, los dibujos de objetos o las escenas también se presentan sobre otras cartulinas. Pueden trabajarse objetivos de cualquier nivel: asociar palabras y dibujos, asociar frases con imágenes, seleccionar frases y eliminar otras en función de las consignas dadas, ordenar frases, seguimiento de órdenes, etc.

Es conveniente disponer de 3 o 4 sobres-sorpresa que se ajusten a un mismo objetivo, para que sea el alumno el que elija el que desea hacer. No se incluyen normas de realización y es el profesor quien las da verbalmente una vez que el alumno ha sacado el material que contiene el sobre.

En el exterior del sobre se escribe con letras grandes un «título» que el

alumno pueda leer, con alguna anotación discreta para el profesor que indique su contenido y nivel de dificultad. Por ejemplo: en el sobre puede poner «Es de... » y un I, y dentro hay una serie de tarjetas-frase y otra de tarjetas-dibujo que el niño debe asociar después de leer las frases: «la muñeca es de la niña», «la bici es de Ricardo», etc. Otro ejemplo podría ser una serie de cartulinas de varios colores diferentes en las que se han escrito nombres de animales y otros nombres que no son de animales. El alumno tendrá que seleccionar de entre todas sólo las de los animales. El título podría ser «Los animales» y un II.

El nivel de dificultad se adaptará siempre al nivel lector del niño y a su conocimiento semántico, seleccionando cuidadosamente las palabras.

CUENTOS COMERCIALES

Es muy estimulante para los niños con síndrome de Down leer cuentos comerciales, al igual que lo hacen sus hermanos o sus compañeros de clase. Actualmente existe material abundante en las buenas librerías que conviene revisar periódicamente para analizar y seleccionar todo lo que sea de interés. Varias editoriales tienen colecciones de libros secuenciados para lecturas en orden creciente de dificultad. Los primeros contienen sólo onomatopeyas o exclamaciones, los segundos una sola palabra por página. Progresivamente, de un modo ordenado, añaden nuevas palabras con las sílabas o letras que los niños van conociendo. Algunos de estos libros pueden usarse desde el comienzo del método.

Lo fundamental es que no se pierda de vista que hay que mantener las condiciones de comprensión, fluidez y motivación durante todo el proceso lector. La elección adecuada de los cuentos comerciales juega un papel fundamental para desarrollar la afición por la lectura.

Los criterios de selección están relacionados con la presentación formal y con el contenido de cada libro. Se elegirán libros cuya presentación sea bonita, con ilustraciones agradables que eduquen al niño el gusto estético y el disfrute con

la belleza plástica. Se analizará el tipo de letra para elegir en la fase inicial los libros que contengan un tipo de letra semejante a la que el niño está acostumbrado. Tanto el tamaño como el color y grosor de los trazos serán los adecuados a sus capacidades sensoriales y perceptivas. También es preciso analizar el contenido, que apenas debe sobrepasar el nivel lector del alumno. Los primeros cuentos contendrán una sola palabra por página, aunque pronto se podrá pasar a cuentos con frases cortas. Si en estas frases hay alguna palabra que el niño no conoce, el adulto la leerá hasta que el niño la aprenda.

En ocasiones será mejor cambiar el texto impreso original pegando sobre él una tira de papel en la que se escribe otro texto más adaptado a los intereses y necesidades del alumno. Este tipo de *manipulación* ha sido extraordinariamente eficaz con muchos de los jóvenes lectores con quienes hemos trabajado.

Los libros comprados que van formando la biblioteca que el niño tiene en casa, permite que padres e hijos disfruten leyendo juntos. Aconsejamos que se dediquen unos minutos diarios a esta actividad. A veces será el niño quien lea a sus padres, o abuelos o hermanos, demostrando así sus progresos. Otras veces serán los «otros» quienes lean para el niño, haciendo de modelo con su entonación, pausas, claridad, incitándole así a esforzarse e ilusionarse más con la lectura. Como afirmamos antes, el ambiente y modelo familiar tiene una influencia decisiva en los progresos lectores de los niños con síndrome de Down.

TARJETERO Y ÁLBUM DE FOTOS

En un tarjetero común o en un álbum de fotos de sobres individuales, pueden meterse cuantas tarjetas-palabra o tarjetas-frase se desee. Es un modo eficaz para tener a mano y repasar todo lo que el niño va aprendiendo. También sirve para entresacar aquellas tarjetas que más interesen en un momento dado. En ocasiones puede ser útil que las palabras que corresponden a acciones estén en un color diferente de modo que el propio niño puede entresacar con rapidez todo lo necesario para construir correctamente una frase: sujeto, verbo y

complemento.

LECTURA ATENTA E INTELIGENTE DE PALABRAS Y FRASES

Para mantener el objetivo de una lectura atenta e inteligente, que ayude al niño a pensar y mejorar sus capacidades intelectuales, siempre proponemos que se prepare el material de modo que al usarlo durante las actividades se facilite al niño la reflexión, la búsqueda de soluciones para algunos problemillas, la deducción, el pensamiento lógico y la elaboración de respuestas adecuadas. Todo esto puede incorporarse en mayor o menor medida, en cualquiera de las actividades educativas. Pero, en ocasiones, conviene preparar el material de trabajo para papel y lápiz que tenga en cuenta específicamente dicho objetivo.

Algunos ejemplos de ejercicios con *palabras* podrían ser los siguientes:

EJERCICIO 1

En una hoja de papel se pegan o imprimen varios dibujos y se escriben dos palabras distintas por dibujo (fig. 52 y 53). El alumno tiene que seleccionar la palabra adecuada rodeándola con una línea y eliminar, tachando con una cruz, la que no corresponde. Siempre que sea posible, el alumno leerá las palabras y dará una breve explicación sobre lo que ha realizado.

EJERCICIO 2

Un ejercicio semejante, pero a la inversa, es presentarle una sola palabra para dos dibujos (fig. 54). Inicialmente palabras y dibujos serán claramente diferentes, pero la dificultad se incrementará paulatinamente, utilizando palabras parecidas como mano - mono, dedo-dado, ojo-oso, gato-pato o dibujos que se parecen como pollo-gallina, burro-caballo.

EJERCICIO 3

En la parte izquierda de la hoja se escriben varias palabras alineadas en columna. En la parte de la derecha se ponen tantos dibujos como palabras, que se relacionen de algún modo entre sí. La asociación o relación no es directa ni evidente (fig. 55). El alumno hará los emparejamientos como considere que son, y explicará el por qué de su selección y asociación. Pueden ponerse más dibujos que palabras o al revés (fig. 56).

EJERCICIO 4

Un ejercicio parecido al anterior se realiza utilizando sólo palabras escritas colocadas en dos columnas. Las palabras son diferentes en ambas columnas pero están relacionadas entre sí de dos en dos (fig. 57). El niño debe leer todas y pensar, para establecer las parejas adecuadas. La relación puede estar basada en la función o uso de los objetos o en la categoría a la que pertenecen. De nuevo, si es posible, el alumno dará una explicación.

EJERCICIO 5

En una hoja de papel se hacen de tres a cinco espacios horizontales, separados por líneas. En cada línea, a la izquierda, se destaca una palabra y a la derecha se escriben otras tres de las cuales sólo una está relacionada con la palabra destacada (fig. 58). El alumno debe seleccionarla rodeándola con una línea y eliminar las otras dos, tachándolas.

EJERCICIO 6

En una hoja de papel se escriben en líneas o columnas, de tres a cinco

palabras de las cuales todas menos una tienen alguna relación. El alumno debe localizar la palabra «extraña» y eliminarla, tachándola (fig. 59).

Estos ejercicios de asociación no evidente pueden prepararse un poco más difíciles cada vez, de modo que el niño necesite evocar sus experiencias y los conocimientos que adquiere en otras áreas de estudio, como pueden ser sociales y naturales (figs. 60 y 61). La reflexión que debe hacer le ayuda a desarrollar su capacidad de abstracción.

También pueden realizarse ejercicios de clasificación de palabras, escribiendo de 9 a 18 palabras en un folio, varias de las cuales pertenecen a una categoría. El niño debe leerlas todas, rodeando con un trazado todas las que pertenecen al grupo que se le indica (fig. 62). Conviene empezar con palabras que el niño reconoce con facilidad para que le sea más fácil dedicar su atención a pensar si la palabra que lee forma parte del grupo o no.

También deben realizarse ejercicios muy variados con *frases*, que inciten a pensar:

EJERCICIO 7

Se escriben varias frases en una hoja, a la derecha y en diferente orden se hacen o ponen unos dibujos que tengan alguna relación con las frases (fig. 63). El niño debe leer las frases y trazar una línea desde cada una de las frases hasta el dibujo que le corresponda.

EJERCICIO 8

Se escriben varias frases en una hoja de papel. Por separado se entregan al niño papelitos o etiquetas autoadhesivas con los dibujos (fig. 64). Debe seleccionar y pegar en la hoja los que correspondan al texto de las frases. Para incrementar la dificultad se le pueden entregar más dibujos de los necesarios, de modo que haga un trabajo de selección y eliminación un poco más complicado

(fig. 65).

EJERCICIO 9

En una hoja se pegan o imprimen varios dibujos en columna. Por separado se entregan al niño frases alusivas a ellos escritas en cartulinas o papeles alargados. Debe leerlas y pegarlas al lado de los dibujos que les corresponda (fig. 66).

EJERCICIO 10

Se escriben varias frases en un folio, dejando un espacio a la derecha. El niño debe leerlas y realizar o elegir y pegar un dibujo alusivo a la frase. Si no es capaz de hacerlo, deberá pedir al profesor un papelito con el dibujo que desea (fig. 67).

EJERCICIO 11

Se escriben en un folio varias frases. Por separado, se preparan dibujos que estén relacionados con las frases de una manera implícita, no evidente (fig. 68 y 69). El niño debe leer, entender la frase y pensar para establecer una relación con los dibujos seleccionando con lógica cada uno de ellos. Siempre que sea posible dará una breve explicación de lo realizado.

EJERCICIO 12

Se escriben en un folio varias frases a las que les falta una palabra para la que se deja un espacio. A la derecha se pone un dibujo relacionado con la frase. Por separado, en etiquetas autoadhesivas o en papelitos se le muestran al niño varias palabras escritas. Tiene que seleccionar las que corresponden a los dibujos

y pegarlas en su sitio de modo que las frases queden terminadas (fig. 70).

EJERCICIO 13

Un poco más difícil es dejar las frases incompletas en las que sin ayuda de dibujos, el niño tiene que seleccionar las palabras que necesita para completar las frases. El nivel más sencillo es el de aquellas en las que falta el complemento (fig. 71). Después se trabajarán las frases en las que falta el sujeto (fig. 72) y, por último, aquellas en las que se omite el verbo (fig. 73).

EJERCICIO 14

Se escriben frases en las que el sujeto está representado por un dibujo y el complemento es una palabra que indica el color (fig. 74). El niño, después de leer la frase, tiene que colorear el dibujo de acuerdo con el enunciado.

Si se desea que el niño refuerce sus adquisiciones y conocimientos en otras áreas, como color, forma y tamaño pueden prepararse hojas de trabajo en las que las frases incluyan órdenes diversas que el alumno debe ejecutar con lápices de color, de acuerdo con los mensajes que lee. Algunos ejemplos pueden ser:

EJERCICIO 15

En un folio se escribe parte de una frase en la que el sujeto está representado por un dibujo. Los nombres de los colores se le entregan al niño escritos en etiquetas autoadhesivas o papelitos para que elija el que quiere, lo pegue en cada frase y coloree el dibujo de acuerdo con lo elegido (fig. 75).

EJERCICIO 16

Se prepara una hoja de papel dividida en 3 espacios horizontales. En cada uno de ellos se ponen dos dibujos iguales, de distinto tamaño. Las frases indicarán qué objeto -grande o pequeño- hay que pintar o señalar. El niño leerá las frases y actuará de acuerdo con lo leído e indicado por parte del profesor (fig. 76).

EJERCICIO 17

De un modo muy parecido pueden prepararse varias hojas de trabajo en las que se ponen varias formas geométricas, de dos tamaños. Se escriben frases en las que se incluye la forma, el tamaño y el color para que el niño lea atentamente y coloree las formas geométricas de acuerdo con las indicaciones (fig. 77 y 78).

La realización de trabajos con papel y lápiz, además de ayudar al niño a trabajar solo, de modo autónomo, deben servir para que aprenda a contestar preguntas, realizar controles y a manifestarse por escrito. Para cumplir estos objetivos, se pueden preparar frases sencillas en las que el alumno conteste sí/no o verdadero/falso; por escrito o pegando etiquetas. Algunos ejemplos pueden ser:

EJERCICIO 18

Se escriben en una hoja de papel varias frases interrogativas en relación con el dibujo que las ilustra. El niño escribirá o pegará el sí o no (fig. 79).

EJERCICIO 19

Se escriben en un folio varias frases declarativas. El niño escribirá o pegará

sí/no o verdadero/falso según su experiencia y sus conocimientos (fig. 80).

EJERCICIO 20

En una hoja se escriben varias frases, algunas de las cuales no se corresponden con la imagen (fig. 81). El niño debe leerlas y tachar el dibujo cuando no corresponda con el texto.

EJERCICIO 21

En una hoja de papel se dibujan o pegan escenas. Se escriben frases de las cuales sólo una tiene relación con la escena. El niño debe leerlas y seleccionar la adecuada (fig. 82 y 83). El ejercicio se complicará en función de los progresos del alumno, escribiendo frases que no describan explícitamente la escena. También pueden escribirse tres frases parecidas para que el alumno incremente la atención y la comprensión.

ENTRENAMIENTO DE LA MORFOSINTAXIS

La morfosintaxis es una de las dificultades que se aprecian más evidentes en el lenguaje de las personas con síndrome de Down y que necesita ser trabajada de un modo especial. Precisamente es a través de diversas actividades y ejercicios realizados durante la enseñanza de la lectura y escritura como pueden mejorar mucho este aspecto concreto. Ya indicábamos antes algunos ejercicios que pueden realizarse con las tarjetas-palabra y tarjetas-frase. De un modo muy parecido pueden hacer los siguientes ejercicios:

EJERCICIO 1

Se escribe en un folio una frase formada por sujeto, verbo y complemento. En una tira de papel o de cartulina se escribe otra frase igual. En presencia del alumno se recorta en tres partes, sin separar el artículo del nombre. El niño tiene que reconstruir la frase y pegarla debajo de la frase modelo (fig. 84).

EJERCICIO 2

Se escribe una frase en una tira de papel o de cartulina. El niño debe leerla. A continuación se recorta, separando sujeto, verbo y complemento. Después la ordena y lee de nuevo, pegándola en una hoja de papel. Aquí no se usa otra de modelo.

EJERCICIO 3

Se le entregan al niño etiquetas autoadhesivas, papelitos o cartulinas con varias palabras escritas. Debe formar frases con ellas, leerlas y pegarlas en una hoja de papel (fig. 85).

EJERCICIO 4

El alumno se inventa una frase corta, bien construida. La dicta al profesor y éste la escribe en una tira de papel o cartulina. El alumno la lee, se recorta separando las palabras y vuelve a reconstruirla pegándola en una hoja de papel.

Las dificultades irán incrementándose paulatinamente de la siguiente manera:

a) Elaborando frases más largas hasta llegar a 7 o más elementos;

b) Entregando 3 frases relacionadas entre sí en una secuencia temporal.

Inicialmente el alumno leerá, ordenará y pegará las 3 frases completas. En cuanto sea posible se recortarán separando todas las palabras. Con todas las palabras delante, el alumno tendrá que evocar cada una de las frases para reconstruirla y

después ordenarlas según la secuencia lógica. Un ejemplo podría ser: «me lavo la cara», «me levanto de la cama», «tomo el desayuno».

c) Se escriben 4 frases en 4 tiras de papel o cartulina. Sólo 3 de ellas están relacionadas. El niño debe leerlas todas, darse cuenta de la historia, seleccionar las 3 que necesita para reconstruirla, eliminando la que sobre, y pegar las 3 frases en un orden lógico, en un folio de papel. Terminará la actividad leyéndolas y, si es posible, haciendo un dibujo y un comentario sobre lo leído.

PROBLEMAS Y SOLUCIONES DURANTE LA ETAPA DE LECTURA DE PALABRAS Y FRASES

Durante la enseñanza-aprendizaje del reconocimiento global de palabras y frases, pueden aparecer ciertos problemas con algunos niños. A veces estas dificultades se solucionan solas porque su causa es de carácter evolutivo. Conforme el niño madura y aprende más, desaparecen. Otras necesitan una intervención específica para ser resueltas. Por último, hay un tercer grupo que se mantienen a pesar del transcurso del tiempo y de las diversas intervenciones.

Dentro del primer grupo, llama mucho la atención comprobar cómo los niños con síndrome de Down acceden directamente al significado de la palabra, aunque la palabra escrita sea otra distinta. Por ejemplo, la palabra escrita puede ser «*abuela*» y el niño dice «tata» en cuanto la ve, que es como él llama a su abuela o pone «papá» y dice «Ángel» que corresponde al nombre de su padre. Para nosotros esto no es propiamente un error y en esta fase lo damos por válido, aunque conviene hacer una aclaración al niño diciéndole por ejemplo «sí, es verdad, tú papá se llama Ángel». Conforme el niño se fija más en los grafismos, aunque sigue accediendo directamente al significado —que es lo realmente importante— aprende a decir siempre lo que está escrito.

En el segundo grupo de problemas que requieren intervención, están las

confusiones persistentes entre dos palabras. A veces se producen porque las dos palabras son parecidas entre sí desde el punto de vista caligráfico, vaso-vaca, coche-come, leche-coche. Otras veces, aunque las palabras escritas son muy distintas el niño hace una asociación casi automática entre ellas por el uso o por otra relación, por ejemplo vaso-taza, mesa-silla. En ocasiones, no encontramos ningún motivo especial ni una razón clara. Lo adecuado en esta situación es realizar trabajos complementarios con esas palabras, con actividades de asociación o emparejamiento, clasificación, selección y denominación. Si es preciso, las palabras se escriben con trazos realzados en tamaño y color, de modo que ayuden al niño en el reconocimiento. Si, a pesar de estos ejercicios, persiste la confusión, nuestro consejo es eliminar temporalmente una de las dos palabras, hasta que quede bien afianzado el reconocimiento de la otra. Posteriormente, se intentará de nuevo incorporar la que se eliminó.

Algunas personas con síndrome de Down, al igual que la población general, tienen especiales dificultades perceptivas y de memoria. Estas dificultades suelen provocar errores en la lectura que son difíciles de eliminar totalmente. Nosotros aconsejamos seguir el programa, procurando no exponer al alumno con demasiada frecuencia a las palabras «conflictivas». Conforme madure y participe en las fases posteriores del método manejando sílabas y letras, y especialmente usando el teclado de máquina de escribir y el ordenador o computadora, mejorarán mucho y disminuirán esas dificultades. Se procurará que la confusión que pueda producirle una palabra, no modifique la comprensión de un texto dado cambiando su sentido.

Si las dificultades son tan importantes, que el niño no recuerda con seguridad más de 20 o 30 palabras y las olvida y confunde sistemáticamente, es probable que ese niño —al menos temporalmente— no puede aprender a leer en su sentido más completo. Tal vez convenga centrarse en la lectura de palabras con una finalidad claramente útil y funcional en su vida diaria: taxi, autobús, salida, entrada, stop, empuja, tira, etc.

En el momento actual, los niños con síndrome de Down que no pueden

aprender a leer son una auténtica excepción. En la mayoría de éstos, existe un problema añadido al síndrome de Down.

Capítulo 8

LECTURA: SEGUNDA ETAPA

RECONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE DE LAS SÍLABAS

INTRODUCCIÓN

PROBLEMÁTICA DE LAS SÍLABAS: DIFERENCIAS ENTRE EL ESPAÑOL Y OTROS IDIOMAS

El camino para la generalización lectora, o sea la capacidad para leer cualquier texto desconocido, pasa por el aprendizaje y dominio de las sílabas. El aprendizaje silábico es el *medio*, la *técnica*, que permite descifrar las palabras nuevas. Aunque, como hemos dicho anteriormente, leer es fundamentalmente comprender lo leído, y no basta sólo con el desciframiento, aunque éste sea necesario.

En la lengua española tenemos la gran ventaja de que las combinaciones silábicas son sencillas y fáciles de aprender. Disponemos de un vocabulario muy amplio de palabras que están formadas por sílabas directas de dos letras, cuya pronunciación permanece inalterable, sea cual sea la posición que ocupen en la palabra. Apenas hay excepciones a las reglas fonéticas. Las sílabas más largas contienen un máximo de 5 letras (*trans*), siendo muy pocas dentro de todo el vocabulario.

Si comparamos brevemente estas características del español frente a una lengua sajona como el inglés, incluso frente a otra como el francés, que es una lengua de origen romance como la nuestra, podemos comprender que, en cuanto a la mecánica lectora, es más fácil leer en español que en otras lenguas. Las variaciones de pronunciación en inglés y en francés dificultan una generalización tan fácil como la que puede realizarse con el español. Como ejemplos, se puede

pensar en el sonido de la vocal «e», en las palabras inglesas: teddy, bear, key, eyes, o en la pronunciación francesa de la letra «u» en las palabras: coeur, cours, curieux, bureau, tout de suite, o en el sonido de la sílaba «en» según vaya sola o esté dentro de una palabra como tiennent.

En español, salvo poquísimas excepciones, las vocales se pronuncian siempre igual, sea cual sea su posición en una palabra. Lo mismo sucede con las consonantes. Las excepciones *j* y *g*, *c* y *z*, *gu*, *gue*, *güi* así como la parecida pronunciación de «v» y «b» a pesar del diferente grafema, o de la «i» y la «y», requieren unos ejercicios determinados, algunos específicos para que los niños con síndrome de Down aprendan a utilizarlas y leerlas bien. El único problema que puede plantearles es que persistan algunas faltas de ortografía. No debe intentarse que los alumnos con síndrome de Down aprendan las reglas gramaticales, porque las aprenden por el uso.

Es demostrativo comparar los listados de palabras que, Buckley en Inglaterra (1986) y Oelwein en Estados Unidos (1995), proponen para enseñar a leer en inglés a los niños con síndrome de Down, frente a nuestro listado en español. En los listados de habla inglesa más del 80% de las palabras son monosílabas lo cual, indudablemente, es una facilidad para la emisión oral. Sin embargo, la mayoría de esas palabras monosílabas —entre el 70 y el 80%— están formadas por tres, cuatro y cinco letras, de las que sólo un 15% son sílabas inversas. En español hay pocas palabras monosílabas por lo que en nuestra lista sólo representa un 10% del total. Esta carencia se ve compensada con el hecho de contar en nuestro vocabulario con muchas palabras, familiares para los niños, que están formadas por dos sílabas directas. Cuando hablemos de sílabas directas nos referimos a las sílabas formadas por consonante seguida de vocal. Las sílabas inversas son aquellas en las que la vocal precede a la consonante. Las sílabas trabadas están compuestas por tres letras y terminan en consonante. Los grupos consonánticos contienen dos consonantes seguidas y terminan en vocal.

Con tantas palabras inglesas como *mouth*, *known*, *throw*, *taught*, etc.

formadas por cinco y seis letras, se explica la importancia que tiene el *deletreo*. En cambio, en español es más lógico, que los niños aprendan, en primer lugar, las sílabas que son más sencillas. Entienden fácilmente que «mamá» y «luna» están formadas por *ma* y *ma* o por *lu* y *na*, mientras que es más difícil entender que deletreando mamá: «eme-a - eme-a» se lea «mamá», o que deletreando : «ele - u - ene - a», luego se lea «luna». En nuestro caso, el deletreo es necesario para escribir. Los niños con síndrome de Down aprenden a deletrear poco a poco, casi sin darse cuenta, durante la fase del progreso lector. Coincide normalmente con el momento de escribir.

Según nuestra experiencia, cuando los niños de habla española comprenden que las palabras están formadas por sílabas que se corresponden a los sonidos o golpes de voz que emitimos al leerlas, y aprenden a formar palabras con sílabas directas, el resto del camino de la llamada lectura mecánica es muy sencillo. Precisamente esta «facilidad» o «sencillez» es lo que ha causado que, con frecuencia, se ha enseñado a leer de un modo incorrecto. A continuación explicamos lo dicho.

APRENDIZAJE DE LAS SÍLABAS

Muchos profesionales han dado prioridad a la mecánica lectora del aprendizaje silábico, dejando para una fase posterior la fase de la comprensión de lo leído. El aprendizaje aislado de letras y sílabas no tiene interés para los niños. En el caso de niños con discapacidad intelectual, difícilmente acceden después a la comprensión de lo leído. En la actualidad, por razones evidentes de carácter psicoevolutivo y psicolingüístico, apenas se usan los métodos alfabéticos y silábicos puros. Se prefieren los métodos combinados.

Lo que nosotros proponemos para los alumnos con síndrome de Down tiene semejanzas y diferencias con los métodos comunes actuales. En el comienzo se asemeja a los métodos globales porque se tiene en cuenta que el niño oye y aprende globalmente las palabras, comprendiendo que se refieren a

una realidad conocida. Algo semejante sucede con las palabras escritas que ve. Dado que esto es posible hacerlo desde edades tempranas —entre 3 y 5 años— a pesar de que aún no tiene madurez para el análisis de las sílabas, nosotros optamos por iniciar y avanzar en ese reconocimiento global de palabras escritas por las grandes ventajas educativas que se derivan: *el niño entiende la finalidad de la lectura, el niño capta significados a través de símbolos gráficos y el niño se aficiona a los textos escritos*. Estamos atentos al momento evolutivo en el que puede analizar las palabras y descubrir las sílabas, para iniciar esta fase de la enseñanza - aprendizaje. Entonces, simultaneamos lectura global y silábica salvo si trabajamos con niños mayorcitos que ya pueden analizar. En esta segunda etapa, nuestro método se asemeja a los métodos silábicos porque es preciso realizar una enseñanza sistemática y programada en las sílabas para que el niño con síndrome de Down pueda generalizar su lectura.

Aunque sea capaz de descubrir algunas sílabas por sí mismo, no puede deducir sin ayuda todas las posibilidades silábicas, ni las «leyes» que subyacen en la mecánica lectora. Si no hay una intervención en la enseñanza, no podría acceder a textos nuevos. Esta enseñanza, tal y como nosotros la proponemos, difiere de lo que habitualmente se hace con los métodos silábicos. No partimos de una misma consonante acompañada de las 5 vocales de modo que el niño aprende de memoria «ma, me, mi, mo, mu», a pesar de que esto sea fácil. Ni tan siquiera lo hacemos buscando palabras que contengan esas sílabas, como se hace en algunos métodos, como por ejemplo: «*mano, mesa, misa, mono, mulo*», que puede ser más motivador y lógico. Como después explicaremos con más detalle, nosotros partimos de sílabas diferentes entre sí, como: *ma* y *pa* que el niño ha visto en las palabras que reconoce globalmente. Poco a poco se incorporan todas las sílabas contenidas en las palabras que reconoce globalmente, teniendo sumo cuidado para que el aprendizaje de las sílabas se produzca de un modo natural, sin prisa y sin pausa, por su uso, por interiorización y percepción global, y no por memorización mecánica. Llamamos la atención sobre lo importante que es hacer bien la enseñanza-aprendizaje de las sílabas ya

que, como hemos insistido repetidas veces, es preciso que durante todo el proceso lector el alumno comprenda lo que lee, lo haga con fluidez y soltura manteniendo el gusto y la ilusión por la lectura.

Estos requisitos o condiciones permanentes que se mantienen con facilidad durante la primera etapa de la lectura de palabras y frases, pueden descuidarse y perderse cuando se inicia el trabajo con las sílabas. Hay profesionales que han aplicado mal nuestras orientaciones, realizando un aprendizaje silábico «tradicional», haciéndolo como una etapa desligada de la anterior y de la siguiente, perdiendo así todo lo conseguido, haciendo que el niño retroceda, que pierda el interés y la afición lectora. El niño ha sido sometido a un *aprendizaje mecánico* de las sílabas, en lugar de haber participado en una enseñanza-aprendizaje lúdicos de la mecánica lectora manteniendo la fluidez y comprensión a las que se ha acostumbrado en la fase de «reconocimiento» de palabras y frases. Así, es lamentable que el niño con síndrome de Down, de un modo trabajoso, se preocupe más por el reconocimiento de las distintas sílabas de una palabra, que tiene que recordar y que lee de un modo entrecortado, que por darse cuenta de qué palabra lee y de cuál es su significado. Será difícil que después sea un aficionado a la lectura.

También queremos llamar la atención sobre los métodos fonéticos y gestuales que, según nuestro criterio, pueden añadir dificultades adicionales de aprendizaje y memoria a los niños con síndrome de Down. Si el niño debe aprender un sonido y un gesto y, ante un grafema, recordarlos y ejecutarlos, no puede extrañarnos una lectura lenta, vacilante, entrecortada, sin comprensión. Aunque algunos alumnos mayorcitos pueden aprender todos los sonidos y gestos y los ejecuten, tardarán mucho tiempo en adquirir fluidez, comprensión y gusto por la lectura. Su edad, probablemente por encima de los 10 años, será una dificultad añadida desde el punto de vista psicológico. Como adolescentes, conscientes de su retraso frente al nivel de sus compañeros, pueden vivirlo mal, como un fracaso. Pueden considerarse incompetentes, incapaces, mostrando un rechazo que, a veces, estará «camuflado» bajo conductas evasivas diversas. Nosotros iniciamos

al niño con síndrome de Down en el conocimiento y aprendizaje de las sílabas, en el momento en que el niño manifiesta que se ha dado cuenta de que algunas palabras tienen una sílaba igual. Esto lo muestra confundiendo algunas palabras *casa* y *cama*, *leche* y *coche*, o *vaca* y *vaso*. Suele suceder cuando reconoce globalmente unas 50 palabras. Los niños pueden tener entre 5 o 7 años de edad cronológica. Elegimos sílabas directas que están contenidas en las palabras que el niño lee. Las primeras sílabas que elegimos empiezan por diferente consonante. Como es habitual, es preciso tener claros los objetivos a largo, medio y corto plazo, que podrían identificarse con los objetivos generales, los específicos y los operativos o actividades concretas.

OBJETIVOS

El *objetivo general* es que el alumno lea con fluidez y soltura palabras formadas por cualquier sílaba, comprendiendo inmediatamente su significado. Para lograrlo los *objetivos específicos* son que el alumno:

1. Se dé cuenta de que las palabras están formadas por sílabas.
2. Componga con un modelo, palabras conocidas de 2 sílabas directas.
3. Componga sin modelo, palabras que conoce con 2 sílabas directas que se le entregan.
4. Reconozca y lea las 2 sílabas que utiliza para formar una palabra.
5. Componga con 2 sílabas conocidas, palabras con significado no reconocidas.
6. Reconozca rápidamente y lea todas las sílabas directas de 2 letras.
7. Forme palabras que se le dictan o que él piensa, eligiendo las sílabas directas que necesite.
8. Lea sin silabear, con comprensión, palabras no reconocidas previamente, que están formadas por sílabas directas.
9. Componga con modelo, palabras que tengan una sílaba trabada.

10. Reconozca y lea sílabas trabadas.
11. Componga sin modelo palabras de 2 sílabas, una de ellas trabada.
12. Lea con fluidez palabras de 2 sílabas, una de ellas trabada.
13. Componga con modelo, palabras que contienen 1 sílaba inversa.
14. Reconozca y lea sílabas inversas.
15. Componga, sin modelo, palabras que contengan sílabas inversas.
16. Componga con modelo palabras con 1 grupo consonántico y 1 sílaba directa.
17. Reconozca y lea los grupos consonánticos.
18. Lea con fluidez palabras que contengan grupos consonánticos.

MATERIAL Y MODO DE USARLO

El objetivo fundamental que se persigue con el material que describimos a continuación es facilitar al niño con síndrome de Down un reconocimiento casi automático de cada sílaba, semejante a lo conseguido en la etapa anterior con el aprendizaje de las palabras escritas. Por medio de una serie de actividades y ejercicios, en los que los componentes de carácter manipulativo y lúdico tienen un lugar importante, el niño debe ir leyendo cerebralmente cada sílaba con el objetivo de que ante las palabras, no tenga que detenerse en cada sílaba intentando recordar como hay que nombrarla y dando lugar, por tanto, a una lectura silabeante, entrecortada. Pretendemos evitarlo con la ayuda de muchos ejercicios de atención, asociación, reconocimiento, selección, clasificación y denominación de sílabas. La composición de muchas palabras, con sus sílabas, es una actividad que conviene practicar con frecuencia.

Casi todo el trabajo es manipulativo, sin escritura, porque está pensado para niños con síndrome de Down de 5 o 6 años que aún no pueden trazar las sílabas, aunque sí pueden leerlas. Si se trabajase con alumnos mayores, convendría completar y ampliar los ejercicios con ayuda de la escritura de sílabas.

TABLILLAS-SÍLABA DE MADERA O CARTÓN GRUESO

Las tablillas-sílaba es el material fundamental para el reconocimiento y aprendizaje de las sílabas. Recomendamos madera o cartón grueso para que el niño con síndrome de Down pueda manejarlo con facilidad. Es aconsejable preparar tablillas-sílaba de dos o tres tamaños diferentes para adaptarse a las capacidades perceptivas y discriminativas del niño, y facilitar la realización de diversos ejercicios sobre la mesa. Aconsejamos que, como mínimo se preparen en dos tamaños de 5,5 x 5,5 cm. y de 5,5 x 3,5 cm. Es útil preparar algunas cuyo tamaño sea semejante al de las sílabas de las tarjetas-palabra de la etapa anterior, porque así pueden aprovecharse las tarjetas-palabra como modelos para componer con las sílabas.

Si es posible se cubren las tablillas con papel blanco o de color marfil. Sobre ellas o en su caso sobre cartoncitos, se escribe una sílaba, con buena caligrafía, trazo grueso y color negro. Es preciso ser cuidadoso al escribirlas, procurando que cada una de las sílabas pueda enlazarse por cualquiera de sus dos lados con otra sílaba, sin que quede cortada la unión y pueda verse la palabra entera. Para ello conviene iniciar el trazado de cada sílaba justo en el punto medio del lado izquierdo de la maderita o del cartón, y terminarlo en el punto medio del lado derecho (fig. 86). Conviene forrarlas con un plástico adhesivo, sin brillo para que se mantengan limpias y duren más tiempo.

Si no se dispone de madera o de cartón grueso, pueden usarse cartulinas, que son más asequibles y baratas. El problema que plantean es la dificultad para ser manipuladas por un niño pequeño con síndrome de Down, para quien es difícil cogerlas y ponerlas una al lado de la otra sin que se superpongan y sin que se resbalen. Estos inconvenientes pueden provocar que el niño se distraiga, atendiendo más a la colocación material de las cartulinas que al objetivo fundamental de conocer las sílabas. Las maderitas y los cartones gruesos se agarran con facilidad. Al colocarlos uno al lado del otro hacen tope permitiendo ver

la palabra entera porque no se han superpuesto las sílabas. Así, el resultado es más rápido y el trabajo más eficaz. Por otra parte, el trabajo de preparación es el mismo, pero la duración del material en buen estado es mucho mayor.

Cuando se comienza el trabajo con las sílabas no es imprescindible tenerlas todas preparadas. Es suficiente disponer de diez a doce sílabas repetidas (ma, pa, to, sa, ca, me, mo, la, el, so, no), que se eligen en función de las palabras que el niño lea mejor, o sea, que formen parte de las palabras que el niño reconoce rápidamente sin errores. En el momento en el que se necesitan muchas más (unas 100), conviene prepararlas en tamaño 5,5 x 3,5 cm. para usarlas en el trabajo de cartulinas que explicaremos después. El listado inicial de las primeras sílabas podría ser el que figura en la tabla 3.

Tabla 3. Listado inicial de sílabas

| | | |
|----|----|----|
| pa | la | me |
| ma | te | ga |
| ca | be | lu |
| de | bo | pe |
| sa | co | so |
| to | el | si |
| ta | mi | va |

Cada una de estas sílabas debe estar repetida tres o cuatro veces de modo que, si es necesario, se pueden formar varias palabras distintas con una misma sílaba. Sin embargo, no es preciso escribir todo tipo de sílabas en maderitas, porque podrá hacerse cuando el niño trabaje con etiquetas o cartulinas para pegar, siendo un modo más barato y ágil con el que se consiguen los objetivos de conocimiento de todas las sílabas de un modo eficaz.

Para iniciar el trabajo de aprendizaje de las sílabas se necesitan tablillas-sílaba, tarjetas-foto y tarjetas-palabra. Las primeras palabras que se eligen son «*mamá*» y «*papá*», con las tablillas-sílaba *ma* y *pa* repetidas. Se coloca frente al niño la tarjeta-foto de mamá, entregándole la tarjeta-palabra para que la lea con rapidez y soltura y la coloque en la parte inferior de la tarjeta-foto. A continuación

se cogen las dos tablillas-sílaba que se necesitan para formar la palabra mamá. Se señala la tarjeta-palabra colocada por el niño, diciéndole:

—«¡Mira!, ¿qué pone aquí?». El niño contestará: «mamá». El profesor, con las tablillas-sílaba en la mano, le dirá: «¡Bien! Mira estas maderitas. Voy a ponerlas una al lado de la otra para poner «mamá».

Así, mientras lo hace sobre la mesa o en el aire, frente al niño, le pregunta:

—«¿Qué pone ahora?». Es muy probable que el niño la reconozca y conteste: «*mamá*». «Sí, pone mamá. Ahora te toca a ti poner mamá con las maderitas».

Se recogen de la mesa, se le entregan al niño para que lo haga él.

—«Ahora hazlo tú. Pon mamá». Como la tarea es fácil, es muy probable que el niño lo haga bien la primera vez, ya que el orden de las sílabas no altera la palabra. (En esta fase inicial no prestamos atención a la letra acentuada. Es el caso de que haya invertido el orden, simplemente las cambiamos nosotros sin hacer comentarios).

—«¡Muy bien!, has puesto mamá».

A continuación se le entregan las tablillas o cartoncitos «pa» y «pá», y se le dice:

—«Toma estas maderitas. A ver qué palabra pones con ellas». Se le entregan. El niño pondrá una al lado de la otra (si las coloca una arriba y otra abajo, es probable que el mismo niño se dé cuenta y las cambie poniéndolas una al lado de la otra. Si es preciso, se le hace alguna indicación).

—«¿Qué has puesto?». El niño dirá: «*papá*». «¡Sí!, has puesto papá, lo has hecho muy bien!».

Poco a poco se incrementará el número de ejercicios eligiendo aquellas palabras que el niño lee con rapidez y seguridad. Es preferible seleccionar palabras de dos sílabas directas de dos letras cada una. Se preparan las sílabas que se necesiten, incluyendo los artículos.

Deben elegirse palabras en femenino y en masculino para que el niño pueda seleccionar el artículo adecuado. El listado de las 60 palabras que hemos aconsejado previamente (tabla 2) debe ir incrementándose paulatinamente y trabajarse como se ha señalado para el aprendizaje global de palabras, de modo que el niño las reconozca globalmente. Las 40 nuevas palabras que podrían incorporarse son las que figuran en la tabla 4.

Tabla 4. Listado de las nuevas palabras que pueden trabajarse

| | | |
|-----------|---------|--------|
| ala | foto | pico |
| amarillo | goma | pipa |
| azul | gallina | pollo |
| bola | gallo | rana |
| botella | mono | rojo |
| caballo | nado | rosa |
| chocolate | nene | sala |
| chorizo | nido | seta |
| cocacola | nudo | sofá |
| copa | pala | tomate |
| cubo | patata | vela |
| cuna | pelo | verde |
| ducha | pera | vino |

Nota: Las palabras están elegidas en el contexto cultural de España. En los diversos países se deberán elegir aquellas palabras que se adecuen a los objetivos propuestos.

Como hemos dicho, si el niño *lee* globalmente y con seguridad más de 50 o 60 palabras, probablemente está preparado para el aprendizaje de las sílabas. El modo de trabajar será enseñándole, en primer lugar, la tarjeta-palabra para que la reconozca y la lea como se ha hecho con *mamá* y *papá*. A continuación se le entregarán las maderitas o cartones para que las coloque en su orden correcto. Inicialmente, como aún no las conoce ni las nombra, hace una asociación con las que están en el modelo que es la tarjeta-palabra (fig. 87). Mientras el niño realiza

la acción el adulto irá explicando y nombrando. Por ejemplo:

— «¿Qué pone aquí?». El niño dirá: «la silla».

— «Sí, pone la silla. Ahora, con estas tablillas, vas a ponerlo tú. Coge *la*, como ésta, *la*, y ponla aquí», mientras señala el lugar adecuado. Ahora coge *si*. Si el niño se equivoca y se dirige hacia *lla*, el adulto señalará la sílaba *si*, de la tarjeta-palabra «silla» y le dirá:

— «¡Fíjate bien! busca «*si*» como ésta».

El niño hará la confrontación y la asociación, tomará la sílaba correcta y la colocará. Habitualmente no se le permitirá colocar en primer lugar la última sílaba. Deberá ejecutarlo en el mismo orden en el que se escriben y leen. Después colocará la sílaba «*lla*». Cuando haya completado la tarea manipulativa, se le dirá que lea lo que ha puesto.

En algunos casos se le deja equivocarse al colocarlas, para que así al tratar de reconocer y leer la palabra, se dé cuenta del error y él mismo lo corrija. Si se le nota desconcertado, se le ayudará preguntándole, «¿está bien?, ¿qué podemos hacer?». Es probable que el niño las cambie de lugar dejando la palabra bien formada. Si no es capaz de hacerlo solo, se le prestará ayuda. Después leerá la palabra globalmente, como siempre lo ha hecho con la tarjeta-palabra.

En el momento en que el niño haya comprendido cómo se hace esta tarea, y sea capaz de formar palabras diversas, de una en una, con sus dos sílabas y con el artículo que les precede, empezará a trabajar a la vez con dos palabras y sus sílabas. Al comienzo de este trabajo se elegirán palabras con sílabas muy diferentes para evitarle errores y confusiones. Si es posible una será en femenino y la otra en masculino. Dado que en esta fase todavía es el adulto quien va nombrando cada sílaba mientras el niño ejecuta la tarea, si el niño se equivoca de artículo, se dará cuenta cuando oiga al adulto decir: «has puesto, el mesa». Aun con distracciones y equivocaciones, conviene dar un tono lúdico, divertido e interesante a la tarea. Nosotros creemos firmemente que con el juego se aprende

mucho, pero también afirmamos que las tareas de enseñanza-aprendizaje no son propiamente un juego puesto que hay unos objetivos, una dirección y unas actividades concretas a realizar. Todo ello supone esfuerzo, incluso fatiga. Sin embargo, el niño puede y debe disfrutar durante el trabajo. Es fundamental sentir la satisfacción por lo aprendido, por el progreso realizado, que sirve de estímulo para la sesión siguiente. Que esto sea una realidad depende, casi en exclusiva, del adulto mediador del aprendizaje.

Como hemos señalado, el primer objetivo es que el alumno comprenda que uniendo las dos tablillas-sílabas se forma un todo que reconoce, que tiene significado y que puede leer globalmente. Lo que realmente interesa en este momento es que el alumno comprenda que las palabras están formadas por sílabas y que éstas *suenan* de modo distinto unas de otras.

Conforme el niño tiene práctica y realiza las tareas de formar palabras con las tarjetas-frase u otros modelos, teniéndolos ante él, se eliminarán dichos modelos, para que entregándole sólo dos sílabas y diciéndole qué palabra puede formar con ella, lo haga evocando cerebralmente la palabra que se le dice. En este ejercicio se comienza sólo con la palabra, sin usar el artículo. Por ejemplo: se elige la palabra «cama» y se seleccionan las sílabas «ca» y «ma», que se entregan al niño diciéndole: «con estas maderitas (o con estas sílabas) forma la palabra *cama*». Al principio el niño, las pondrá una al lado de la otra, sin fijarse en la posición. Si no lo ha hecho bien, el adulto puede preguntarle: «¿qué has puesto?». El niño, al intentar reconocer la palabra, se dará cuenta de que no está bien y es probable que cambie el orden de las tablillas hasta *ver* la palabra «cama», tantas veces reconocida y leída en la etapa anterior. Si el niño no se diera cuenta del error, el adulto puede decirle: «mira, voy a leer la palabra que has puesto *maca*, ¿eso es algo que conoces? Yo creo que no. Tienes que poner *cama*».

En todos estos ejercicios, no se le ha pedido al niño que nombre las sílabas. Se ha intentado que las reconozca «mental y fotográficamente» y que se acostumbre al sonido que les damos. Pero llega el momento de hacer la asociación sonido-sílaba y de leerla manteniendo la fluidez lectora y la

comprensión de la palabra.

Poco a poco el niño adquirirá la habilidad de colocar las sílabas en su correcto orden. Si no pone la palabra que se le indica, pero con esas mismas sílabas forma otra palabra con significado que él no ha aprendido aún a leer, (por ejemplo: moto-tomo o sopa-paso), es probable que no se dé cuenta de que esa palabra *sirve* aunque no es la que se le indicó. El profesor ponderará si conviene aprovechar ese momento para que el niño aprenda globalmente la nueva palabra o es mejor dejarlo para más adelante. Muy pronto se le entregarán los artículos *e/* y *la* junto con las dos sílabas de la palabra. En pocos días el niño habrá visto y comenzado a reconocer algunas sílabas que se encuentran en palabras diferentes. También se habrá familiarizado con el sonido que emitimos al leerlas.

Para reforzar este aprendizaje se pueden hacer ya algunos ejercicios de asociación y clasificación con las tablillas-sílaba solas, para usarlas como los juegos *memory*, o con ayuda de tableros para hacer lotos.

Progresivamente se le entregarán mayor número de sílabas con la intención de que elimine alguna si le sobra o con el objetivo de componer palabras de tres sílabas.

Poco a poco, tendrá que componer palabras con las sílabas que le entreguemos, pero sin decirle qué palabra puede formar. Posteriormente se pondrán varias sílabas sobre la mesa para que el niño elija las que quiera y forme una palabra conocida.

CARTULINAS PARA FORMAR PALABRAS

El objetivo del trabajo con cartulinas es que el alumno tenga suficiente material que le permita trabajar solo, de forma autónoma. Conoce ya la mecánica de la composición de las palabras. Ahora se le exige que, sin ayuda, coloque las tablillas-sílaba en los recuadros para formar las palabras que corresponden a cada dibujo. Si se equivoca, él mismo puede cambiarlas sin que sus errores queden plasmados y “fijos”, como sucederá cuando tenga que pegar etiquetas o realizar

trazados. En las fases iniciales suelen cometer bastantes errores, alterando el orden de las sílabas, por lo que nos parece conveniente facilitar su auto-corrección con el uso de un material como éste que describimos.

En una cartulina o papel de 30 x 20 cm, que pueda meterse en una funda de plástico, colocada en sentido horizontal, se pone un dibujo o foto en la parte superior. Debajo se hacen dos filas de recuadros, la primera para el artículo y la palabra y la segunda para el artículo y las sílabas que forman esa palabra. El tamaño de los recuadros estará en función del tamaño de las tablillas-sílaba que se tengan, de modo que puedan ponerse encima, sin sobresalir. En la primera fila, en el primer recuadro se escribe el artículo y en el segundo, de dimensión doble en longitud, se escribe una palabra de dos sílabas. Las casillas de la segunda fila serán semejantes a las de la primera, pero en el recuadro reservado para la palabra se trazarán una línea discontinua vertical en el punto medio para facilitar al niño la captación de dos espacios para las dos sílabas (fig. 88).

La tarea que el niño debe realizar es semejante a la que ha hecho con las tarjetas-palabra y las tablillas-sílaba. Se intentará que el niño *rellene* varias cartulinas en poco tiempo y sin errores. En cuanto tenga un poco de práctica, se prepararán otras cartulinas en las que ya no se escribe la palabra modelo. Basta con poner una foto o dibujo para que al verlo, el niño diga la palabra y evoque *cerebralmente*, haciendo uso de su memoria fotográfica, cómo es la representación gráfica de esa palabra para seleccionar las sílabas que necesita y formarlas.

Pueden prepararse cartulinas o papel con uno, dos o tres dibujos. Se elegirán las palabras a componer en función de las necesidades y progresos del alumno, pensando en las sílabas que conviene presentarle (figa. 89 y 90).

Por último, se preparan dos o tres cartulinas-plantilla, en las que sólo se hacen los recuadros para el dibujo, el artículo y las sílabas que forman la palabra. Por separado, se tendrán muchos dibujos y la cajita con las tablillas-sílaba. El profesor elegirá lo necesario en cada momento, según los objetivos, pero también permitirá al niño elegir los dibujos o las palabras que quiere poner.

Siempre hay que intentar que el niño nombre cada una de las sílabas elegidas y colocadas. Al final debe leer la palabra sin silabear.

Suele suceder que cuando compone palabras al coger la primera sílaba, nombra la palabra entera. Ese será el momento de corregirle. Por ejemplo, cuando tiene una cartulina con el dibujo de «la taza». Cuando el niño selecciona y coloca la sílaba *ta*, se le pregunta: ¿qué has puesto?, es probable que diga: *taza*. Entonces es preciso aclararle, «has puesto *ta*, ahora tienes que poner *za*. Búscala». El niño toma *za* se le preguntará qué pone y se le ayudará, si es preciso, repitiéndolo de nuevo el adulto. Finalmente, con la palabra compuesta se le dirá que la lea. Debe hacerlo con fluidez, de un modo semejante al del reconocimiento de las palabras. Si silabea, el adulto hará de modelo leyendo despacio, sin cortes silábicos. El niño repetirá a continuación.

Mientras se realiza este trabajo con las sílabas, el niño sigue «aprendiendo» palabras globalmente. Poco a poco, pueden incorporarse palabras con tres sílabas directas como las que figuran en la tabla 5, las cuales permiten seguir ampliando los textos de frases con *mensajes* familiares para el niño.

Tabla 5. Listado de palabras de tres sílabas directas

| | | |
|---------|----------|---------|
| bañera | cuchillo | nevera |
| camisa | filete | paloma |
| conejo | helado | sábana |
| cuchara | lechuga | tenedor |

Nota: Las palabras están elegidas en el contexto cultural de España. En los diversos países se deberán elegir aquellas palabras que se adecuen a los objetivos propuestos.

LOTOS DE SÍLABAS

El objetivo fundamental de los lotos de sílabas es que el niño adquiera soltura y seguridad en la percepción, discriminación y denominación de las sílabas. Se utilizan fundamentalmente para el repaso de las sílabas y para trabajar con más intensidad con aquellas con las que el alumno duda con frecuencia.

En cartulinas blancas o marfil de 30 x 21 cm. se hacen recuadros del

tamaño de las tablillas-sílabas. Se comienza con lotos pocas sílabas, para evitar confusiones y fatiga. Poco a poco se aumenta el número de casillas, sin superar las 12 porque es conveniente que la tarea se complete con éxito. En cada casilla se escribe una sílaba con el mismo tipo de letra de las sílabas escritas en las tablillas. Los primeros lotos contendrán sílabas de grafía diferente para facilitar los aciertos y motivar al niño. Este material permite su uso en plan de juego, alternándose profesor y niño a la hora de nombrar las sílabas y colocarlas en su sitio. Pueden ponerse las tablillas-sílaba sobre la mesa, para que cada *jugador* seleccione una, la nombre y busque su lugar en el tablero. Las primeras veces pueden dejarse boca arriba para que el niño coja aquellas que quiera y facilitarle que elija las que conoce. El profesor exagerará un poco su propia tarea, eligiendo las que el niño confunde un poco, realizando la pronunciación, pidiendo ayuda al niño para encontrar el sitio e incluso simulando un error, de modo que el niño se mantenga atento e incluso pueda *ayudar* al profesor cuando se equivoque. Después pueden ponerse boca abajo o repartirlas como las de una baraja (fig. 91).

FICHAS PARA TRABAJO EN PAPEL

Al mismo tiempo que se trabaja con las tablillas-sílaba pueden realizarse actividades en papel, con empleo de etiquetas autoadhesivas o cartulinas pequeñas y pegamento, y con lápiz para realizar trazados. Las etiquetas autoadhesivas tienen la ventaja de la rapidez en percibir lo escrito en ellas para seleccionar la palabra o la sílaba y pegarlas en su sitio, sin necesidad de untarlas con el pegamento. Sin embargo, para algunos niños es difícil su utilización porque les falta habilidad manual para agarrarlas bien sin que se queden pegadas en sus dedos. Por tanto, en estos casos es mejor utilizar cartulinas pequeñas usando pegamento. El profesor puede ayudar al niño en la tarea, por ejemplo siendo él quien unte la hoja de papel, para que así el niño pueda estar atento a la cartulina que necesita, sin distraerse con la manipulación del pegamento. Además, si el niño las coloca mal, estas cartulinas pueden despegarse con facilidad. En

cualquier caso es importante que las sílabas deben quedar unidas en el papel, sin dejar espacio de separación entre ellas, para que la palabra se vea entera, como si hubiera sido escrita toda seguida. Es preferible este enlace de las sílabas que el encuadre de cada etiqueta o cartulina dentro de los espacios marcados en el papel.

Obviamente aconsejamos que el color de las cartulinas sea de un tono pálido que permita distinguir bien el estímulo de lo escrito y sin que se produzcan molestias sensoriales visuales en el niño.

Pueden prepararse muchas hojas de trabajo que, siendo iguales en dificultad, varíen en las imágenes o tareas a realizar, permitiendo que el niño consolide sus aprendizajes sin aburrirse. También es un material fácil de reproducir y que el niño puede llevar a su casa o a la clase ordinaria para trabajar de forma autónoma, o con una pequeña supervisión.

EJERCICIOS EN HOJA DE PAPEL CON ETIQUETAS O CARTULINAS

EJERCICIO 1

En la parte superior de una hoja de papel se pone un dibujo. Debajo del dibujo en 2 recuadros se escribe el nombre con el artículo. El espacio para el sustantivo será de doble longitud que el espacio para el artículo si la palabra es bisílaba y de triple longitud si es trisílaba. Debajo se hacen otros recuadros de iguales dimensiones que los anteriores. En el espacio para el sustantivo se traza una línea discontinua vertical que marque la casilla reservada para cada una de las sílabas. Por separado, en etiquetas autoadhesivas o en cartulinas pequeñas, del mismo tamaño que el del recuadro trazado para el artículo, o sea para una sílaba, se escriben las sílabas necesarias para componer el sustantivo con el artículo. El niño debe fijarse en lo escrito en el papel para después buscar entre las etiquetas el artículo y pegarlo en su sitio. A continuación buscará la primera sílaba de la palabra, mirando previamente al modelo y la pegará en el primer

espacio del recuadro para el sustantivo. Después seleccionará la otra u otras sílabas, para pegarlas en orden. Cuando complete la tarea de pegar todas las sílabas, leerá con fluidez el artículo y el sustantivo (fig. 92).

Mientras realiza la tarea, el profesor ayudará al niño verbalmente, nombrando cada una de las sílabas de modo que el niño siga familiarizándose con su pronunciación. En cuanto el niño se maneje con cierta soltura manipulativa, se pondrán 2 o 3 palabras en cada hoja.

EJERCICIO 2

Se prepara y entrega al niño una hoja de papel en la que se han puesto uno o varios dibujos, se han trazado las 2 filas de recuadros que se necesitan, pero no se han escrito las palabras. Por separado, en cartulinas o etiquetas, están escritas las palabras y las sílabas. El niño tiene que elegir y colocar en primer lugar el artículo con el sustantivo pegándolos en sus recuadros. A continuación irá eligiendo, por orden, las sílabas que necesita para componer las palabras en los recuadros de debajo (fig. 93 y 94).

EJERCICIO 3

Se prepara una hoja de papel con un dibujo en la parte superior. Se preparan los recuadros necesarios para pegar las sílabas componiendo las palabras. En esta ocasión no se deja espacio para la palabra completa, sino sólo para las sílabas que la formarán. El objetivo es que el niño, sin el modelo de la palabra escrita, la evoque mentalmente al ver el dibujo, y sea capaz de seleccionar las sílabas que necesita para formarlas (fig.95). Inicialmente, la tarea será sencilla porque trabajará con una sola palabra de dos sílabas. El profesor le ayudará nombrando cada sílaba.

En pocos días el niño podrá trabajar con las sílabas de 2 o 3 palabras para pegarlas en una misma hoja (fig. 96 y 97). Siempre deberá leer al final las

palabras que haya compuesto sin silabear. Si silabea, el profesor hará de modelo para que el niño lea de nuevo la palabra.

EJERCICIO 4

Todos los ejercicios explicados se realizarán de nuevo añadiendo la pequeña dificultad de ofrecer al alumno más sílabas de las que necesita (fig. 98 a 100). Así se mejora la atención y el proceso mental de eliminar lo que no necesita.

Hasta ahora, con estos ejercicios y con los realizados con las tablillas-sílaba el niño ha oído muchas veces el nombre de algunas sílabas. Poco a poco, además de reconocerlas visualmente, aprende a nombrarlas. Se intentará que siempre que las elija, las diga. Si duda o se equivoca, el profesor le ayudará.

EJERCICIO 5

En una hoja de papel se pegan o hacen dibujos. Debajo o al lado se ponen, de modo incompleto, sus nombres de forma que falte una sílaba en cada palabra. Por separado se entregan al niño sílabas escritas en etiquetas o cartulinas para que elija las que necesita para completar las palabras. En función del nivel que tenga el niño en el conocimiento de las sílabas, se elegirán palabras que tengan alguna sílaba igual, palabras que tengan sílabas totalmente diferentes o palabras cuyas sílabas están formadas por la misma consonante y diferente vocal (fig. 101 y 102). La tarea más sencilla es aquella en la que ya está escrita la primera sílaba y el niño debe deducir la segunda. Poco a poco, se dará cuenta de que sílaba falta al comienzo o al final de la palabra. El niño iniciará la lectura de cada palabra y dirá qué sílaba necesita para completarla. Si necesita ayuda, se le dará. Cuando complete su hoja de trabajo, leerá con fluidez y de un modo seguido todas las palabras. En función de los progresos que haga se le ofrecerán más sílabas que las que necesite.

EJERCICIO 6

En un folio se dejan dos o tres espacios señalados para pegar dibujos. A su lado o debajo, se hacen los recuadros necesarios para poner las sílabas, formando las palabras que los designen. Por separado se le ofrecen al niño los dibujos para que elija cuál quiere. También se le ofrecen las sílabas escritas para que seleccione las que necesite para formar la palabra con su artículo. Inicialmente se le ofrecen tantos dibujos y sílabas como espacios y recuadros se hayan preparado en la hoja (fig. 103). Cuando el niño trabaje con seguridad, se le ofrecerán más dibujos y sílabas que los que necesite (fig. 104). Como siempre, el niño deberá ir nombrando las sílabas que pega y al final leerá con fluidez las palabras que ha formado.

EJERCICIO 7

En una hoja de papel se prepara un *crucigrama* muy sencillo en el que en lugar de definiciones o descripciones se ponen 2 dibujos. Se trazan las casillas necesarias para pegar las sílabas que forman las palabras. Deben prepararse de modo que las palabras se lean de izquierda a derecha o de arriba hacia abajo y no en otras direcciones. Por separado se le ofrecen al niño las sílabas escritas previamente en etiquetas o cartulinas del mismo tamaño que las casillas del crucigrama. El niño las elige, las nombra y pega en su sitio (fig. 105 y 106). Los primeros días se le entregarán sólo las sílabas necesarias y después se le ofrecerán más que las que necesita.

El número de palabras del crucigrama se aumentará, pero sin superar las tres o cuatro palabras porque llegan a confundir al alumno por el número excesivo de casillas.

EJERCICIO 8

En un folio sin dibujos, se escriben varias palabras a las que les falta la sílaba final. El niño debe completar las palabras con sílabas que se le entregan por separado. Puede componer las que quiera o pueda, siempre que tengan significado. El niño leerá todas las palabras y se comprobará que las conoce.

EJERCICIO 9

Se prepara una hoja de papel semejante a la anterior, con palabras incompletas. En este ejercicio se dejan en blanco los espacios de las sílabas iniciales. Realizar esta tarea es un poco más difícil que la anterior. Si el niño no es capaz de darse cuenta de qué sílaba falta, se le pueden ofrecer todas las sílabas que están, preparadas para que vaya probando cuál es la que le sirve para completar cada palabra (fig. 107).

EJERCICIO 10

Se eligen palabras de 3 sílabas en las que, al escribirlas en la hoja, se omite una cualquiera de las sílabas de cada palabra. Al niño se le ofrecen varias sílabas escritas para que busque las que necesita para completar cada una de las palabras (fig. 108).

EJERCICIO 11

Se entrega al niño una hoja de papel que sólo tiene recuadros (tipo plantilla) para formar en ellos palabras de 2, 3 y 4 sílabas. Por separado se le entregan etiquetas o cartulinas con sílabas para que forme las palabras que desee. El niño puede hacerlo de forma silenciosa, enseñando el resultado al final y leyendo las palabras que ha compuesto. Si es demasiado difícil hacerlo así, se le prestará alguna ayuda para evitar que forme palabras que no tienen significado. La ayuda irá encaminada especialmente a que piense antes de actuar, que sepa qué

palabra va a componer o qué sílaba necesita.

EJERCICIO 12

En una hoja de papel en la que sólo hay recuadros tipo parecidos a las fichas de dominó (ficha-plantilla), se escribe una sílaba en uno de los recuadros de cada rectángulo. El otro se deja en blanco. Al niño se le entregan etiquetas o cartulinas del mismo tamaño que los recuadros, en las que están escritas las sílabas y debe decir qué sílaba es la de la hoja y pegar al lado o debajo la que es igual (fig. 109 y 110).

EJERCICIO 13

Se prepara una hoja de papel con recuadros tipo loto en los que se ponen las sílabas que el niño conoce y dice. Por separado se le entregan las mismas sílabas escritas en etiquetas o cartulinas. El niño debe *leer* las sílabas nombrándolas, una a una, y pegar encima la que es igual. Al final las *leerá* todas seguidas siguiendo el orden izquierda derecha, desde la primera línea hasta la última, como hacemos al leer (fig. 111).

EJERCICIOS EN HOJA DE PAPEL CON LÁPIZ

Muchas de las ideas y sugerencias explicadas anteriormente para el desarrollo de la atención, discriminación y percepción con dibujos y palabras (capítulo 4), sirven para preparar ejercicios semejantes con las sílabas. Como veremos, algunos de los trabajos sólo difieren en el estímulo gráfico que antes era un dibujo o una palabra y ahora es una sílaba. Hay otros ejercicios que son específicos para el aprendizaje de las sílabas y que son muy semejantes a los explicados para el trabajo con pegatinas. La diferencia es que antes, el niño con síndrome de Down, *tenía* que usar etiquetas o cartulinas para pegar porque no

tenía madurez para escribir, aunque sí la tenía para *ver* y *aprender* las sílabas. Si el alumno hubiese tenido unas destrezas grafomotrices más avanzadas, bien por su edad o por otras circunstancias, que le permitiesen escribir desde el comienzo del aprendizaje de las sílabas, lo habría hecho.

Pero ya advertimos de la importancia que tiene respetar el objetivo fundamental que se haya establecido en cada actividad de enseñanza-aprendizaje. Si lo que se pretende es que el niño interiorice y aprenda visual, cerebral y fonéticamente las sílabas y es muy difícil para él trazar las letras y enlazarlas en sílabas —como es habitual en los niños pequeños con síndrome de Down— nos parece contraproducente el intento de simultanear ambos aprendizajes. La dificultad para escribir puede inhibirle, frenarle y distraerle de tal modo que ya no preste interés ni atención por la lectura. En este caso, por el aprendizaje de las sílabas. Sin embargo, llegará un momento en el que sí es posible que el niño maneje con soltura el lápiz y puede realizar diversos trazos, incluida la escritura de letras y sílabas. Lo ha ido aprendiendo a su ritmo con el método de escritura que explicamos en el más adelante. En ese momento, se simultanearán algunos ejercicios de lectura con trazados sencillos de escritura.

EJERCICIO 1

Los ejercicios de *atención*, *discriminación* y *selección* de sílabas iguales tienen como objetivo que el alumno, mediante un rastreo visual de la hoja de trabajo que se le presenta, localice las sílabas que son iguales a las que se destacan como modelo. Los trazos que el niño debe realizar para señalar las sílabas elegidas deben ser fáciles de ejecutar para evitar que se inhiba o distraiga. Pueden ser desde hacer una rayita debajo o encima, hasta tacharlas, rodearlas con un círculo o trazar un cuadrado enmarcándolas.

Las primeras hojas se preparan con una sola sílaba modelo. Las sílabas que son diferentes, deben serlo de un modo claro y evidente. Habitado el niño a ejercicios parecidos, en seguida lo aprende y puede hacer otros con más dificultad

de percepción y de trazo (figs. 112 a 120).

EJERCICIO 2

Ejercicios de *percepción de sílabas dentro de palabras*. Se elige una sílaba y se escribe de un modo destacado en la parte superior, central o a un lado de la hoja. Se escriben varias palabras que el niño lee bien y que contienen dicha sílaba (figs. 121 a 124). El niño tiene que leer cada una de las palabras, localizar y rodear la sílaba que es igual que el modelo. Debe nombrar la sílaba si sabe hacerlo. Si no es posible, la nombrará el profesor.

EJERCICIO 3

En el momento en el que el niño reconoce varias sílabas con las que pueden formarse palabras que sabe leer globalmente y con soltura, se preparan *ejercicios de selección de las sílabas necesarias para componer palabras conocidas*.

En la parte derecha de una hoja de papel se hacen o se pegan tres o más dibujos colocados en columna. A la izquierda de la hoja se escriben varias sílabas, en dos columnas, seleccionadas de tal modo que cada una de las sílabas de la primera columna *unida* a otra de la segunda son las que forman las diferentes palabras que designan los dibujos (figs. 125 a 129). El niño tiene que pensar en la palabra de uno de los dibujos, localizar las dos sílabas, trazar una línea desde la primera sílaba hasta la segunda.

EJERCICIO 4

Para localizar las sílabas de palabras más largas, se realizarán ejercicios semejantes (fig. 130). Pueden prepararse con dibujos o con palabras que los sustituyan.

EJERCICIO 5

Otros ejercicios se presentan sin dibujos. Se escribe una sílaba a la izquierda de la hoja. En el centro se escriben varias sílabas en columna. Enlazando la sílaba aislada con cada una de las que están en el centro, se forma una de las palabras escritas a la derecha (fig. 131). El niño debe leer las sílabas, trazar una línea desde la sílaba de la izquierda hasta cada una de las sílabas centrales y después hasta la palabra que corresponde. De un modo muy parecido se preparan otros ejercicios en los que la columna de varias sílabas está a la izquierda de la hoja. En el centro se escribe una sílaba sola y a la derecha, en columna, las diferentes palabras que pueden formarse combinando las sílabas de las dos primeras columnas (fig. 132).

EJERCICIO 6

Como es frecuente la confusión de palabras que se parecen porque tienen alguna sílaba o letras iguales, es preciso preparar ejercicios específicos que ayuden al niño a mejorar su atención y percepción. Algunos niños con síndrome de Down en cuanto ven la primera sílaba se *inventan* el resto, tal vez porque evocan otra palabra que empieza igual y ya no atienden al resto de las sílabas. Se prepara una hoja con varios dibujos. Debajo o al lado de cada dibujo se escriben dos palabras que se parecen entre sí, pero sólo una corresponde al dibujo. El niño debe leer atentamente para seleccionar la palabra correcta y tachar la que no corresponde (fig. 133).

EJERCICIO 7

Cuando el niño ya se da cuenta de la formación de palabras en sílabas y conoce varias de ellas nombrándolas, conviene que, de un modo natural,

comprenda que una misma consonante puede estar asociada a una cualquiera de las cinco vocales. Se preparan varios ejercicios de atención y asociación en los que siempre esté presente una misma consonante (fig. 134 y 135).

Poco a poco, se hará un trabajo sistemático empezando con las combinaciones de las consonantes *m, p, t, l, s, y d*, para que se dé cuenta de las reglas constantes que subyacen en nuestra lengua. Como hemos dicho anteriormente, evitamos un aprendizaje puramente mecánico de *ma, me, mi, mo, mu*. Preparamos actividades y realizamos juegos que faciliten *mirar y decir* con rapidez. Los juegos *memory* y los lotos con tablillas-sílaba y cartulinas-sílaba, son muy útiles. Al mismo tiempo también pueden hacerse ejercicios de lectura rápida en papel, preparando de 8 a 12 sílabas para repaso y afianzamiento, que se escriben en hojas o cartulinas. Cada día puede hacerse el repaso de 1 o 2 hojas.

EJERCICIO 8

En una hoja se escriben en filas o columnas varias sílabas de una consonante con vocales diferentes dejando en blanco un espacio o varios, omitiendo alguna combinación. El niño deberá leer cada fila o cada columna y darse cuenta de qué sílaba o sílabas faltan. Si puede, las escribirá. Se le puede ayudar poniendo ante él las cinco tablillas-sílaba para que pueda confrontar cuál falta asociando cada una de las sílabas escritas con las maderitas o en su caso, con las sílabas escritas en el papel. La que sobre es la que tiene que copiar en el espacio en blanco (fig. 136).

Como hemos aconsejado varias veces, es conveniente que las sílabas se capturen y aprendan dentro del contexto de las palabras, para que en el momento en el que los niños las *descubran*, no olviden la lectura global y comprensiva de las palabras. Para ayudarles en este doble objetivo -análisis de la sílaba y lectura fluida- pueden prepararse algunos ejercicios.

EJERCICIO 9

En la parte superior de una hoja se escriben 2 sílabas que tienen las misma consonante y diferente vocal. Debajo se escriben varias palabras, algunas de las cuales contienen una de las sílabas y otras no las contienen. El niño debe leer todas las palabras, localizar y rodear o subrayar las sílabas que son como las del modelo. Las palabras que no tienen ninguna de las sílabas-modelo deben tacharse (fig. 137).

EJERCICIO 10

En la parte superior de una hoja de papel se escriben de un modo destacado las cinco sílabas *ma, me, mi, mo, mu*, (u otras). Hacia la mitad de la hoja se ponen unos dibujos elegidos, de tal modo que cada una de las palabras que los designan contiene una de las 5 sílabas. Debajo se escriben las palabras incompletas, dejando un hueco para una de las sílabas-modelo. El niño debe *leer* las sílabas de la parte superior, después debe *leer* los dibujos, o sea, decir sus nombres despacio para darse cuenta de qué sílaba falta en la palabra que está debajo. A continuación debe decir sólo la sílaba que falta y escribirla. Si no puede hacerlo, a pesar de que tiene el modelo en la misma hoja, la pedirá nombrándola y el profesor se la entregará escrita en una etiqueta para que la pegue. Al final leerá todas las palabras seguidas (fig. 138).

EJERCICIO 11

En la parte izquierda de una hoja se escriben en columna las cinco combinaciones silábicas que se desee (consonante igual con las cinco vocales). En la parte central, también en columna, se pegan o hacen cinco dibujos. A la derecha de la hoja, se escriben de modo incompleto las palabras que los designan, omitiendo en cada palabra una de las sílabas-modelo. Al igual que en el ejercicio 10, el niño debe leer las cinco sílabas y nombrar despacio los dibujos

para darse cuenta de qué sílaba falta en cada palabra. Si puede, escribirá las sílabas que faltan. Si no puede, se las pedirá al profesor, nombrándolas, y éste se las entregará escritas en pegatinas (figs. 139 a 143).

EJERCICIO 12

En la parte izquierda de una hoja de papel se ponen en columna varios dibujos cuyos nombres tienen una sílaba con la misma consonante y diferente vocal. A la derecha se escriben parte de las palabras, dejando un espacio en blanco para la sílaba que es semejante en todas las palabras. El niño debe nombrar los dibujos y darse cuenta de qué combinación silábica es la que falta en las palabras. Escribirá o pegará las sílabas después de nombrarlas. Al final leerá todas las palabras (fig. 144).

EJERCICIO 13

En una hoja de papel se escriben en columna 5 palabras que contengan una sílaba con igual consonante y diferente vocal. En la parte de la derecha se escriben en columna las 5 sílabas. Por separado se preparan los dibujos que corresponden a las palabras. El niño debe leer una palabra, buscar el dibujo que le corresponde y pegarlo al lado, leer de nuevo la palabra y buscar la sílaba de la columna de la derecha que está contenida en dicha palabra. Debe trazar una línea desde la palabra al dibujo y desde el dibujo a la sílaba que está aislada. Rodeará la sílaba igual que está dentro de la palabra (fig. 145).

EJERCICIO 14

En una hoja de papel se escriben varias palabras en fila o en columnas separadas por líneas. Todas las palabras de una misma fila o columna deben tener una sílaba igual. No importa en qué posición se encuentre la sílaba. El niño

debe leer todas las palabras de una fila o de una columna y darse cuenta de qué sílaba se repite en todas. Después debe rodear dicha sílaba en cada una de las palabras (fig. 146 y 147). El profesor puede ayudarlo haciendo de modelo con la primera fila o columna. Con un poco de práctica, el niño descubrirá cuál es la sílaba que se repite.

EJERCICIO 15

Los ejercicios de *sopa de sílabas* son un modo agradable de trabajar. Fomentan en el niño la atención y percepción global de palabras que tiene que *ver* destacadas como figura sobre un fondo de sílabas que no le hacen falta. Las primeras sopas de sílabas contendrán palabras y sílabas muy conocidas por el niño. Para ayudarlo a localizar las palabras se pondrán los dibujos a un lado de la hoja de modo que el niño pueda evocar mentalmente cómo es la palabra escrita y buscarla entre las sílabas. Las palabras se presentarán sólo en posición horizontal o vertical. Cuando el niño localice una palabra, debe leerla, rodearla con un trazado y tachar el dibujo que le corresponde (fig. 148).

Otro modo de trabajar se hace sin poner los dibujos en el papel. El niño debe buscar las palabras a partir de las sílabas escritas. Cuando las haya encontrado, se le pueden entregar los papelitos con los dibujos para que haga una comprobación (fig. 149).

Al preparar las sopas de sílabas es preciso que el profesor tenga la precaución de no formar más que las palabras elegidas previamente, porque si *aparecen* otras no previstas, pueden inducir al niño a confusión o error.

Con ejercicios y actividades como los explicados hasta aquí para el aprendizaje de las sílabas, el niño ya es capaz de *descubrir* nuevas palabras, que no ha trabajado previamente por reconocimiento global, sino que lee por su conocimiento de las sílabas.

Los ejercicios que hemos descrito son para el aprendizaje de las sílabas directas de 2 letras. El progreso para alcanzar el reconocimiento y aprendizaje de

las sílabas inversas, trabadas y grupos consonánticos se hace con actividades y ejercicios semejantes a los anteriores. La experiencia nos ha demostrado que los alumnos con síndrome de Down, cuando han adquirido seguridad en el conocimiento de las sílabas directas, no tienen dificultades importantes para aprender el resto de las sílabas. Nos llama la atención que los niños con síndrome de Down, al igual que otros niños, por un lado se dan cuenta de que las palabras están formadas por sílabas y son capaces de ver algunas sílabas en palabras que son diferentes, pero, por otro, no pueden aprender solos todas las sílabas ni deducir la mecánica lectora por sí solos. Necesitan ayuda e intervención. Además, el trabajo de conocimiento de las sílabas directas lleva bastante tiempo hasta llegar a un nivel de seguridad y fluidez, que luego se ve recompensado con el relativo poco esfuerzo que supone el aprendizaje del resto de las sílabas. Pensamos que, como hemos señalado, es una ventaja propia de nuestra lengua, en la que hay un vocabulario muy amplio de palabras formadas por sílabas directas que son familiares para los niños. Esto permite que, desde pequeños, lean mucho con comprensión y satisfacción y les predispone a continuar avanzando con poco esfuerzo y con gusto. También ha sido una sorpresa cómo aprenden solos a leer cualquier tipo de letra, sin un programa diseñado específicamente para ello.

A pesar de esta *relativa facilidad* es preciso realizar ejercicios y actividades de percepción y reconocimiento visual de sílabas. Desde el principio se intentará que el niño las nombre y que lea palabras que las contienen. Precisamente la lectura de palabras con sílabas inversas, trabadas y grupos consonánticos, es una gran ayuda para el aprendizaje oral y escrito de los alumnos con síndrome de Down. Una de las características habituales en el lenguaje oral espontáneo, ya señalada anteriormente, es la omisión de la consonante final en sílabas trabadas, como sucede con la *n* final que tienen muchas palabras: *ratón*, *jamón*, *botón*, *cajón*, *camión*, *avión*, etc. También la omiten en las palabras que contienen esa sílaba en otra posición: *tambor*, *pantalón*, *canCIÓN*. La omisión de pronunciación o alteración del orden de la letra o sonido conlleva que los alumnos cometan los

mismos errores en su lenguaje escrito. Si aprenden a leerlas y a decirlas bien antes de escribir, cometerán menos errores cuando las escriban. Los errores quedarán menos *fijos* en su cerebro porque los verán pocas veces.

Desaconsejamos vivamente que a los niños con síndrome de Down se les presenten palabras escritas con faltas de ortografía o palabras que no signifiquen nada. Es mejor que sólo vean y perciban palabras escritas de un modo correcto, bajo todos sus aspectos, porque así van a memorizarlas. No es eficaz que *fijen* imágenes gráficas inadecuadas, que nunca deben reproducir.

Los siguientes ejercicios y actividades para el aprendizaje del resto de las sílabas serán de atención, selección y denominación. Podrán realizarse con cartulina, con etiquetas autoadhesivas y con lápiz en hoja de papel, con lotos y juegos *memory*. Todos los ejercicios explicados para el aprendizaje de las sílabas directas pueden repetirse para el aprendizaje de las sílabas trabadas y de los grupos consonánticos. Algunos ejemplos pueden verse en las figuras 150 a 156. El listado de palabras que el niño debe ir aprendiendo durante la etapa de reconocimiento global, ha ido incrementándose incluyendo algunas palabras con este tipo de sílabas.

El listado de palabras que sirven para el aprendizaje de las sílabas trabadas podría ser la que figura en la tabla 6.

Tabla 6. Listado de palabras que contienen sílabas trabadas

| | | |
|----------|-------------|----------|
| balcón | colupio | pantalón |
| banco | cortina | pasta |
| barco | corto | pastel |
| bastón | elefante | patín |
| bolsa | enfermo | perla |
| bosque | falda | percha |
| buzón | gafas | pescado |
| cajón | garbanzos | pincel |
| calcetín | lámpara | pinza |
| campana | largo | pistola |
| carne | lentejas | pulpo |
| carta | mantequilla | sartén |
| cartera | manzana | tambor |
| castillo | martillo | tarta |
| cerdo | montaña | tortilla |
| cesta | mosca | tortuga |

chandal
cinco
circo

palma
palmera

ventana
vestido

Nota: Las palabras están elegidas en el contexto cultural de España. En los diversos países se deberán elegir aquellas palabras que se adecuen a los objetivos propuestos.

Los grupos consonánticos pueden aprenderse con palabras como las que aparecen en la tabla 7.

Tabla 7. Listado de palabras con grupos consonánticos

| | | |
|--------|--------|----------|
| blanco | frente | plátano |
| blando | fresa | plato |
| blusa | frío | playa |
| brazo | fruta | pluma |
| brillo | grifo | prado |
| brisa | grito | premio |
| broma | globo | precio |
| cromo | gruñe | tigre |
| crudo | gruta | trece |
| flan | ladra | tres |
| flor | libro | trompa |
| frasco | planta | trompeta |

Nota: Las palabras están elegidas en el contexto cultural de España. En los diversos países se deberán elegir aquellas palabras que se adecuen a los objetivos propuestos.

CARTILLAS Y SILABARIOS

El uso de las cartillas para enseñar las sílabas al alumno con síndrome de Down puede crearle gran confusión y, en muchos casos, rechazo hacia la lectura. Cuando se le presentan las sílabas aisladas tal y como aparecen en los métodos silábicos (*ma, me, mi, mo, mu*), no tienen sentido para él y no las percibe como parte de una palabra. Puede que al principio le guste porque eso es lo que ve hacer a sus compañeros de clase, pero pronto se cansará porque tiene que memorizar muchas sílabas que no dicen nada, tal y como las lee y las oye. Hay alumnos que llegan aprender de memoria mecánica una cartilla entera y no saben leer esas sílabas cuando se le presentan escritas en otro lado. Su memoria visual les ha permitido aprender, o darse cuenta de que, si en el dibujo de esa página

hay un dado, las sílabas se leen: *da, de, di, do, du*, y si hay un tomate: *ta, te, ti, to, tu*. Se impone dejar la cartilla y buscar otros materiales que no les den pistas innecesarias y que les obliguen a hacer un reconocimiento real de cada sílaba.

Otros leen las sílabas de *carrerilla*: *ma, me, mi, mo, mu*. Parece que se las saben muy bien pero, en realidad, lo que están haciendo es repetir una retahíla ya que si se le presentan escritas en otro orden no saben leerlas. Es necesario cambiar ese orden, hacerle ver qué partes tienen en común las sílabas y qué cambia en cada una. Habrá que hacer ejercicios de atención y discriminación de sílabas. Un truco eficaz es empezar por la sílaba que les resulta más difícil.

Algunas cartillas son útiles como repaso y refuerzo, especialmente las que combinan lectura global de palabras con las de sílabas. Si el formato se parece a un libro, les gusta mucho. Como sucede también con algunas cartillas. En cada página debe haber poco texto y éste tiene que estar suficientemente espaciado. Nunca deben usarse solas como único material para el aprendizaje de la mecánica lectora. Cuando el alumno se aburre del trabajo con sílabas, hay que preparar más material, cambiando su presentación, utilizando otros colores y dibujos, realizando el trabajo sobre corcho en el suelo, sin abandonar la lectura global de palabras, frases y cuentos.

LECTURA ATENTA E INTELIGENTE

En esta sección de aprendizaje de las sílabas, también aconsejamos realizar ejercicios de lectura atenta e inteligente de palabras con todo tipo de sílabas. Algunas de las palabras las aprendió el alumno en la etapa de reconocimiento de palabras y otras puede leerlas ahora porque ha aprendido la mecánica de la lectura de las sílabas. Al prepararle ejercicios de lectura atenta, la dificultad que se le propone es que reflexione y actúe de un modo *inteligente*.

a) Pueden realizarse ejercicios de *asociación* de palabras que se relacionan entre sí por diferentes razones (figs. 157 a 160) que el propio niño tiene que

descubrir. Para ello debe leer todas las palabras y darse cuenta de la relación entre ellas. Si se considera que es muy difícil, se le puede ayudar diciéndole que lea una de la primera columna y busque su pareja en la segunda columna. El alumno trazará una línea de una palabra a la otra. Dará una breve explicación de la relación que hay entre ambas.

b) Los ejercicios de *selección* tienen como objetivo que el niño se dé cuenta de qué palabra es la *intrusa* entre un grupo de palabras que tienen relación entre sí. La presentación de este trabajo puede tener formas diversas. Convendrá estar informados sobre los conocimientos que tiene el niño, porque ahora es *lectura* y no una clase de sociales o naturales (fig. 161 y 162).

c) Los ejercicios de *clasificación* de palabras tienen como objetivo que el niño se dé cuenta de qué palabras, en un grupo de muchas, pertenecen a una misma categoría y las seleccione, eliminando las que no tienen nada que ver.

Los criterios de agrupamiento se le pueden decir antes de empezar la tarea. El niño leerá todas las palabras subrayando o rodeando las que pertenecen al grupo establecido y tachando las que no pertenecen (fig. 163 y 164).

d) Los ejercicios de lectura de frases descriptivas pueden iniciarse ahora, aunque se ampliarán y complicarán en la etapa del *progreso lector*. El objetivo en este momento es que el niño esté atento a toda la información que se le ofrece en frases muy cortas para darse cuenta de *qué* es lo que se describe.

Inicialmente, en la hoja se ponen unos dibujos que le sirven de ayuda. Debajo se escriben unas descripciones breves sobre los objetos representados. En cuanto el niño progresa, se sustituirán los dibujos por palabras (fig. 165 y 166).

e) En una hoja de papel se escriben en columna cuatro o cinco frases incompletas, sin el complemento. El niño debe leer cada una de las frases y decir verbalmente el complemento. Si puede, lo escribirá. Si no es capaz de *inventarse* lo que falta, se le ofrecen varias palabras escritas para que elija una por cada frase y la escriba o la pegue. Después, leerá todas las frases seguidas (fig. 167).

f) Cada profesor preparará otras asociaciones de palabras más difíciles. La dificultad pueden tenerla las propias palabras a leer, porque tienen sílabas más

complejas o son palabras más largas o el contenido del mensaje exige a los niños más conocimiento (figs. 168 a 170).

En nuestra experiencia este tipo de ejercicios pueden ser realizados por niños con síndrome de Down de 7 a 9 años de edad cronológica, siempre que hayan iniciado el método de lectura unos 2 años antes.

Capítulo 9

LECTURA: TERCERA ETAPA

PROGRESO EN LA LECTURA

OBJETIVOS

La colaboración activa en el aprendizaje lector de un niño pequeño con síndrome de Down es una tarea apasionante. El niño que ha superado felizmente las dos etapas anteriores es un niño que se siente muy bien, porque cuando va por la calle o cuando en su casa maneja cuentos y revistas es capaz de leer palabras y pequeños textos, comprendiendo el significado.

Durante esta tercera etapa, que dura mucho tiempo, deben facilitársele los recursos necesarios para que la lectura sea un hábito que se mantenga en su vida de adulto. Esto se conseguirá si disfruta con lo que lee, si descubre que la lectura le proporciona ayudas muy valiosas en su vida ordinaria, como pueden ser: desde entender unas instrucciones de cualquier tipo hasta comprender una crítica de cine antes de ver una película o el comentario de un libro antes de comprarlo.

El *objetivo general* es, pues, que el alumno adquiera soltura, fluidez y afición suficientes para leer textos largos, cuentos y otros libros. Realmente este objetivo se completa con los tres fines u objetivos permanentes: a) que el alumno haga uso habitual y funcional de la lectura; b) que el alumno disfrute leyendo y elija la lectura como una de sus actividades favoritas en los ratos de ocio; y c) que el alumno con síndrome de Down desarrolle sus capacidades intelectuales y aprenda a través de la lectura.

La consecución y mantenimiento de estos objetivos puede resultar difícil y costoso. Nuestra experiencia es que vale la pena lograrlo. Como siempre, los pasos se dan poco a poco, sin prisa y sin pausa, marcando unos objetivos más concretos y escalonados.

Los *objetivos específicos* son que el alumno:

1. Lea con seguridad, fluidez y captando el significado, palabras formadas por cualquier tipo de sílabas.
2. Lea con soltura frases formadas por cualquier tipo de palabras comprendiendo el mensaje.
3. Lea en voz alta haciendo las pausas adecuadas y con buena entonación.
4. Lea textos cortos, articulando cada palabra de un modo inteligible, sin perder con ello la fluidez lectora y la comprensión de lo leído.
5. Explique verbalmente el significado del vocabulario básico de los textos que lee.
6. Responda a preguntas sobre la lectura, de forma verbal o escrita.
7. Haga un breve resumen oral del texto leído.
8. Lea en silencio, comprendiendo el texto.
9. Use el diccionario para comprender el significado de las palabras.
10. Haga uso de sus habilidades lectoras para informarse.
11. Use la lectura como fuente de nuevos conocimientos, como ayuda para ampliarlos y como medio para profundizar en temas que conoce o que le interesen.
12. Dedique voluntariamente parte de su tiempo libre a la lectura.
13. Valore y disfrute la lectura de poemas y otros textos de alta calidad literaria.

DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL Y MODO DE USARLO

Siempre hemos recomendado el cuidado esmerado en la preparación y elección del material. En esta etapa su importancia es aún mayor puesto que el objetivo es hacer del alumno con síndrome de Down un aficionado a la lectura. La tarea puede parecer inalcanzable o inapropiada. Nosotros no lo creemos así. Más aún, consideramos que los alumnos que lo han logrado se sienten francamente

bien y disfrutaban con sus lecturas. Todos han mejorado sus habilidades lingüísticas de un modo notable. En sus vidas no hay *tiempos muertos*, porque sus libros les acompañan.

Sabemos que a lo largo de los últimos años muchos niños y jóvenes con discapacidad intelectual han aprendido a leer, pero muy pocos hacen un uso habitual de sus habilidades lectoras (quizás no se distinguen en eso de la población general que actualmente lee muy poco...). La causa probable es la falta de cuidado en la forma, en el contenido y en la variedad de las lecturas que se les han ofrecido. También influyen los fallos que se cometen en el método enseñanza-aprendizaje. Los buenos lectores no nacen, sino que se hacen...

Nuestra recomendación es que se mantengan los criterios educativos que señalábamos en las etapas anteriores: el alumno debe disfrutar, tiene que ser participante activo realizando actividades manipulativas y evitando las rutinas, el aburrimiento y el cansancio. La preparación de un material abundante, bonito y variado es imprescindible.

Otras ayudas valiosísimas que hay que tener en cuenta son los modelos lectores que tenga a su alrededor y la participación entusiasta por parte de la familia realizando lecturas compartidas.

TARJETAS-PALABRA

El objetivo de las tarjetas-palabra en esta etapa, es que el alumno adquiera velocidad lectora de palabras sin perder la comprensión. Algunas palabras de las que se preparen le serán muy familiares porque forman parte de las que aprendió a reconocer globalmente en la primera etapa del programa. Otras palabras serán nuevas y podrá leerlas porque ha adquirido seguridad en el reconocimiento de las sílabas. En cuanto al significado será preciso explicarle el de aquellas palabras que no conoce todavía.

Se necesitan varias decenas de cartulinas o tarjetas de un tamaño aproximado de 8 x 4 cm. Si se desea, se pueden usar tarjetas de visita, que son

un poco más grandes y que se venden en cajas de cien. Si es posible que las tarjetas pequeñas sean de colores diferentes, es mejor. Además de estimular distintas zonas cerebrales según los colores que se utilicen, los niños se aburren menos. En alguna ocasión podremos usar un mismo color para todos los sustantivos, otro para los verbos y otro para los adjetivos o para los complementos. Como norma general, nosotros preferimos que el fondo del estímulo (o sea la cartulina o tarjeta) sea irrelevante para que el niño realmente preste toda su atención a la palabra o frase escrita. No queremos que, para construir correctamente una frase, elija la tarjeta azul porque sabe que ahí están los nombres, sino que queremos que sepa elegir la palabra que necesita, independientemente de que se haya escrito sobre la cartulina blanca, verde o azul.

En las tarjetas se escriben las palabras sin el artículo. Ya no es preciso utilizar un rotulador grueso, aunque sí es necesario que el color de la tinta destaque bien sobre la cartulina. Puede usarse negro, verde, azul o rojo. La caligrafía debe ser muy buena.

Se preparan varios grupos de tarjetas-palabra, en función de los objetivos que se plantean en cada actividad. Uno de los grupos puede estar formado por palabras de 2 sílabas directas de 2 letras, que el niño lee bien. Se puede plantear como objetivo una lectura rápida, de varias palabras seguidas, manteniendo todo el tiempo la atención para captar y comprender el significado de cada palabra. Para ello se escriben, por ejemplo, los nombres de varios animales como: *vaca, gato, pollo, pato, perro* y los nombres de varios objetos de la casa, como: *mesa, silla, cama, vaso o taza*. Se barajan todas las tarjetas-palabra. El niño debe leerlas deprisa y clasificarlas en 2 grupos.

Otro conjunto puede ser el formado por palabras trisílabas para que el niño practique la lectura de palabras más largas, sin silabear y sin hacer cortes. Con palabras como: *patata, paloma, pelota, galleta, tomate, conejo, zapato, lechuga, gallina, caballo, helado, camisa, muñeca, maleta, cuchara, o botella*, el niño puede leerlas y clasificarlas en 3 grupos: los animales, los alimentos y los objetos.

Un tercer conjunto de tarjetas-palabra, puede estar formado por palabras

terminadas en consonante. Como hemos dicho muchos niños con síndrome de Down omiten la pronunciación de dicha consonante final en su lenguaje oral y más adelante también la omiten en la escritura. Si tienen práctica de verlas y leerlas, mejorarán su emisión. Como esta dificultad suele aparecer en palabras que terminan en *n* y en *s*, podrían escribirse palabras como *ratón*, *camión*, *jamón*, *botón*, *avión*, *corazón*, *tacón* y varias palabras en plural: *patos*, *casas*, *motos*, *gatos*, *mesas*, *tazas*, *niños*, *peras*, etc.

Algunos niños pueden tener otras dificultades de lectura, de pronunciación y de escritura. La preparación de tarjetas-palabra, seleccionando las palabras que deben decir mejor, será una buena ayuda para que las interioricen, pronuncien y escriban mejor. En unos casos pueden ser palabras que comienzan por 2 consonantes: *brazo*, *grande*, *broma*, etc. y en otros casos pueden ser diptongos como: *huevo*, *aurora*, *aire*, *rueda*, *hueso*, *hierba*.

Con el objetivo de mejorar la memoria de lo leído, pueden prepararse tarjetas-palabra con palabras que pertenezcan todas menos una a la misma categoría. El niño debe leer atentamente todas, y después decir cuál es la *intrusa*. Es preciso empezar sólo con 3 (por ejemplo *vaca* - *silla* - *gato*) e incrementar progresivamente su número de modo que el niño mejore su memoria. Probablemente el número máximo de palabras será de 7 u 8 y será preciso usar algún *truco* que ayude al alumno, por ejemplo que la intrusa nunca aparezca en primer lugar, sino en tercer o cuarto puesto. El aprendizaje con pocos errores, favorece que el niño quiera seguir con los ejercicios.

La complejidad de estas actividades con las tarjetas-palabra puede variarse de diversas maneras: aumentando el número de tarjetas, exigiendo al alumno más velocidad lectora, escribiendo palabras más complejas o dando distintos códigos de selección o clasificación.

Las actividades deben tener un aire lúdico e incluso, en cierto modo, competitivo, sin perder de vista el objetivo marcado para esa tarea. Por ejemplo, el profesor puede mostrar al alumno cada una de las tarjetas durante un brevísimo espacio de tiempo. El niño tiene que leerla rápidamente. Si lo hace bien, el alumno

se queda con la tarjeta. Si lo hace mal, la tarjeta se la queda el profesor. Al final gana quien tenga mayor número de tarjetas.

Otra manera de *jugar* puede ser que el alumno debe leer en voz alta *sólo* las tarjetas-palabra de un grupo y si la palabra pertenece a otra categoría distinta, la lectura debe ser silenciosa. Esto exige concentración, control e inhibición por parte del niño, porque, en realidad, siempre tendrá que hacer en primer lugar la lectura silenciosa, pensar y confrontar con el código que le han dado, y según su propia reflexión, decir el nombre en voz alta o quedarse callado. Dada la dificultad de reflexión y actuación, se pondrán palabras fáciles de leer y entender, como nombres de animales (*vaca, gato, pollo, perro, mono*), de partes del cuerpo (*pelo, boca, mano, pie, cara*), de objetos de la casa (*mesa, cama, silla, vaso, taza*), de alimentos (*patata, tomate, pera, leche, queso*) y otros grupos semejantes.

También en esta actividad, los aciertos puntuarán positivamente y los errores, serán faltas que se *penalizan* de un modo alegre y divertido, haciendo bromas o pagando una *multa*.

Sobres-sorpresa

El objetivo fundamental que nos planteamos con los sobres-sorpresa es que el alumno con síndrome de Down mejore su lectura atenta e inteligente, reflexionando sobre lo que lee y actuando correctamente como consecuencia de su reflexión.

Estos sobres-sorpresa o carpetillas son semejantes a los que hemos descrito en la sección del reconocimiento de palabras. Es mejor que sean de colores variados para que sean más vistosos y atractivos para el alumno. Cada sobre tiene su título que indica de algún modo su contenido. Dentro de cada sobre hay cartulinas con dibujos y textos escritos. Si es posible, también serán de colores variados.

Pueden prepararse sobres de una gran variedad en función de lo que sea más interesante o importante trabajar con cada alumno. Es eficaz que el contenido

sirva de refuerzo y complemento de otras áreas y, de modo especial, de mejoría de su lenguaje oral. Para avanzar en el progreso lector los más útiles son los sobres-sorpresa que contienen cuentos o historias secuenciales que el niño pueda comprender bien y que le resulten divertidas.

Para cada uno de los alumnos se preparan como mínimo 15 sobres-sorpresa. Algunos sobres servirán para varios alumnos, pero otros deben ser absolutamente personalizados. Para cada objetivo a trabajar conviene que haya 2 o 3 sobres diferentes y así el alumno pueda elegir el que desee. El alumno que toma una decisión personal y libre, hasta cierto punto, se compromete y pone más interés.

Para mayor comodidad, pueden utilizarse los sobres que se venden habitualmente para cartas. El tamaño de las cartulinas que deben meterse dentro, puede ser variado. Todo ello dependerá de las escenas o dibujos que se peguen, y de la longitud de los textos que se escriban. Es útil comprar cartulinas cortadas de tamaño 15 x 10 cm. que se venden en paquetes de 100, y cajas tipo de tarjetas de visita de 10 x 6 cm. que sirven para las frases o para las palabras, si se quiere, cortándolas por la mitad en sentido longitudinal.

Describimos a continuación ejemplos de sobres-sorpresa para dar algunas ideas, pero no es necesario que cada educador los haga exactamente iguales. En realidad es mucho mejor que cada profesor tenga sus propias ideas personales y elabore con creatividad los sobres-sorpresa que mejor sirven en cada situación.

Sobres-sorpresa con palabras

a) Título: «Colores»

En un sobre decorado con un arco iris o con varios globos de colores, en el que se escribe el título «Colores», se meten 3 cartulinas blancas de 15 x 10 cm. En cada una de las cuales se ha escrito una de estas palabras: rojo, amarillo, verde. En 10 cartulinas pequeñas se escriben, en cada una de ellas, una de las siguientes palabras: *limón, tomate, plátano, fresa, planta, árbol, sol, hierba,*

cereza, trigo. El niño tiene que abrir el sobre y sacar las cartulinas. Después de leerlas todas, tiene que deducir qué tarea debe realizar y ejecutarla, agrupando por colores según corresponde a la realidad que él conoce. Si es necesario, el profesor le ayudará.

b) Título: «Tierra, mar y aire»

Se prepara un sobre de color, en el que se escriben esas 3 palabras y si es posible se pegan dibujos alusivos. En 3 cartulinas blancas de 15 x 10 cm. se escribe una de las 3 palabras en cada una de ellas. Si se quiere se añade el subtítulo *suelo, agua, cielo*. En cartulinas pequeñas se escriben palabras como: *avión, barco, globo, carro, camión, ambulancia, patines, helicóptero, tren, coche, avioneta, bicicleta, autobús y flotador*. El niño debe leer y clasificar cada cartulina pequeña junto a las palabras *tierra, mar o aire* de las cartulinas grandes, según corresponda. Si el alumno comete algún error o duda con alguna de las palabras, se debe mantener una pequeña conversación aclaratoria.

c) Título: «Cada cosa en su sitio»

Se prepara un sobre en el que se pegan o dibujan escenas de la cocina, del cuarto de baño y de la sala de estar. En 3 cartulinas blancas de 15 x 10cm. se escriben una de estas 3 palabras en cada una: *cocina, baño, sala de estar*. En varias cartulinas pequeñas se escribe en cada una de ellas una de las siguientes palabras: *jabón, toalla, esponja, champú, espejo, lavabo, gel, cepillo, peine, sartén, sopera, cuchara, horno, puchero, cazo, plato, nevera, olla, cazuela, sofá, tele, butaca, mesa, libros, estantería, estufa*. El trabajo a realizar por el alumno es semejante al descrito con el uso de los sobres anteriores, pero se puede añadir el ejercicio oral de dar una breve explicación sobre el uso o función de cada una de los objetos.

d) Título: «¿Qué ves?»

Se prepara una cartulina un poco grande -que se pueda doblar para meterla

en el sobre- en la que se pega una escena bonita del interior o del exterior de la casa, con personas, objetos y alguna acción. En cartulinas pequeñas se escriben nombres de cosas que se ven en la escena y cosas que no están representadas. El niño debe leer todas las palabras y comprobar si pertenecen o no a la escena, retirando en un montón las que sobran.

e) *Título: «Lo mismo y lo contrario»*

Es frecuente que los niños con síndrome de Down utilicen correctamente palabras que han oído pero sin saber realmente qué quieren decir. Con el objetivo de mejorar el uso del vocabulario y de ampliarlo conviene realizar actividades variadas que ayuden a los niños a usar adecuadamente los términos porque realmente los entienden, y no porque se aprenden frases enteras que *colocan* aunque a veces lo hagan oportunamente. También es preciso mejorar su expresión mediante el conocimiento de los sinónimos. A veces los confunden con los antónimos. Además de todos los ejercicios de lenguaje que se hagan en otros momentos, pueden prepararse sobres-sorpresa de palabras y de frases, con este objetivo específico.

En un sobre-sorpresa en el que se escribe «Lo mismo y lo contrario», se meten de 20 a 30 cartulinas pequeñas con varias palabras que signifiquen lo mismo y otras que signifiquen lo contrario. Por ejemplo:

- húmedo-mojado-seco,
- charlatán-callado-silencioso,
- ruido-alboroto-bullicio-silencio
- gritar-vociferar-chillar-susurrar,
- subir-ascender-bajar-descender,
- lento-rápido-veloz-despacio,
- frágil-débil-fuerte-resistente,
- premio-medalla-castigo-sanción.

Para estar seguros de que el niño va comprendiendo y haciendo un uso adecuado, se le pedirá que construya una frase que diga lo mismo que la expresada por el profesor, pero usando otra palabra distinta. Por ejemplo: *mi abrigo está húmedo porque llueve* y el alumno podría decir *mi abrigo está mojado porque llueve*, o se le pide al alumno que su frase diga lo contrario de lo que afirma el profesor, por tanto tendría que decir: *mi abrigo está seco porque no llueve*. No debe sorprender si el alumno dice: *mi abrigo está seco porque hace sol*, ya que le resulta más fácil una frase afirmativa que incluir un no casi al final de la frase.

Como regla general, los niños con síndrome de Down son capaces de realizar correctamente los ejercicios con uso de los *contrarios*. Les cuesta hacer un uso correcto de los *sinónimos*, elaborando frases que signifiquen lo mismo, cambiando alguna de sus palabras.

Sobres-sorpresa con frases

En la etapa de reconocimiento de palabras, el niño trabaja con frases sencillas que se recortan, separando cada una de las palabras, para construirlas de nuevo. También se le ofrecen varias tarjetas-palabra para que forme las frases que pueda o que quiera. Por tanto, ya conoce la mecánica de lo que va a realizar ahora.

En la etapa de progreso lector se le presentan tareas semejantes, aunque con una complejidad mayor. El material de los sobres-sorpresa debe ser un medio realmente eficaz para que el niño tenga ilusión por leer. Permite graduar las dificultades y trabajar cada objetivo de un modo concreto y específico. Las frases que se escriben pueden contener cualquier tipo de palabras, puesto que el alumno ya conoce la mecánica de la lectura y puede acceder a palabras nuevas. Tal vez no conozca el significado de algunas de ellas, pero lo captará precisamente por el contexto de las frases, con la ayuda del material complementario del sobre y, si es preciso, con la intervención del profesor.

a) Escenas y frases

Los primeros sobres pueden contener sólo 2 cartulinas en las que se han pegado escenas diferentes y otras 2 cartulinas en cada una de las cuales se ha escrito una frase que describe cada una de las acciones. El niño debe leer los textos y atribuirlos a la escena que corresponda. En seguida se puede complicar un poco la tarea para que el alumno realice una lectura más *atenta e inteligente*. Por ejemplo se prepara una sola escena y, por separado, se escriben 3 frases parecidas, aunque realmente sólo una de ellas corresponde a la escena. También puede hacerse al revés, o sea preparar 3 cartulinas con tres escenas que se parecen y una sola frase que se refiere sólo a una de las cartulinas.

b) Frases recortadas

El segundo grupo de sobres puede estar formado por varias frases recortadas, con las palabras separadas en cartulinas. Cada sobre puede tener más de 15 palabras para formar un mínimo de 3 frases. Para facilitar la tarea al niño, se pueden dejar los artículos junto a los sustantivos en la misma tarjeta, pero el resto de nexos y preposiciones estarán en cartulinas separadas. Si es preciso facilitar mucho la tarea en las fases iniciales, se escribirán las palabras de cada frase con tinta de un color o sobre cartulinas también de un mismo color. Las 3 frases, por tanto, serán de distinto color. De este modo, el niño debe comenzar la tarea clasificando las palabras por sus colores o por el color de las cartulinas. Después formará cada una de las frases poniendo en orden las palabras.

Más adelante, se utilizará el mismo color para todas las tarjetas y palabras. Se meten en un sobre todas las tarjetas, el niño debe sacarlas, leer cada una de ellas para hacerse una idea de qué frases puede construir. Es probable que no lo haga bien la primera vez, pero conforme coloque las cartulinas sobre la mesa, hará los cambios necesarios para formar las frases correctas desde el punto de vista morfológico y gramatical o desde el punto de vista de su contenido que no debe ser falso, ni absurdo, ni fantástico. Pueden meterse en el sobre más palabras

que las necesarias para que el niño realice un ejercicio mental más complejo, eliminando las tarjetas que no necesita (fig. 171).

Describimos a continuación algunos modelos de sobres-sorpresa que nos parecen útiles para mejorar distintos aspectos lectores de los alumnos con síndrome de Down en relación con los problemas específicos de lenguaje que presentan.

c) Título: «¿Qué hago?»

En un sobre-sorpresa se meten 5 cartulinas en cada una de las cuales se ha escrito una orden que el niño debe leer y ejecutar.

Inicialmente elegirá una tarjeta, la leerá y realizará la acción que se le indica. Poco a poco deberá complicarse la tarea leyendo dos tarjetas seguidas y ejecutando secuencialmente las acciones.

Pueden prepararse sobres en los que se meten 5 cartulinas, en cada una de las cuales hay escritas frases con instrucciones para ejecutar 3 acciones seguidas. El niño tiene que elegir una tarjeta, leerla, comprender, retener la información y ejecutar secuencialmente las acciones.

d) Título: «¿Quién soy?»

Se preparan 5 cartulinas, en cada una de las cuales se pega o dibuja un animal, por ejemplo: *vaca, conejo, oveja, cerdo y gallina*. Por separado, en otras 5 cartulinas se escriben pequeñas descripciones de cada uno de los animales como pueden ser: «Tengo dos cuernos y doy leche. Me gustan las zanahorias y mis orejas son largas. Yo doy lana y hago beee.....beee. Me gusta mucho comer y vivo en el corral». Es evidente que el niño previamente debe conocer los animales y saber lo más esencial sobre ellos. Trabajando con este material, recuerda sus conocimientos y realiza una lectura comprensiva. Cada descripción manuscrita la colocará junto al animal correspondiente.

De un modo semejante pueden prepararse otros sobres con fotos de personas que tengan características en común, con algún pequeño detalle que

las diferencias, de modo que el niño esté muy atento a la lectura que las describe y haga bien las correspondencias.

Otro sobre puede contener cartulinas con fotos o imágenes de varios profesionales conocidos por el niño, y cartulinas en las que se escriben las frases que describen aspectos del trabajo de cada profesional. El alumno tiene que asociar cada frase con el profesional a quien corresponde.

De un modo parecido pueden prepararse grupos de familias para que el niño forme cada una de ellas, basándose en las descripciones que se hacen en las cartulinas.

e) Título: «¿Qué soy?»

En estos sobres se pueden meter cartulinas con dibujos o fotos o simplemente con palabras de objetos variados: muebles, vehículos, frutas, juguetes, etc. Las descripciones escritas por separado en cartulinas, serán muy parecidas a una definición. De este modo el niño con síndrome de Down tiene la oportunidad de aprender a dar definiciones, puesto que tiene grandes dificultades para hacerlo.

Algunos ejemplos de cómo pueden ser estas descripciones: «es un vehículo que tiene cuatro ruedas y un motor», «es un vehículo formado por una máquina y varios vagones», «se usa para navegar por el mar, es un aparato que sirve para viajar por el aire». En el sobre, además de esas frases se encontrarán las tarjetas-palabra en las que ponga coche, tren, barco, avión. Después podrían añadirse locomotora, lancha, pájaro, bicicleta, etc. para que el niño haga un esfuerzo mental de reflexión, «es un instrumento musical que se apoya en el hombro, tiene cuerdas y se toca con un arco». «Es un instrumento musical que tiene teclas. Se toca con los dedos», «es un instrumento musical que suena soplando aire con la boca». Además de las frases, en tarjetas-palabra estará escrito: *violín, piano, flauta*.

Con estos sobres se pretende afianzar otros conocimientos -de sociales y naturales- facilitando al niño la comprensión y expresión verbal de los términos

adecuados.

f) *Título: «¿Verdadero o falso?»*

En un sobre se meten varias cartulinas en las que se han escrito distintas frases. Algunas frases contienen declaraciones verdaderas y otras falsas. El niño debe leer cada una de las frases una sola vez, dándose cuenta inmediatamente de si la afirmación es cierta o no. Algunas de las frases elegidas *siempre* serán mentira o verdad, y otras lo serán en función de la vida real del niño y de sus experiencias. Ejemplo de las primeras: “Por la noche luce el sol. Los gatos ladran. Si hace frío, nos abrigamos. Nos curan en el hospital”. Ejemplo de las segundas (que pueden ser ciertas o no): «Mi papá fuma. Mi madre trabaja fuera de casa. Yo nado en la piscina. Mi abuela lleva bastón. Mi profesor tiene gafas».

Así, dependiendo de la creatividad del educador, de las necesidades del alumno, de los objetivos a conseguir, se pueden *inventar* sobres-sorpresa muy variados.

g) *Título: «Historietas y cuentos»*

El último grupo de sobres-sorpresa, que recomendamos de un modo especial, es el de las *historietas* o *cuentos*. Estos sobres favorecen la afición lectora, permiten progresar en la comprensión, en la ordenación temporal de sucesos y en la lógica. Bien utilizados, también sirven para que el alumno aprenda a extraer la información más relevante de un texto escrito. Después aprende a expresarla porque interioriza una secuencia con introducción, nudo y desenlace. Esta práctica le ayudará posteriormente en sus propias narraciones orales y escritas.

Para preparar estos sobres, conviene guardar revistas, libros de texto que no se usan, barajas infantiles, fotos y recurrir a las posibilidades que ofrecen las páginas web.

Estas historias deben contener de 3 a 6 escenas que se pegan en otras tantas cartulinas. En otras cartulinas por separado se escriben los textos que

corresponden a cada una de las escenas. El alumno debe leer y atribuir correctamente texto-escena, colocándolas en el orden secuencial correcto. Inicialmente se puede hacer más asequible la tarea de diferentes modos: numerando las escenas y frases, escribiendo frases de un modo claro y terminante, describen sin ambigüedades y sin dar lugar a confusión cada una de las escenas. También puede escribirse el mismo texto por detrás de la cartulina que tiene la imagen. Así, el alumno puede confrontar si lo hace bien o no.

Nosotros hemos preparado este material escribiendo los textos con la letra manuscrita por un lado y con la letra de imprenta por el otro. En el momento en que los niños pueden usar este material, son ya capaces de aprender la *otra* letra. Habitualmente lo hacen sin programas especiales, pero les sirve de ayuda tener oportunidades variadas de práctica. Los sobres con historietas pueden ser un medio eficaz para conseguir que el alumno lea cualquier tipo de letra.

FICHAS DE TRABAJO EN HOJA DE PAPEL

Durante la etapa de progreso lector deben prepararse trabajos de lectura en hoja de papel, del mismo modo que se hace en las etapas de reconocimiento de palabras y de aprendizaje de sílabas. Más aún, consideramos que una preparación cuidadosa y personalizada de este material, utilizando los nombres de la familia y amigos del alumno y escribiendo frases y textos más largos sobre sus vivencias, es un medio fundamental que le ayuda a progresar. Realmente no podemos recomendar un libro de lecturas impreso, ya editado, para que el niño vaya leyendo un poco cada día como hacen sus compañeros de clase. No sólo no se ajustaría a las necesidades y ritmo personal de progreso del niño con síndrome de Down, sino que podría no interesarle y hacerle perder el gusto por la lectura. Como decíamos antes de cartillas o silabarios, podemos utilizar un libro o varios de lectura como otro medio auxiliar más, de repaso, de afianzamiento de algún aspecto concreto del progreso lector, pero en absoluto como única lectura.

En cambio las lecturas preparadas en hoja de papel, permiten graduar bien

las dificultades en consonancia con los objetivos concretos de progreso que se elijan en cada actividad.

Es probable que el alumno con síndrome de Down, al llegar a este momento, haya avanzado lo suficiente en el programa de escritura como para contestar por escrito a las preguntas de las lecturas. Si puede hacerlo con cierta soltura, lo hará. De todos modos, dado que el objetivo fundamental de lo que ahora explicamos es el progreso en la lectura, se tendrá sumo cuidado para no plantear al alumno dificultades con la escritura que le inhiban o le frenen la lectura. Por ello se harán las adaptaciones necesarias en la preparación del material, según el nivel de escritura del alumno, para que pueda avanzar eficazmente en el objetivo que se señale.

Los trabajos en papel deben prepararse totalmente personalizados. Cuesta poco esfuerzo y dinero, especialmente ahora que pueden usarse los archivos de la red o el que acompaña a este libro, del que se puede imprimir o escanear según convenga. Presentan la ventaja de poder modificarse con facilidad cada día, en función de los avances o de las dificultades. Alguna vez pueden hacerse varias copias para que el alumno repita algún ejercicio al cabo de un tiempo y así comprobar los progresos desde la fecha anterior. En ocasiones será oportuno tener varias hojas preparadas con grados de dificultad suficientemente pequeños que permitan al alumno trabajar solo, de manera autónoma, mientras sus compañeros de clase realizan tareas del área de lenguaje que son demasiado difíciles para él. En otras ocasiones servirá para que el alumno trabaje en casa, sin ayuda del profesor. Es un buen material que sirve para que quienes se ocupan de la educación del niño, conozcan los progresos que hace.

La forma de presentación del trabajo debe reunir las características que hemos explicado anteriormente para todos los trabajos con grafismos. La variación en estos momentos se da en el contenido, en los textos que cada vez son un poco más complejos.

EJERCICIO 1

En la parte izquierda de una hoja de papel se pegan en columna 4 o 5 dibujos. Al lado de cada dibujo se escribe una frase declarativa o interrogativa en relación con lo representado. El niño debe leer la frase, contestar y escribir o pegar un *Sí* o un *No* confirmando o negando lo que dice la frase (fig. 172 y 173).

EJERCICIO 2

Un grado de dificultad un poquito mayor será poner dibujos de escenas y al lado frases más largas que puedan describir o no las acciones representadas. Si la frase se corresponde con el dibujo, el alumno pondrá un *Sí*. Si la frase no describe la acción, la tachará (fig. 174 a 176).

Poco a poco, se harán preguntas o afirmaciones que no se ven en el dibujo, que no están representadas, pero que tienen que ver con una realidad. Recomendamos esto, porque los alumnos con síndrome de Down tienen dificultades para abstraer y describir cosas o sucesos que no ven. Un trabajo sistemático y progresivo les ayuda a progresar, facilitándoles la creatividad en sus escritos. Por ejemplo, si la escena sobre la que se le hacen preguntas, es la de una niña en su habitación, además de las preguntas sobre los objetos que se ven, se pueden plantear otras cuestiones:

- ¿quiere la niña a sus papás?
- ¿le gusta ver la televisión?
- ¿se lava las manos cuando se ensucia?
- si está enferma ¿va al médico?

EJERCICIO 3

Se preparan por separado varios dibujos con escenas de acciones y las frases que las describen. Se le entrega el material al niño quien deberá leer las

frases, asociándolas con sus representaciones y pegando después todo en una hoja de papel (fig. 177 y 178).

EJERCICIO 4

En una hoja, sin dibujos, se escriben varias frases relacionadas con la vida diaria del niño. El alumno debe leer cada una de las frases y contestar *Sí* o *No* según corresponda (fig. 179).

Como puede deducirse, este ejercicio sirve para que el niño evoque mentalmente sus propias experiencias, las confronte con lo leído y conteste según su criterio. Ya no se limita a contestar sobre lo que tiene representado ante él y que, por tanto, es evidente sino que tiene que pensar y recordar.

EJERCICIO 5

En una hoja de papel se escriben varias frases afirmativas e interrogativas. Algunas son verdaderas y otras son falsas o absurdas. El niño debe leerlas y contestar si son verdad o mentira. Si es posible dará una breve explicación oral del absurdo o de la falsedad (fig. 180).

EJERCICIO 6

En una hoja de papel se ponen varios dibujos. Debajo se escriben las frases que los describen (fig. 181). El niño debe leer una frase, deducir a qué objeto se refiere y decirlo, al mismo tiempo que traza una línea de unión. Conforme el niño progresa: *a)* en lugar de los dibujos, sólo se escribirán los nombres de los objetos (fig. 182); *b)* se pondrán más frases descriptivas que objetos; *c)* un mismo objeto podrá estar descrito de dos formas; *d)* se pondrán más objetos que frases, y *e)* una frase servirá para dos cosas. El niño deberá leer atentamente y hará las asociaciones correctas.

EJERCICIO 7

Las definiciones y las descripciones pueden mejorarse proponiendo al alumno dos frases descriptivas sobre cada objeto. Aunque las dos sean ciertas, una de ellas lo define con precisión y ésta es la que el alumno tiene que elegir (fig. 183).

EJERCICIO 8

Aprovechando el progreso que el niño realiza en el área de conocimientos, se le propondrán frases un poco más largas, con contenidos más complejos. Siempre que sea posible el niño escribirá la contestación. Si no puede, la dirá verbalmente (fig. 184 a 186). Estas hojas le sirven de repaso de sus lecciones y de control sobre la información estable que va almacenando en su memoria.

El progreso sigue produciéndose, siempre que se plantean objetivos más avanzados y se preparan los materiales y ejercicios. El alumno con síndrome de Down debe leer textos más largos e interiorizar historietas completas. Para ello, se empieza con 3 viñetas y 3 frases, que narran algo que sucede secuencialmente, como se hace con los sobres-sorpresa. Queda plasmado en la hoja de papel y así pueden verlo otras personas. Puede comprobarse la evolución del alumno comparando los diferentes textos que lee a lo largo del curso.

EJERCICIO 9

Las primeras *historietas* se preparan pegando tres viñetas en una hoja de papel. Se deja un espacio debajo de cada una para que el alumno, después de leer las tres frases escritas por separado en papeles, pueda pegar cada uno en el lugar que le corresponda. Cuando termine de pegarlos, deberá leer toda la historia

seguida y contestar verbalmente a las preguntas que le haga el profesor sobre lo leído (fig. 187 y 188).

Otro modo de realizar este ejercicio es el de escribir las frases en la hoja de papel y entregar las viñetas por separado, para que el alumno las asocie con frases después de leerlas. Más adelante se le entregará un hoja en blanco sólo con los espacios delimitados (plantilla) para que pegue las viñetas y frases en su sitio, después de leer los textos.

Por último, se prescindirá de las ilustraciones de las tres frases. Debe leerlas, darse cuenta del orden en el que sucede lo narrado y pegarlo correctamente en la hoja.

EJERCICIO 10

Poco a poco el alumno es capaz de leer y retener textos más largos, pero es preciso prepararlos bien para evitar que la mecánica lectora vaya por delante de la comprensión.

Al preparar estos textos conviene mantener una información que motive e interese al niño. Un buen truco es utilizar como protagonistas a personas conocidas y que lo narrado sea familiar para el niño por sus vivencias personales, lo que ve en los medios como televisión y películas o por lo que aprende en clase (fig. 189 y 190).

Estas lecturas deben ir acompañadas de preguntas que sirvan para comprobar la atención y comprensión. Si pretendemos que el niño *cuenta* lo que ha leído, es probable que se quede callado o que diga que no se acuerda, que no sabe. Si por el contrario se le hacen preguntas y él sólo tiene que escribir o decir una palabra, se obtendrá más información (fig. 191 y 192).

Estos textos, que son asequibles al niño, sirven también para un entrenamiento en los aspectos formales de la lectura en voz alta: entonación, puntuación y pausas. Dado que el desciframiento y la comprensión están garantizados, porque se han preparado expresamente para el alumno, es fácil

trabajar los objetivos de carácter formal de la lectura y evaluarlos. Si es preciso, se realizarán los puntos de separación de frases, haciéndolos rojos o más grandes. El modelado previo del profesor, leyendo despacio y exagerando un poco la entonación, es una buena ayuda para el alumno, que tratará de imitarle. Con el entrenamiento, interiorizará el texto y lo leerá con mejor expresión.

EJERCICIO 11

Al llegar a este nivel, es fácil encontrar en los textos editados con finalidad educativa escolar y con fines de entretenimiento, algunos ejercicios que den mayor variedad, mejoren y amplíen algunas de las ideas y materiales que hemos explicado.

En los textos de lenguaje en general y de lectura y escritura en particular del ciclo de Primaria, pueden encontrarse historietas cortas y sencillas, descripciones, crucigramas, y otros ejercicios que pueden ejecutar muchos alumnos con síndrome de Down, a veces haciendo alguna adaptación.

Es probable que habiendo llegado a esta etapa, a los 2 o 3 años de iniciación en la lectura, el alumno ya sea capaz de leer la letra de imprenta no cursiva, lo cual facilita mucho el empleo de materiales que no sean exclusivamente *artesanales*. Algunos ejercicios se prepararán con ordenador o computadora, y otros pueden tomarse de diversos textos escolares (figs. 193 a 197). En ocasiones será preciso imprimir una hoja con letra ampliada porque puede que el tamaño de la letra sea demasiado pequeño.

Estos ejercicios sacados de textos impresos, sirven para dar variedad y refuerza las tareas, pero no deben seguirse a rajatabla y de modo exclusivo. Es probable que el modo en el que se exponen y el orden que siguen no se adapten bien al estilo y ritmo de aprendizaje del alumno con síndrome de Down. El profesor seleccionará, adaptará e incorporará otros ejercicios intercalados, con pasos intermedios de menor dificultad. Algunos de estos textos impresos se han preparado expresamente para trabajar la comprensión. Habitualmente presentan

una lectura corta y sencilla, que el niño lee y entiende con facilidad. A continuación plantean una serie de preguntas de modo que el niño, poco a poco, incremente su atención y su memoria sobre los datos leídos. Un ejemplo, sacado de «El lenguaje comprensivo a través de los cuentos» (Aguilar y Vaquero, 1992), consiste en un texto de tres frases, sobre las que se hacen nueve preguntas (fig. 198). El profesor lo adaptará, si es necesario, haciendo una fotocopia ampliada, eliminando alguna pregunta, escribiendo él las contestaciones que dé el alumno verbalmente, etc.

EJERCICIO 12

Las *sopas de letras* se comienzan a preparar en el momento en el que el niño con síndrome de Down conoce todas las letras del alfabeto. Como decíamos al hablar de las sílabas, las palabras sólo podrán leerse de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

En las primeras sopas de letras, las palabras a localizar estarán escritas en la hoja que se entrega al alumno. Después se sustituyen las palabras por dibujos, de modo que el niño evoque mentalmente la palabra escrita y la busque. Finalmente tendrá sólo una indicación genérica sobre los nombres que debe localizar: animales, prendas de vestir, objetos de la casa, etc. (fig. 199 y 200). Con el tiempo podrá entretenerse con las sopas de letras editadas para uso general.

EJERCICIO 13

Los *crucigramas* cumplen la función de ayudar al alumno a comprender las definiciones y a realizar ejercicios de abstracción. Si el niño es capaz de hacer las letras, será él quien rellene los huecos correspondientes. Si no puede trazarlas, se pueden preparar crucigramas un poco más grandes con casillas en las que pueda poner letras de plástico de algún juego comercial (tipo intelect) y, si no se dispone de ellas, se le dan escritas en cartulinas pequeñas o en pegatinas.

Los primeros crucigramas tendrán pocas palabras. Las definiciones o

descripciones serán breves y sencillas, escritas con palabras que el niño lea y entienda sin dificultad (fig. 201). Poco a poco se harán más complicados (fig. 202).

En el comercio hay algunos *cuadernos de entretenimiento* para niños en los cuales hay muchas actividades que pueden hacer los niños con síndrome de Down. De hecho, algunos jóvenes que los utilizan de pequeños, actualmente, en sus ratos de ocio dedican parte de su tiempo a entretenerse con esas actividades. ¡Como tantos adultos hacen con los pasatiempos que ofrecen las revistas y la prensa!. Son actividades que fomentan la atención y la reflexión y por tanto son un buen ejercicio mental.

ABECEDARIO PERSONAL

En la etapa de reconocimiento de las palabras, el niño ha empezado a utilizar su primer abecedario personal en el que se escriben las palabras que va aprendiendo, por su orden alfabético, aunque no estén todas las letras del alfabeto.

En la etapa actual de progreso lector, el abecedario personal se hace con todas las letras del alfabeto porque el niño ya las conoce. La forma, presentación y contenido de este nuevo abecedario están adaptados a los progresos realizados por el alumno. Por un lado, puede utilizarse cualquier tipo de letra diferente a la cursiva-manuscrita. Por otro, las palabras cuya letra inicial corresponde a la de cada página, están incluidas en una frase simpática que el niño puede leer con soltura. Con este tipo de abecedarios, que cada profesor *creará* para su alumno, se intenta que el alumno aprenda el orden alfabético. Consideramos que es un modo agradable de conseguirlo y que le facilita el uso del diccionario. Conviene fomentar la creatividad del alumno, invitándole a inventarse otras frases con cada una de las palabras-clave del abecedario.

LECTURAS

Se aprende a leer, leyendo y se progresa en la lectura, leyendo más y leyendo mejor. Al igual que sucede en el resto de las actividades humanas, una práctica frecuente y bien realizada, nos hace casi expertos. Por tanto, si el objetivo que nos proponemos es que el alumno con síndrome de Down sea un buen lector, le ofreceremos un mayor número de lecturas, con variación y ampliación de contenidos. Se realizarán diferentes prácticas lectoras en función de cada uno de los objetivos elegidos para el progreso lector. El profesor será quién señale los objetivos y el modo de alcanzarlos. Será quien programe, marque el camino a seguir, seleccione o diseñe el material e indique las actividades a realizar. Todos los demás sugerirán según las experiencias en sus propios ámbitos. Además, el alumno que ya es lector indicará sus preferencias. Es indudable que por su cuenta elegirá y leerá aquello que más le guste, por lo que conviene que tenga a su alcance buenas lecturas en cuanto a presentación, contenido, grado de dificultad, etc. Las lecturas deben seleccionarse o prepararse en función del objetivo concreto que se quiere trabajar en un momento dado, teniendo en cuenta el nivel lector del alumno, su edad y sus intereses. Puede suceder que un niño de 6 años y otro de 11 tengan el mismo nivel lector en relación con la mecánica lectora, pero esto no justifica que la lectura que se les prepare sea la misma. El chico mayorcito tiene un vocabulario más amplio, sus intereses, sus experiencias y sus conocimientos son distintos y más amplios que los del niño de 6 años. La lectura puede ser más compleja desde el punto de vista del contenido. También puede necesitar otro tipo de letra, más pequeña o de imprenta, porque su capacidad perceptiva está más desarrollada. A veces puede suceder al revés, que, por problemas sensoriales de visión, necesite un trazo más grueso o un color o tono de tinta más oscuro.

Con esto sólo queremos recordar que el profesor debe preparar el material más adecuado para cada uno de los alumnos.

Con la práctica lectora, dirigida por el profesor, se pretende mejorar la *articulación e inteligibilidad*, la *entonación*, la *fluidez*, la *comprensión* y la

generalización. Además, el alumno debe aprender y practicar la *lectura silenciosa*. En función de cada uno de estos objetivos se prepara el material y se desarrollan las actividades evitando exigir al alumno todo a la vez. Es mejor trabajar cada uno de los objetivos de un modo concreto y específico porque permite analizar las dificultades y diseñar con más acierto las estrategias de intervención. No se debe agobiar y bloquear al alumno con varias advertencias y correcciones simultáneas. Trabajando un solo objetivo la evaluación es mucho más precisa y acertada. Poco a poco, se notará el efecto global del progreso lector en todos sus componentes, a pesar de que el trabajo de cada una de las sesiones se enfoque a un solo objetivo.

a) Articulación, inteligibilidad y fluidez

Para mejorar la *articulación, inteligibilidad y fluidez* de la lectura realizada por el alumno en voz alta, es necesario que el texto escrito se le presente con una letra bien trazada, suficientemente grande y perceptible que no suponga al alumno un esfuerzo visual-sensorial. El texto no debe contener palabras complicadas desde el punto de vista de su desciframiento, o sea que se evitarán las sílabas complejas y las palabras muy largas. Las frases serán más bien cortas para facilitar al alumno la administración del aire a lo largo de la lectura de cada frase. El esfuerzo *único* que debe realizar el alumno, es el de pronunciar bien. Las frases, al comienzo de esta práctica, deben ser sólo declarativas o enunciativas.

Si el objetivo que se quiere alcanzar es el de mejorar la *entonación*, conviene elegir o preparar pequeños textos con diálogos, en los que se incluyen preguntas y respuestas sencillas y exclamaciones. Es muy útil preparar o adaptar libros con las frases habituales de saludo, cortesía y conversación diaria, porque así el niño aprende a hablar con una expresión y entonación mejores. También, en este caso, las frases no deben ser largas, para que el alumno pueda mantener el tono interrogativo o exclamativo a lo largo de toda la frase. Un ejemplo de un texto sencillo, al que se pueden añadir con facilidad unas ilustraciones, puede ser:

—¡Buenos días, Lucía!

—¡Hola, mamá!

- ¿Has dormido bien?
—Sí mamá, muy bien.
—¿Quieres desayunar? ¿Tienes hambre?
—¡Claro que tengo hambre! ¿Qué hay para desayunar?
—He preparado zumo, tostadas y leche.
—¡Qué rico! Me gusta todo.
—Siéntate. Desayuna despacio.
—Lucía, ¿has terminado? ¡Date prisa! ¡Papá se va!
—¡Lucía! ¡Que llegamos tarde!
—Ya voy, papá. ¡Adiós mamá!
—¡Adiós, Lucía! Un beso.

Para facilitar al alumno el aprendizaje de las pausas, las primeras lecturas en voz alta contendrán tres o cuatro frases cortas, separadas por puntos. Si es preciso los puntos se resaltaran haciéndolos en rojo o un poco más grandes. A veces conviene que el alumno, antes de realizar la lectura en voz alta, haga un seguimiento visual de toda la frase para interiorizar su longitud. Esto le sirve de ayuda para la administración del aire y dar el tono adecuado al llegar al final y pararse. En el momento en el que el alumno realice bien las pausas marcadas por los puntos, se iniciará el trabajo con las comas y con la lectura de frases un poco más largas.

Para algunos niños es una ayuda recoger las grabaciones de sus propias lecturas, de modo que puedan hacer un análisis y comparación con la lectura del adulto y con la suya propia, comprobando así sus avances. Una nueva estrategia, que ayude al alumno con síndrome de Down a mejorar la articulación y la entonación, es que el educador haga de modelo realizando, o sea exagerando un poco, tanto la articulación como la entonación, según sea el objetivo a mejorar. En este sentido, es una buena práctica la lectura por parte del profesor de poemas ya que el ritmo, la cadencia y la rima, ayudan al niño a interiorizar mejor las inflexiones. El alumno puede leerlas a continuación, pero es probable que tarde

tiempo en recitarlas con cierta naturalidad y tono adecuado.

Además de la preparación *artesanal* de textos y de las adaptaciones, actualmente es posible encontrar libros impresos que, aunque tengan poco texto, éste es apropiado para la edad del niño. Es cuestión de visitar con cierta frecuencia las librerías y buscar despacio. Existen varias colecciones de entre las cuales pueden elegirse los cuentos que a cada alumno le gusten. Algunos de estos cuentos están impresos con letra cursiva semejante a la manuscrita y otros con letra de imprenta, por lo que el alumno puede practicar la lectura con ambos tipos de letra.

Casi todos los niños leen con mucho gusto los cuentos de Walt Disney. Muchas editoriales los editan y pueden encontrarse desde libros con mucha ilustración y poquísimo texto con letra grande, hasta libros con textos largos y letra pequeña. Dado que los niños conocen los personajes y las aventuras porque los ven en el cine y en la televisión, se sienten felices y muy cómodos leyendo los libros.

También es frecuente que les gusten los libros de Enid Blyton de los que, aunque tienen la desventaja de ser traducidos del inglés, hay colecciones de varios niveles diferentes, muy adecuados para las distintas edades de los lectores. Lo mismo pasa con los cuentos de los Hollister, la colección “El Club de las Canguro”, etc. Conviene consultar a las librerías especializadas.

En estos momentos lectores, el alumno tendrá ya unas preferencias personales que conviene tener en cuenta, respetándolas, y animándole también a ampliar sus lecturas a otros textos. Con frecuencia se consigue si es el adulto quien toma la iniciativa de leer un capítulo cada día en voz alta. Para esta tarea, la familia puede colaborar de un modo muy eficaz, siendo la encargada de buscar y leer libros más variados. Muchos alumnos con síndrome de Down disfrutaban volviendo a leer un libro cuyo argumento ya conocen, porque previamente se lo han leído.

b) Comprensión

En relación con la *comprensión* de la lectura, queremos señalar que es fácil sacar conclusiones falsas sobre cuánto comprende un alumno con síndrome de Down porque le es muy difícil explicar lo que ha leído. Por tanto, tenemos que emplear distintos métodos, al principio cuanto más sencillos mejor, para comprobar qué ha comprendido. Si se comprueba que no hay comprensión, es preciso analizar la causa. Puede ser que todo o parte del vocabulario del texto no lo conozca el alumno, que el enunciado sea demasiado largo o complejo o que el tema esté muy alejado de sus conocimientos o de su capacidad mental. También es una causa que la letra sea casi ilegible, indescifrable y el esfuerzo que tiene que hacer el alumno en el desciframiento no le permita atender al mismo tiempo al mensaje. En otras ocasiones sucede casi lo contrario y es que, dominada la mecánica lectora, puede producirse un exceso de velocidad al leer. Para nuestra sorpresa, hemos comprobado que algunos alumnos con síndrome de Down disfrutaban tanto cuando dominan la mecánica lectora que *leen demasiado* y *leen demasiado deprisa*. Eligen cualquier lectura, en cualquier momento, incluso cuando deberían estar interrelacionándose con otros. Cada una de las causas que dificultan una buena comprensión, exige una solución diferente, desde una mejor preparación formal del texto a leer, pasando por una adecuada elección del tema y una redacción cuidadosa del mismo. En cuanto a los *lectores veloces* es preciso frenarles para que siempre lean con la intención de enterarse. Convendrá que las lecturas que tengan a su alcance sean las apropiadas, muy interesantes, divertidas y que puedan entenderlas sin necesidad de que el adulto les aclare al vocabulario. Conviene evitarles la tentación de *leer por leer* cualquier cosa, como editoriales de prensa o novelas, cuando están en la etapa en la que aún no pueden entender el contenido.

Para valorar la comprensión es preciso, en primer lugar, que los textos escritos sean apropiados para el alumno concreto a quién se quiere evaluar. Se elegirán o prepararán lo mejor posible en sus aspectos formales de presentación, tamaño y tipo de letra, longitud de enunciados, y en su contenido en relación con el vocabulario y el mensaje. Deben ser asequibles al nivel mental, a los

conocimientos y a las experiencias del lector.

En segundo lugar hay que elegir y preparar el modo de recoger la información. Si se le pide al alumno que cuente lo que ha leído, lo más probable es que no responda o que diga que no sabe, que se le ha olvidado. Es preferible preparar unas preguntas concretas para que las conteste oralmente. Si puede contestar por escrito, se pueden elaborar preguntas a las que conteste con un *sí* o un *no* o con una palabra. Otro modo un poquito más avanzado sería presentarle dos o tres frases cortas como respuestas posibles para que seleccione la adecuada. Esto evita al alumno la elaboración de la frase y su transmisión por escrito, pero nos informa sobre su comprensión de la lectura, que es lo que deseamos. En cuanto sea posible será el alumno quien elabore y escriba la frase. Al principio el adulto le ayudará para que dé una respuesta oral bien estructurada de modo que después puede escribirla con corrección gramatical y sin omitir palabras. Poco a poco, con mucha práctica, aprenderá a hacer pequeños resúmenes de los textos.

Las respuestas a las preguntas aparecerán en la lectura de forma explícita en los primeros textos, para que el esfuerzo que deba realizar el alumno sea sólo el de memoria. El progreso se dará más adelante, cuando el alumno tenga que deducir, por reflexión, las respuestas que no aparecen explícitas en el texto. Para llegar a este nivel será preciso darle una explicación realizar varios ejercicios de demostración de modo que vaya dándose cuenta de que, con los datos que aparecen en la lectura, pueden deducirse otros.

Si el texto es muy extenso, aunque el vocabulario y el mensaje sean adecuados, convendrá dividirlo en 2 o 3 partes, para que pueda contestar a las preguntas en 2 o 3 veces. Cuando lea y conteste la primera parte, el profesor volverá a leerla para que el alumno la recuerde y pueda comprender el texto de la segunda y así sucesivamente.

En ocasiones, los alumnos necesitan que se empiece el ejercicio realizando una lectura conjunta en la que se aclaran las dudas de vocabulario. Después, el alumno lee el texto y al final responde. Si el alumno tiene buena comprensión pero

tiene importantes problemas de memoria secuencial, será necesario preparar unos párrafos e incluso frases que sean más cortos, sin comprometer por ello lo esencial del mensaje a transmitir. El profesor tiene que desarrollar la habilidad de decir lo mismo con menos palabras.

c) *Generalización*

La *generalización* supone que el alumno es capaz de leer cualquier texto, tenga la letra que tenga y sea cual sea su presentación: cartas manuscritas, periódicos, revistas, carteles, libros de texto, cómics, cuentos, poesías, escritos mecanografiados, pantallas de ordenador, etc. Como es lógico, nos referimos a la capacidad de desciframiento o de mecánica lectora. En cuanto a la comprensión, es evidente que estará limitada por el nivel de conocimientos y por la capacidad intelectual del lector. Igual que puede sucedernos a nosotros si tenemos ante la vista un texto que no es de nuestra especialidad y que es muy técnico: lo leemos pero no lo entendemos. Como hemos dicho, los alumnos aprenden sin esfuerzo a conocer y descifrar todas las letras. El uso del ordenador es un medio que hace más fácil y rápido el aprendizaje. Aconsejamos que los alumnos con síndrome de Down lo utilicen como medio auxiliar, especialmente para la escritura.

d) *Lectura silenciosa*

La mayoría de los alumnos muestran que comprenden o que recuerdan mejor los textos que leen en voz alta. Sin embargo, deben aprender a *leer en silencio*, con comprensión y con retención de la información. Al comienzo de esta práctica se prepararán textos más sencillos que los que el alumno lee en voz alta. Las primeras lecturas silenciosas suelen ser con articulación, con movimientos de la boca, *diciendo* todo en voz baja. Poco a poco, aprenden a leer sólo con los ojos o sea con el cerebro, sin necesidad de silabear en voz baja, ni de mover un músculo, enterándose bien de lo leído. Se dan cuenta de que así no molestan a los demás, incluso que pueden leer más deprisa.

DICCIONARIO

El objetivo que se persigue enseñando a los alumnos con síndrome de Down a usar el diccionario es que tengan afán de mejorar su lenguaje, usando el vocabulario con precisión, comprendiendo lo que leen u oyen, aprendiendo términos nuevos e incorporándolos en su lenguaje espontáneo. Se pretende que no se queden *pasivos* ante un término que no conocen, sino que tengan la curiosidad suficiente como para retenerlo y buscar después en el diccionario. También se intenta que no usen frases o palabras que han oído y que repiten sin saber exactamente su significado.

Lógicamente el paso previo para manejar un diccionario es el conocimiento del alfabeto. Es muy probable que el alumno ya lo conozca puesto que se le han preparado y ha manejado los abecedarios personales de las palabras que reconoce. Después se le ha preparado otro completo, con todas las letras del alfabeto, cuando ha aprendido las sílabas. De todos modos, ahora también es un buen momento para recordar el orden alfabético y para aprender o repasar los distintos tipos de letra: mayúscula, minúscula, cursiva de imprenta, manuscrita, etc. El primer diccionario debe ser muy sencillo. Incluso puede buscarse entre los que están editados por las editoriales con una presentación semejante a la de los cuentos. Debe contener pocas voces, definiciones breves, acompañadas de frases que ayuden a comprender el significado de cada una de las palabras.

Se comienza enseñando al alumno a buscar palabras muy conocidas para que el esfuerzo de búsqueda se vea compensado con una explicación que comprende bien. Puede suceder que a pesar de conocer bien el orden alfabético, no aplique este conocimiento en la búsqueda de las palabras en el diccionario. Necesitará unos días de práctica para darse cuenta de que, por ejemplo, vaca y zumo están casi al final, mientras que boca y dedo están al principio. También lleva tiempo tener en cuenta la segunda y tercera letra de cada palabra.

Las palabras nuevas que el alumno aprende buscándolas en el diccionario, debe emplearlas en frases orales o escritas para afianzar así su aprendizaje e

incorporarlas de un modo natural en su lenguaje ordinario.

ESTUDIO

Los alumnos con síndrome de Down necesitan tiempo y práctica para entender en qué consiste estudiar con un libro. Al principio lo confunden con leer, después con comprender lo leído. Tienen que darse cuenta de que el estudio supone extraer la información fundamental, aprenderla, recordarla y expresarla.

Para el estudio conviene usar libros de texto muy sencillos, puesto que lo fundamental será que estén al nivel de conocimientos y de capacidad intelectual del alumno. El nivel lector será alto y no puede ser el único criterio para la selección de un texto que es preciso entender y aprender. Los primeros textos tendrán mucha ilustración y poca letra. Si es preciso se hacen algunas adaptaciones como tapar alguna frase o destacar otras con marcadores fluorescentes. Otra ayuda es separar la lección en dos o tres apartados, para aprenderlos poco a poco, fotocopiando, ampliando, recortando y pegando cada apartado en otra hoja. En otras ocasiones puede hacerse un texto paralelo, con letra manuscrita, más reducido, con pequeñas frases que ayuden a recordar la información esencial.

El trabajo de estudio debe hacerse conjuntamente con el profesor durante bastante tiempo. Es difícil que el alumno con síndrome de Down, sin algún tipo de ayuda, se de cuenta de qué datos son los más importantes. También es difícil que haga un resumen.

En el momento de exponer el tema estudiado, le cuesta mucho expresarlo con sus propias palabras. Tiende a recordar exactamente lo leído y estudiado para decirlo después de un modo absolutamente literal. Los controles escritos, en los que las preguntas se formulan de distintos modos, así como el modelado que haga el profesor, pueden servirle de ayuda para decir lo mismo de una forma diferente.

Aconsejamos que los temas de estudio, especialmente al principio, sean de

gran utilidad para el propio estudiante. Dado que el esfuerzo que tiene que realizar es importante, nos parece que no vale la pena que se emplee mucho tiempo en estudiar temas «abstractos» o irrelevantes para su propia vida. Son muy adecuados todos los temas relativos al conocimiento del cuerpo humano y de su funcionamiento, la salud, la higiene, la alimentación, el medio social y natural en que nos movemos, etc. Este consejo es para aplicarlo en la enseñanza-aprendizaje del estudio, a nivel individual. Se da por supuesto que pueden existir razones de peso, especialmente en situaciones de integración escolar, en virtud de las cuales el estudiante tenga que aprender otros temas, aun a sabiendas de que después no le serán útiles.

Conviene añadir, que para *fijar* y afianzar bien los temas de estudio, conviene usar medios audiovisuales, pero no nos extendemos en ello porque aquí solo intentamos orientar sobre el modo de iniciar en el estudio a través de un texto escrito en sesiones individuales.

DIFICULTADES Y SOLUCIONES

Algunos de los problemas que aparecen en la lectura que realizan los alumnos con síndrome de Down, son semejantes a los que presentan otros alumnos con dificultades de aprendizaje. Los problemas de articulación son más específicos de este grupo particular de alumnos.

Las sustituciones de letras, sílabas o incluso palabras, pueden hacerlas tanto en la lectura en voz alta, como cuando hacen lectura silenciosa. La sustitución de una letra por otra puede producirse por su parecido morfológico, como *m* y *n*, o *h* y *ch*, o por un problema articulatorio. Si el niño no puede producir *plato*, a lo mejor hace una sustitución diciendo *prato*. Estos errores se producen con más frecuencia en los fonemas que se emitan usando un punto de articulación próximo y en aquellos que precisan un cambio rápido de los movimientos de los órganos fonoarticulatorios. También se producen en los fonemas que precisan de

vibración en la punta de la lengua.

La sustitución de una palabra por otra puede deberse a una lectura demasiado rápida en la que el alumno anticipa un contenido que no se corresponde con lo escrito. Otras veces es porque el alumno quiere dar sensación de seguridad y de rapidez, no quiere detenerse a descifrar y dice lo que se le ocurre si cree que va a tener dificultades con la palabra.

Cada error hay que analizarlo y averiguar la causa para intervenir adecuadamente. El alumno tiene que entender qué ocurre. Se le explicará de un modo simpático y positivo para evitar que se sienta mal, se bloquee y no quiera seguir leyendo. Se le explica su error, el profesor escribe la palabra de un modo realizado y la lee despacio pronunciándola bien. Después la lee el alumno. A continuación lee de nuevo toda la frase.

Las *inversiones*, en virtud de las cuales el lector altera el orden de alguna letra o de alguna sílaba, suelen darse en la lectura de sílabas inversas que el alumno lee como si fueran sílabas directas y al revés. Conviene realizar ejercicios de atención y percepción con esas sílabas realizadas, de un modo semejante al explicado en la etapa del aprendizaje de las sílabas. Pueden realizarse ejercicios de *mira* y *di*, con varias sílabas directas e inversas seguidas.

Las omisiones de letras, sílabas e incluso palabras son más frecuentes en las etapas iniciales de la lectura y van desapareciendo conforme el alumno progresa. La omisión más frecuente es la de la consonante final de la palabra (*jamón*, *camión*, *ratón*) o de la consonante intermedia de las sílabas de tres letras (*prado*, *b/usa*, *broma*). La omisión de una sílaba se produce si la palabra a leer es muy larga o si es una palabra poco conocida. Algunas omisiones de letras se producen como consecuencia de los problemas articulatorios que tiene el alumno. Son más difíciles de corregir, incluso convendría no insistir mucho en ello si va a ser perjudicial para la comprensión o motivación. La frecuencia de los errores se incrementa cuando la lectura es más rápida. Por ello, una buena estrategia es recordar al alumno, *antes* de que empiece a leer, que debe hacerlo despacio, pronunciando y entonando bien para evitar confusiones, para que pueda enterarse

de lo que lee y para que le entiendan quienes le escuchan.

Los cambios de línea en la lectura de párrafos pueden producir cierta desorientación a algunos alumnos. A veces repiten la lectura de la que acaban de leer, mientras que otras veces se saltan de línea. Es interesante observar cómo los alumnos de diferentes lugares, de un modo espontáneo y natural, sin enseñanza ni modelos previos, descubren el modo funcional y práctico de ayudarse siguiendo las líneas con un lápiz u otro instrumento. Esta sería la estrategia que se puede enseñar a los alumnos que no la descubran por sí mismos y que se pierden de línea.

SÍNTESIS

En relación con los profesores, recordamos lo aconsejado previamente en relación con la presentación del material, los registros diarios y las actitudes. El material escrito debe ser preparado, adaptado o elegido de un modo personalizado. Lo común a todos los materiales es que deben estar bien escritos desde el punto de vista caligráfico, ortográfico y gramatical. Los mensajes deben ser claros y comprensibles, procurando que interesen y diviertan al alumno, o que le aporten información útil.

Es fundamental llevar un *registro diario* de cada una de las sesiones de modo que pueda seguirse la evolución y así prepararse adecuadamente el material de la sesión siguiente en función de los objetivos elegidos y de los progresos y dificultades que se observan. Cada uno de los alumnos es diferente. No debe sorprender que lo que ha ido bien con un alumno no sea lo más efectivo con otro. En relación con el material impreso que se adquiere en las librerías, casi nunca puede usarse tal y como viene preparado, durante la fase de aprendizaje de la lectura. Es preciso analizarlo y extraer lo que interese realizando las adaptaciones precisas.

En todas las etapas del proceso es necesario que el alumno con síndrome

de Down haga un uso práctico y funcional de sus habilidades lectoras. Le ayudará a generalizar y a mantener la motivación y el interés.

Recordamos que el ritmo de aprendizaje de cada uno de los alumnos es distinto. El nivel de lectura será diferente en alumnos de la misma edad porque influyen variables como la inteligencia y capacidades cognitivas, ambiente lector, práctica habitual de la lectura, experiencias positivas o negativas durante el aprendizaje, etc. Incluso un mismo alumno puede sorprendernos por superar con relativa facilidad, en poco tiempo, una etapa, tardando mucho en progresar en otros momentos. Sin embargo, hemos comprobado que siempre hay avances si no se interrumpen las intervenciones educativas bien diseñadas y ejecutadas con ilusión y entusiasmo. El convencimiento por parte del profesor de que el alumno puede progresar, será el factor decisivo para que el progreso se dé.

Por último, aún no tenemos datos sobre los niveles máximos de lectura al que pueden llegar las personas con síndrome de Down. Es preciso continuar con investigaciones rigurosas que recojan datos de un número grande de lectores. Mientras tanto, el conocimiento de muchas personas con síndrome de Down de muy diversas áreas geográficas y entornos culturales que son magníficas lectoras en su sentido más completo, son un estímulo y un modelo para todos cuantos empiezan esta apasionante aventura.

RESUMEN DEL MÉTODO DE LECTURA

NIVEL PREPARATORIO

(de 2-4 años)

- Reconocimiento de imágenes gráficas: es suficiente que el niño manifieste el reconocimiento mediante onomatopeyas o gestos de señalización.

- Emparejamiento o asociación de imágenes iguales: el niño lo realiza superponiendo dos imágenes iguales en los juegos de lotos y *memory*, o trazando una línea que une dos dibujos iguales cuando trabaja en papel.
- Selección de la imagen o dibujo que se nombra: el niño debe señalar o coger una imagen entre varias.
- Denominación: el alumno dice el nombre de los objetos y de las imágenes que se le enseñan.

NIVEL I

(de 4 a 6 años)

- Asociación de palabra con palabra igual acompañada de dibujo o foto (tarjeta-foto con tarjeta-palabra).
- Asociación de palabras iguales.
- Selección de la palabra nombrada.
- Reconocimiento global de palabras
- Lectura de libros personales de palabras.
- Lectura rápida de palabras: «*mira y di*».
- Lectura de libros y cuentos «personales», con frases.
- Composición de frases con palabras escritas en cartulinas.
- Lectura de cuentos comerciales elegidos expresamente y, si es preciso, adaptarlos.
- Dictado de frases que el niño compone eligiendo las palabras escritas en cartulinas.
- Lectura global de 60 palabras incluyendo un mínimo de 5 verbos.
- Iniciación en el abecedario personal.

NIVEL II

(de 6 a 8 años)

- Composición de palabras conocidas con las sílabas escritas en maderitas: con modelo y sin modelo.
- Composición de palabras con un número determinado de sílabas que se le entregan escritas.
- Composición de palabras al dictado, con las sílabas que están escritas.
- Conocimiento progresivo de todas las sílabas directas, a través de lectura global de nuevas palabras elegidas expresamente con este fin.
- Ampliación del número de cuentos personales.
- Ampliación del número de palabras que lee globalmente: adjetivos, conjunciones y adverbios. Deben incluirse algunas palabras con sílabas trabadas e inversas.
- Ampliación de la longitud en las frases que lee y que compone.
- Utilización ocasional de cartillas para repasar, reforzar y generalizar el conocimiento de las sílabas.
- Ampliación del número de páginas y de palabras del abecedario personal
- Iniciación en el conocimiento de sílabas trabadas.

NIVEL III

(de 8 a 10 años)

- Iniciación en el conocimiento de sílabas inversas.
- Lectura *rápida* de sílabas directas presentadas de una en una: «*mira y di*».
- Lectura de libros de 1º de Primaria seleccionados por su contenido y presentación.
- Lectura de cuentos comerciales con poco texto.
- Ejecución de crucigramas «personales» a partir de sílabas.
- Composición de palabras conocidas con letras escritas en cartulina o

madera, con modelo.

- Lectura rápida de sílabas trabadas e inversas: «*mira y di*».
- Deletreo de palabras sencillas
- Iniciación en el conocimiento de palabras con grupos consonánticos
- Iniciación en el uso de diccionarios infantiles
- Lectura de las frases que el niño dicta al adulto y éste escribe.
- Contestación oral de preguntas sobre la lectura
- Lectura y ordenación secuencial de escenas de historietas
- Conocimiento de los grupos consonánticos.

NIVEL IV

(de 10 a 16 años)

- Lectura en voz alta con entonación, respetando las pausas.
- Lectura en voz alta con fluidez e inteligibilidad.
- Lectura silenciosa con comprensión.
- Lectura fluida de palabras con grupos consonánticos.
- Utilización de diccionarios escolares básicos.
- Resolución de crucigramas y juegos de palabras.
- Lectura de libros de Primaria.
- Iniciación al estudio.
- Contestación escrita con frases a preguntas sobre la lectura.

NIVEL V

(jóvenes y adultos)

- Uso habitual de la lectura: consulta de guías de televisión, de espectáculos, revistas, etc.
- Progreso en el estudio.
- Consulta de diccionarios y enciclopedias.
- Elección de la lectura como entretenimiento en el tiempo de ocio: narraciones, libros de aventuras, novelas, teatro, poesía, etc.

Capítulo 10

ESCRITURA

CONCEPTO Y PLANTEAMIENTOS FUNDAMENTALES

CONCEPTO

Escribir es representar las palabras o las ideas con letras u otros signos gráficos trazados en papel o en otra superficie. Es comunicar algo por escrito. Implica la motricidad el lenguaje (Ajuriaguerra, 1980) y la memoria. Escribir supone trazar una serie de grafías complejas en su forma que deben ir encadenadas. La coordinación entre movimientos rotacionales en continuo desplazamiento para realizar unos trazos que puedan ser leídos e interpretados por otros es, probablemente, la actividad de motricidad fina más compleja que podemos aprender. Se precisan varios años de evolución y desarrollo para lograr soltura suficiente y un estilo personal. El aprendizaje de la lectura es, sin duda, más sencillo.

Escribir, además de su carácter gráfico, es fundamentalmente un medio de expresión. Presupone un lenguaje interior que quiere comunicarse. Existe la intención de transmitir un mensaje por escrito y para ello es preciso un conocimiento de la lengua.

El lenguaje oral es previo y más sencillo que el lenguaje escrito. En el lenguaje escrito se piensa en un sonido o combinación de sonidos que deben plasmarse en símbolos gráficos que hay que recordar y trazar en orden, para representar un concepto. Nuestro sistema de escritura representa los sonidos. Si hay una correspondencia entre el fonema (sonido) y el grafema (letra), como sucede casi siempre en español, el aprendizaje es más sencillo. En este sentido nuestra lengua tiene ventajas frente a otras como el francés o el inglés. Las excepciones a esa correspondencia en el español son pocas y se aprenden con facilidad. Así sucede por ejemplo con la letra *c* que seguida de *a*, *o*, *u*, se pronuncia de un modo diferente que cuando le suceden las letras *e*, *i*, o la letra *g* seguida de *e*, *i*, o seguida de *a*, *o*, *u*.

SIGNIFICANTE Y SIGNIFICADO

Para comprender las dificultades que tiene el aprendizaje de la escritura, es preciso analizar un poco sus dos componentes: el significante o la forma y el significado o mensaje que se transmite.

Para el *significante* lo importante es la forma de las letras y el movimiento para trazarlas. Es preciso desarrollar habilidades manipulativas finas que permitan trazar y encadenar las distintas grafías de nuestro código escrito, con rapidez, manteniendo la unión, la dirección, los giros con desplazamiento general del movimiento hacia la derecha, los espacios y la proporción en los tamaños. Es necesario tener la capacidad de control voluntario de la presión del instrumento y de la presión que se hace con la punta sobre la superficie en la que se escribe. La presión tiene que ser suficiente para marcar, permitiendo al mismo tiempo el deslizamiento. Es preciso que haya coordinación entre la imagen visual de los símbolos y los movimientos de la mano para reproducir dicha imagen. Ello presupone la interiorización y recuerdo de los símbolos gráficos, el aprendizaje y ejecución casi automática —sin pensar— de los mismos. Es precisa la representación interior *rápida* de los grafemas que forman una palabra, que se corresponden con los fonemas que se oyen o se dicen, lo cual implica a la memoria auditiva y visual, al recuerdo gráfico asociado a un recuerdo de articulación. Todo ello será imprescindible para que, después, la energía se concentre en el contenido, en el pensamiento a transmitir y en el significado.

El *significado* hace referencia a ese lenguaje interior que quiere manifestarse por escrito para que otro u otros lo conozcan. Escribir en su pleno sentido es pensar y pasar a símbolos gráficos y legibles mensajes que el receptor puede descodificar y entender. Según Ajurriaguerra, “la evolución de la escritura va desde el aprendizaje voluntario hasta la automatización de una realización libre en la que el pensamiento se expresa de modo directo por la inscripción. Las letras son signos y como tales tienen que ser legibles. Su unión les permite convertirse en lenguaje y su desarrollo ordenado en relato. Una mala escritura es la

consecuencia de dificultades motrices, prácticas, tensionales o de desconocimiento de la lengua” (Ajurriaguerra, 1973). Por tanto es preciso conocer las reglas gramaticales, la morfología, la sintaxis y la ortografía.

Por estas razones no llamamos escritura propiamente dicha a las copias o la llamada escritura funcional. Las copias son «dibujos» que se reproducen a partir de una muestra. La firma y algunos datos personales pueden aprenderse «de memoria» para usarlos con una finalidad exclusivamente práctica en situaciones esporádicas.

APRENDIZAJE TEMPRANO DE LA ESCRITURA

Este breve repaso sobre los aspectos más relevantes del acto de escribir, sólo han intentado destacar la dificultad y complejidad del aprendizaje de la escritura en comparación con el de la lectura. No puede darse un aprendizaje «temprano», ni impartirse una enseñanza precoz de la escritura, porque para escribir se precisa una maduración que raramente alcanzan los niños menores de 5 años. Por regla general, el proceso completo dura más tiempo que el de la lectura. Es cierto que los niños en edad preescolar pueden realizar actividades y ejercicios de psicomotricidad y gráficos, así como de atención, percepción y discriminación que sirven de ayuda y de preparación. Pero es imposible que el niño escriba a los 5 o 6 años todo lo que es capaz de leer y entender, aun cuando haya participado en un programa de aprendizaje temprano de la lectura. En la mayoría de los casos de niños con síndrome de Down, los alumnos adquieren soltura en la escritura a partir de los 10 o 12 años. En principio, los niños pueden aprender a leer mucho antes que a escribir.

El síndrome de Down influye negativamente en una serie de condiciones de carácter físico, lingüístico y cerebral, imprescindibles para escribir bien. Desde la anatomía de la mano, la laxitud ligamentosa y la hipotonía muscular, hasta las dificultades de coordinación, de inhibición, de memoria y de percepción auditiva, pasando por los problemas de lenguaje, en relación con el habla o con la

morfosintaxis (Barrio del, 1991). Todo ello explica que las personas con síndrome de Down, como grupo, todavía no hayan alcanzado unos niveles altos en sus habilidades para escribir a mano. Tanto los aspectos gráficos, como el contenido de los mensajes y el modo de expresarlos, están afectados.

A pesar de estas dificultades evidentes, los programas actuales y sus resultados muestran que la mayoría de las personas con síndrome de Down pueden escribir suficientemente bien como para que sus textos sean legibles, sus mensajes sean coherentes, aportando información al receptor. Las técnicas actuales, especialmente el ordenador (computadora), pueden producir cambios sustanciales, porque al *liberar* al escritor del esfuerzo motor, la energía puede concentrarse con más eficacia en el pensamiento y mensaje a transmitir.

¿LECTO-ESCRITURA O LECTURA Y ESCRITURA?

Muchos autores recomiendan que la enseñanza de la lectura y de la escritura se hagan simultáneamente porque, según sus experiencias, son procesos que se apoyan y consolidan mutuamente. Para nosotros esto sólo es válido cuando se inicia la enseñanza de la lectura y escritura con alumnos mayores, cuyas destrezas motrices ya están desarrolladas.

Basadas en nuestra propia experiencia de más de 30 años, defendemos que si un niño puede aprender a leer, con gusto y disfrutando, a una edad temprana, no hay por qué retrasarlo con el fin de simultanearlo con la escritura. Si se trata de un alumno con síndrome de Down hay aún más razones para trabajar a distinta edad y a diferente ritmo ambos aprendizajes.

Es muy estimulante y enriquecedor para el conjunto de la personalidad del niño el aprendizaje temprano de la lectura. Es cierto que si el niño con síndrome de Down empieza a los 4 o 5 años necesitará unos tres más para lograr suficiente soltura. Mientras que, si empieza a aprender cuando es mayorcito, tardará menos tiempo. Pero es preciso considerar que todos los ejercicios y actividades que realiza durante el proceso de aprendizaje no son inútiles porque le sirven para

mejorar sus capacidades de atención, percepción, discriminación y lingüísticas. Consideramos que es un tiempo muy bien empleado, ya que logrará ser un lector aceptable, con un nivel de 1º o 2º de Primaria, alrededor de los 8 años de edad. Este resultado, de saber leer a esa edad, evidentemente no se obtiene cuando se inicia la enseñanza más tarde. Sin embargo, la enseñanza de la escritura propiamente dicha no puede comenzarse a edades tan jóvenes. Será preciso emplear de 4 a 5 años, como mínimo, para que el alumno alcance un nivel aceptable de escritura. No nos parece razonable frenar la lectura, igualándola por su nivel bajo con el aprendizaje de la escritura. Antes al contrario, para nosotros es un reto el diseño de programas de escritura más eficaces con los que se logren mejores resultados a edades más tempranas. De hecho, actualmente hay alumnos que se expresan mejor con ayuda del ordenador, e incluso tecleando en el teléfono móvil (celular), que con la escritura manuscrita, especialmente cuando son ellos quienes desean transmitir un mensaje.

Estas razones son las que nos llevan a hablar de *lectura y escritura* y no de lecto-escritura, porque en sus fases iniciales nosotros proponemos que cada aprendizaje vaya por sus pasos propios, siguiendo su ritmo en función de la capacidad del alumno. Al final, algunos alumnos, alcanzarán niveles más igualados entre ambos aprendizajes, mientras que otros siempre serán mejores lectores que escritores.

MÉTODO DE ESCRITURA

INTRODUCCIÓN

La enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura difiere en varios aspectos, aunque las dos sean lenguaje escrito. Como hemos dicho antes, muchos autores recomiendan que ambos aprendizajes se realicen al mismo tiempo. Nuestra experiencia en la educación de niños con síndrome de Down nos confirma en la conveniencia de enseñarles a leer a edades tempranas, aunque

sea necesario esperar más tiempo para comenzar con la escritura. Un niño de 3 o 4 años puede reconocer visualmente palabras y atribuirles su significado, mientras que será imposible que a esa edad pueda escribirlas. No podrá hacerlo hasta que tenga de 7 a 9 años, como mínimo. No nos parece razonable que se pierdan esos años de aprendizaje lector. Además de esta diferencia, que hace referencia al cuándo empezar, hay diferencias en el cómo. El acercamiento a la escritura se inicia de un modo opuesto al de la lectura. En la lectura se comienza con una palabra, por lo tanto con un grafismo complejo, cuyo significado se le dice al niño quien acepta lo y lo aprende enseguida. En la escritura se inicia con el trabajo gráfico solo, aprendiendo y practicando los trazos más elementales y simples, que no tienen ningún significado lingüístico. Incluso, cuando el niño comienza a repasar su nombre por encima de las líneas de puntos, se trata más de un estímulo que le ayude a comprender qué es escribir y de animarle en todo su esfuerzo grafomotor, que de escribir en su pleno sentido.

Después del aprendizaje en el trazado de diversas líneas, el niño aprende el trazado de las letras, una por una, empezando por aquellas que tienen menos dificultades para ser trazadas. Después se inicia el trabajo del enlace de letras para escribir las primeras sílabas. En cuanto el niño es capaz, empieza a escribir las primeras palabras. Este es el momento en el que comienzan a unirse el significado y el significante. Empieza a comprender que puede comunicarse y transmitir mensajes por escrito.

Durante la etapa del progreso en la escritura será necesario que el alumno con síndrome de Down realice un gran número de ejercicios hasta alcanzar la capacidad de organizarse mentalmente y escribir, sin ayuda, con coherencia y claridad sus necesidades, sus deseos, sus sentimientos, sus experiencias y sus ideas. Las dificultades motrices y lingüísticas afectan claramente al lenguaje escrito, especialmente cuando es manuscrito. Con los nuevos métodos y técnicas de enseñanza y con la ayuda de la informática están produciéndose cambios favorables muy notables. Hoy en día, muchos jóvenes disfrutan y hacen uso habitual del ordenador (computadora) para enviar correos y escribir diversos

textos.

REQUISITOS INICIALES

Como hemos dicho, antes de comenzar de un modo sistemático el método de enseñanza de la escritura, el niño se habrá preparado durante la etapa de atención temprana con diversos ejercicios de psicomotricidad y gráficos.

Los requisitos necesarios para empezar a escribir con este método son:

- a) que el niño sea capaz de sujetar el instrumento de escribir entre el pulgar y los otros dedos
- b) que el niño sea capaz de realizar algunos trazos o garabatos siguiendo con la mirada los movimientos de su mano
- c) que el niño haya comprendido que no debe rebasar con sus trazos la superficie del papel. Comienza a inhibirse, controlando sus movimientos y frenando.

OTRAS CONDICIONES IMPORTANTES

La postura y el mobiliario

Desde el punto de vista postural y motor, la tarea de escribir es evidentemente mucho más complicada que la de leer. Como hemos dicho, exige una mayor madurez y desarrollo de la motricidad. Si a ello unimos las características físicas de los niños con síndrome de Down, ya descritas, puede comprenderse la importancia fundamental que tiene el mobiliario. Es preciso que el niño pueda adoptar y mantener una postura correcta durante la sesión. Hay que facilitarle la estabilidad del tronco, para lo cual el asiento no debe estar hundido ni ser muy blando. El fondo del mismo, hasta el respaldo, no debe ser ni más ni menos corto que la longitud del muslo. La altura del asiento debe permitirle el apoyo plantar, con las piernas flexionadas en ángulo recto a la altura de las rodillas. Si no llega bien al suelo, se le pondrá un soporte: banquito, caja o taco de

madera, debajo de los pies. Los brazos deben apoyarse con naturalidad sobre la mesa, con el codo flexionado de modo que brazo y antebrazo no queden ni muy altos ni muy bajos (foto 1, pág. 51). Cuidando estos detalles se facilita al niño que pueda mover libremente el brazo y la mano, sin perder el equilibrio, sin echarse hacia los lados o hacia adelante. ¡Se escribe con la mano y no con todo el cuerpo!

También hay que controlar la distancia y posición del papel, la procedencia de la luz y la proximidad de un compañero. Todo ello deberá facilitar al niño la postura correcta y el deslizamiento fluido del brazo y de la mano sobre la mesa y el papel.

Mano

Frecuentemente la mano de los niños con síndrome de Down es ancha, con dedos cortos y con una implantación baja del pulgar. A ello suele unirse la laxitud ligamentosa y cierto grado de hipotonía muscular, creando dificultades a la hora de asir el instrumento de un modo *correcto*.

En las etapas iniciales, se intentará que el niño lo agarre de tal modo que puede sujetarlo con índice y pulgar y deslizarlo suavemente sin tensiones. Es importante que lo sujete de forma que pueda ver la punta mientras escribe.

Es probable que, en algunos casos, a pesar de nuestros intentos y de su entrenamiento, los niños lo sostengan con una posición que llamaríamos incorrecta. Si el niño escribe así con comodidad, con soltura y con precisión, no se le forzará. Tal vez ha descubierto su propia posición correcta, dadas sus características anatómicas y fisiológicas, y hace adaptaciones funcionales, logrando seguridad y eficacia en sus actividades manipulativas.

Los materiales

El material más importante es el instrumento que se usa para escribir. Es preciso elegir el más adecuado para cada uno de los alumnos en función de sus

destrezas manipulativas y de la tarea a realizar. Inicialmente lo mejor suele ser un instrumento grueso y no muy largo, que pese poco. El mejor es el lápiz. Hay lápices cuya madera está sin barnizar y tienen forma hexagonal, lo cual facilita mucho la prensión (foto 2, pág. 64)). Además hay diversas numeraciones por lo que puede elegirse aquella que marque bien el papel, sin necesidad de apretar mucho, de modo que también sea fácil el deslizamiento. Las pinturas de cera gruesa y blanda sirven para muchos trazos iniciales, en los que el objetivo es aprender la dirección o el control e inhibición de un trazo. Después es mejor que el instrumento tenga una *punta* más fina que el alumno puede ver bien y le ayude en la precisión de los trazos.

Conforme el niño progresa en su evolución neurológica y grafomotora, podrá asir un lápiz más delgado. Se cuidará siempre que marque suficientemente sin tener que apretar mucho. Para ello recomendamos elegir de entre los lápices para dibujantes, el número que le vaya mejor a cada alumno. En algunos casos pueden utilizarse los adaptadores para lápices que se encuentran en el mercado, de modo que le facilitan la prensión correcta. En otros casos, puede *forrarse* el lápiz con esparadrapo o cinta adhesiva, a la altura que el niño necesita para tenerlo bien entre el pulgar y el índice. Si el niño tiende a moverlo con demasiada velocidad, se elegirá el instrumento que se *agarre* más al papel. En este caso se evitará, por ejemplo, el uso de los bolígrafos de bola, y se usarán rotuladores de fieltro o lápices con mina dura.

En cuanto al *papel* recomendamos que al principio éste sea sin pauta: ni paralelas, ni cuadrículas. Usando papel en blanco, sólo con las líneas y dibujos que pone el profesor, se intenta facilitar al alumno la percepción de la figura sobre el fondo. Las pautas indican siempre una limitación espacial que puede ser una dificultad añadida. Inicialmente es mejor centrarse en un solo objetivo en cada ejercicio. Los tamaños y los espacios limitados, se trabajarán en fases posteriores, en función de la evolución y progresos del niño.

La hoja debe ser al menos de 30 x 20 cm con el fin de permitir unos trazos amplios. Aconsejamos colocarla en posición horizontal para facilitar un rastreo

visual prolongado de izquierda a derecha así como los movimientos de la mano. Como es sabido, los brazos de los niños con síndrome de Down son cortos en relación con el tronco. La hoja en posición vertical puede plantearles dificultades, porque a lo mejor no ven bien y no llegan con su mano a la parte superior.

AYUDAS

El profesor es la ayuda fundamental que tiene el niño. Debe actuar como estimulador y facilitador del aprendizaje de su alumno, el cual es el protagonista. Recordamos lo señalado en el capítulo 2 en relación con las actitudes del educador.

Ayuda moral

La escritura manuscrita es una tarea ardua para la mayoría de los niños con síndrome de Down. Esto supone que necesita ayudas *extras* para no desanimarse y realizar todos los ejercicios que sean necesarios. ¡Tantas repeticiones!...El talante optimista y cordial del profesor le predispone a dar gusto y a esforzarse.

El profesor procurará proporcionarle el mínimo de ayuda necesario para evitar su desánimo y fracaso, consiguiendo el máximo progreso a través de las ejecuciones.

Ayuda verbal y física

El profesor iniciará cada una de las tareas con una explicación verbal, sencilla y entusiasta, del trabajo a realizar. Hará una demostración del ejercicio propuesto para facilitar la comprensión del mismo por parte del alumno. Después animará al niño para que le muestre que ha comprendido qué debe hacer. Por ejemplo: el niño señalará con el dedo la trayectoria que tiene que trazar. Durante

la tarea, el profesor vigilará para que el niño mantenga buena postura y para que siga con su mirada las direcciones que se señalan o se trazan.

Al principio, si el niño se deja y no lo vive como una *invasión*, el profesor le llevará la mano en los nuevos trazos para que *sienta* en su propia mano la dirección y la decisión con las que hay que hacer cada línea. Es suficiente hacerlo dos o tres veces, dejando después al niño que lo haga solo.

Es probable que durante bastante tiempo sea necesario mantener las ayudas verbales durante las ejecuciones. Sirven de guía, de orientación y de aviso. A veces serán para que el niño frene a tiempo: «cuidado...cuidado... ¡para!... ¡ya!». Otras será para marcarle el ritmo del movimiento: «deprisa, deprisa», para que el niño trace una línea recta con decisión y sin titubeos. En ocasiones, por el contrario, necesitará ir despacio, por ejemplo cuando traza una línea dentro de un laberinto sin levantar el lápiz aunque haya cambios de dirección: «siiigue...siiigue...».

En el trazado de letras la ayuda verbal puede ser para indicarle la dirección a seguir: «sube...sube,...da la vuelta...baja», «un palo para abajo, otro echadito»...

Ayudas gráficas

Las ayudas gráficas pueden consistir en un punto rojo, unos dibujos que indican el lugar de iniciación del trazado y del final, unas rayas discontinuas de puntos, que le orienten sobre la forma y dirección, o unas líneas paralelas que le indican la trayectoria y la longitud. En las tareas nuevas estas ayudas gráficas están puestas en el papel antes de que el niño comience su trabajo, para que con esa orientación pueda hacerlo con éxito. Otras veces se harán sobre la marcha, en el momento en el que se ve que el alumno las necesita porque tropieza con alguna dificultad. No es infrecuente que se preparen los ejercicios creyendo que el niño tiene capacidad para ejecutarlos sin ayudas gráficas y, sin embargo, en el momento de trabajar se ve la necesidad de hacer alguna adaptación. Como siempre, conviene actuar con flexibilidad y realizar los cambios convenientes ante

las necesidades y demandas del alumno.

PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS

Todo el trabajo de escritura se prepara en hojas de papel para que el alumno realice los ejercicios con un lápiz, rotulador o pintura.

Los alumnos pueden hacer en otros momentos ejercicios complementarios en el suelo, en pizarras, en tableros, en caballetes, etc., pero consideramos que el trabajo sistemático y fundamental para escribir a mano debe hacerse en la mesa, con los materiales que más se parezcan a los que los adultos utilizan para su comunicación por escrito.

La presentación de las hojas, con sus dibujos, líneas y trazos, debe tener las características que señalamos en el capítulo 4, en cuanto a calidad, nitidez, interés, etc.

Es absolutamente imprescindible la adaptación a las necesidades de cada uno de los alumnos en relación con el tipo de trazo, su tamaño, el número de ejercicios a realizar, las repeticiones, la secuencia en la que se le van enseñando, etc. Hay que analizar en qué momento evolutivo está, cuáles son sus destrezas neuromotrices y qué objetivos conviene seleccionar.

En esta obra presentamos modelos para preparar las hojas de escritura. Insistimos en la necesidad de hacerlo individual y personalmente para cada alumno, eligiendo los dibujos, el tipo de trazo y su tamaño, el número de ejercicios, los límites y ayudas, etc., según sus necesidades y posibilidades en ese momento.

Las hojas deben tener una presentación atractiva, cuidada, con color. Desaconsejamos vivamente la preparación precipitada, fotocopiando cualquier cosa o improvisando con el solo objetivo de que el alumno esté «entretenido» y no dé la lata.

Actualmente, descargando dibujos de nuestro archivo de materiales o de la red y con impresoras y fotocopiadoras a color, es fácil preparar materiales motivadores, bonitos y originales.

Recordamos que el niño no debe hacer muchos trazos seguidos porque la fatiga favorecerá que sus ejecuciones sean peores cada vez y porque el niño puede rechazar la actividad si se cansa. Sin embargo, como para escribir bien es necesario practicar haciendo ejercicios de escritura, será conveniente repartir las actividades de escritura en dos o tres sesiones cortitas, a lo largo del día. Si no hay suficiente repetición no se conseguirá la interiorización de los trazos ni una buena caligrafía. Como en otros aprendizajes de los niños con discapacidad intelectual, conviene ordenar cuidadosamente los pasos o los grados de dificultad, para que se dé un progreso, aunque sea pequeño y no se viva la sensación del fracaso. Como recordamos habitualmente, hay que ayudar al niño a ascender por un plano que tenga una inclinación hacia arriba de pocos grados, de modo que siempre haya un ascenso pero sin que note mucho cansancio por un esfuerzo desproporcionado.

ORDEN DE DIFICULTADES

Esta ordenación se hace teniendo en cuenta diferentes criterios. En unos momentos interesa seguir uno de los criterios y en otros momentos otro. Siempre se hace paulatina y suavemente.

Al principio se preparan líneas y trazos grandes, ya que los primeros objetivos van encaminados a que el niño aprenda el punto de inicio, la trayectoria o dirección a seguir y dónde debe acabar. Lo que interesa es que *interiorice* una dirección: vertical, horizontal, inclinada o un trazo. Después el objetivo será que aprenda a controlar su movimiento, frenando a tiempo. Cuando haya conseguido dominar esos objetivos, empezará la dificultad de la reducción del tamaño o del incremento de ejecuciones.

Otro de los criterios para que se esfuerce y progrese, es el de ir eliminando las ayudas gráficas. Poco a poco se eliminan dibujos, puntos rojos, paralelas o líneas discontinuas indicadoras de la trayectoria.

Otra forma de ayudarle a progresar es incrementar el tiempo dedicado a escribir, teniendo cuidado *siempre* de observar si se le produce fatiga física y psicológica que le hagan empeorar las ejecuciones. Es preciso evitarlo y finalizar en el momento oportuno.

Conforme progrese el niño alternará grafismos distintos en la misma hoja o en una misma línea. Con estos cambios el niño hace un magnífico ejercicio porque tiene que esforzarse en la atención, en la percepción y en la producción motora, cambiando de dirección o de tamaño y actuando con rapidez ante el estímulo visual.

El profesor debe tener claro el objetivo u objetivos que persigue con cada una de los ejercicios, de modo que no exija al alumno *perfección* en varios frentes a la vez. Al principio será mejor que sólo programe uno: seguir una dirección, frenar a la llegada, no levantar el lápiz del papel. Poco a poco, podrá exigir varios al mismo tiempo teniendo cuidado de no sobrepasar las capacidades psicológicas y neuromotrices del alumno.

Capítulo 11

ESCRITURA:

ETAPA DE ATENCIÓN TEMPRANA Y PRIMERA ETAPA

INTRODUCCIÓN

En la actualidad sabemos que las personas con síndrome de Down tienen más capacidad para un conjunto de adquisiciones académicas de las que se suponía hace unos años. Para que esta capacidad pueda desarrollarse es preciso que los distintos servicios y personas que giran alrededor de un niño o joven con síndrome de Down, desde que nace hasta que abandona la escuela, estén convencidos de que tiene derecho y posibilidades de participar en la cultura y beneficiarse de un modo claro y objetivo de las enseñanzas escolares. Con este convencimiento, los programas de atención, desde el nacimiento hasta la incorporación al mundo laboral, tendrán en cuenta una serie de objetivos y actividades que son necesarios para facilitar y consolidar el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Por este motivo, aunque describimos tres etapas para la enseñanza sistemática de la escritura, que se empiezan en el momento en el que el niño sostiene en su mano un instrumento para pintar, damos una gran importancia a la preparación previa que debe hacerse en los llamados programas de Estimulación precoz o Atención Temprana. Los profesionales que atienden a los niños con síndrome de Down menores de 3 años, deben tener presentes las necesidades de ese niño que poco después empezará a leer y a escribir. Por este motivo damos un poco más adelante unas pequeñas sugerencias sobre cómo puede hacerse esa preparación previa del niño.

En la enseñanza sistemática de la escritura propiamente dicha distinguimos tres etapas.

La *primera etapa* la consideramos previa a la escritura porque los objetivos van encaminados a lograr el dominio de los trazos, sin hacer letras y a desarrollar el control motor. El niño aprende y practica el trazado de las líneas que le servirán después para hacer las grafías. Se da prioridad a los aspectos perceptivomotores frente a los lingüísticos.

La *segunda etapa* es la llamada de iniciación a la escritura porque el alumno empieza a trazar las letras y a enlazarlas formando sílabas y palabras. También escribe sus primeras frases. Aunque en esta etapa sigue dedicándose especial atención a los aspectos gráficos, incluso empezamos a hablar ya de caligrafía, se trabajan también los componentes lingüísticos del lenguaje escrito. El niño empieza a transmitir significados, aunque sean tan elementales como una palabra sola.

La *tercera etapa* es la denominada de progreso en la escritura. En ella, sin descuidar la caligrafía, (¡siempre tan difícil para los alumnos con síndrome de Down!), se atiende fundamentalmente al significado, al contenido, al qué se transmite y a cómo se hace desde el punto de vista de las normas de la lengua. Por tanto, la ortografía, la gramática, la morfología y la sintaxis ocupan un lugar destacado en la programación, en el desarrollo de las sesiones y en la realización de los ejercicios.

PREPARACIÓN PARA LA ESCRITURA DE LOS NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

CONSIDERACIONES GENERALES

La calidad de la escritura, desde el punto de vista gráfico, está influida por varios factores que quedan resumidos fundamentalmente en:

- a) La maduración general del sistema nervioso, en relación con el conjunto de actividad motora
- b) El desarrollo general en relación con el tono, la postura y la coordinación de los movimientos
- c) El desarrollo de la motricidad fina o habilidad manual.

Los niños con síndrome de Down tienen dificultades en los tres apartados. Los programas de atención temprana, que contemplan al niño en su globalidad y que

le ayudan en esa maduración general del sistema nervioso, deben tener en cuenta al mismo tiempo las necesidades específicas para paliar las dificultades. Los resultados de los diferentes programas de intervención muestran que se producen mejoras concretas, si se hacen intervenciones específicas. No basta con una acción global de carácter físico, para lograr que el niño mejore su habilidad manual.

En relación con la escritura, sabemos que para aprender a escribir lo mejor es hacer ejercicios de escritura y practicarlos con regularidad. Aprendemos a escribir, escribiendo y mantenemos una buena escritura, si escribimos. Pero el niño con inmadurez, especialmente si tiene problemas motores como sucede con los que tienen síndrome de Down, puede estar mejor preparado si realiza determinadas actividades y ejercicios encaminados de un modo directo al desarrollo de la destreza manual y a mejorar su coordinación motora.

PSICOMOTRICIDAD

Los ejercicios de psicomotricidad general y de psicomotricidad fina en particular, son una ayuda importante para la evolución del niño. Le facilitan la propiocepción, el control, la tensión-relajación voluntarias, los cambios rápidos de postura o dirección, etc. El niño, poco a poco, debe progresar en el conocimiento, control y dominio de posturas y movimientos globales y distales. Para ello realizará ejercicios y juegos con movimientos audaces, rápidos, lentos, suaves. Realizará cambios de dirección: delante, atrás, a los lados, en ángulo, giros circulares en ambas direcciones. Tendrá experiencias de impulso y parada.

Pensando de un modo concreto en la escritura, los ejercicios más útiles son aquellos que fomentan una buena coordinación y precisión de los movimientos y de la oposición de los dedos pulgar-índice y pulgar resto de los dedos. Son convenientes los ejercicios encaminados a la independencia y segmentación de los movimientos de los dedos con referencia a la mano, de la mano con respecto al brazo y del brazo con respecto al cuerpo. Los niños y jóvenes con síndrome de

Down frecuentemente inician los movimientos desde el hombro para realizar actividades en las que es suficiente mover el codo o la muñeca. Suelen poner en tensión el codo y la muñeca, en lugar de tenerlos relajados. Con ello, no sólo el resultado de su acción es pobre, sino que pueden sentir dolor y cansancio. Entrenarse en juegos como las de tocar el xilófono o el tambor, con la muñeca relajada y en otras actividades como dar cuerda o enroscar, para lo cual deben realizarse movimientos rotacionales de la muñeca, les hace comprender que es mejor evitar las contracciones y tensiones innecesarias. Deben *sentir*, experimentar, que se cansan menos si mueven sólo la mano y no todo el brazo y el hombro. Deben *notar* que el sonido del saxofón es mucho más bonito y se mantiene la vibración sonora durante más tiempo cuando lo tocan sosteniendo y moviendo el macillo con la muñeca relajada, en lugar de tener la muñeca rígida.

Al mismo tiempo que tienden a hacer ese tipo de contracturas, su postura global en el trabajo de mesa puede ser incorrecta, como de niño «asténico» que se deja caer. Pueden buscar mucho apoyo con sus brazos o inclinarse demasiado hacia delante, dejando caer la cabeza. A veces puede parecer que no ven bien y es preciso comprobarlo. Sin embargo es probable que la causa no esté en la visión, sino en la hipotonía muscular generalizada, en la laxitud ligamentosa o en la movilidad articular. La cabeza pesa..., los músculos de la espalda no están muy fuertes, los ligamentos del cuello son laxos, hay que mirar hacia abajo, acomodar la visión al estímulo teniendo en cuenta la distancia... ¡demasiado esfuerzo! Al final hacen una adaptación postural de carácter funcional.

El ejercicio físico habitual, practicando natación u otro deporte, ayudan al mantenimiento de una buena forma física global que mejora las posturas y la resistencia ante un esfuerzo prolongado de carácter postural y de coordinación motora.

ACTIVIDADES MANIPULATIVAS PREVIAS A LA ESCRITURA

En el capítulo 3 señalábamos la importancia de desarrollar capacidades,

entre ellas la habilidad manual, para que el niño con síndrome de Down esté preparado para otras adquisiciones, como la de escritura. Con este objetivo concreto es preciso que los niños, antes de los 4 años hayan realizado actividades variadas que favorezcan la destreza de la mano.

Son especialmente recomendables los ejercicios de *meter, sacar, empujar, tirar, enfilear, rasgar, amasar, golpear, teclear, apretar, enroscar, desenroscar y enrollar*. Todos ellos sirven para desarrollar la precisión, la fuerza, la coordinación, el control de la tensión y la relajación. Deben aprender a realizar un impulso, a ejecutar movimientos rápidos, lentos, a inhibirse y a pararse. Es preciso preparar actividades que faciliten que el niño adopte posiciones segmentarias más distales con referencia al cuerpo, primero el brazo, después la mano, y finalmente los dedos. Debe aprender a eliminar las tensiones innecesarias que tanto pueden obstaculizar después el acto de escribir. Debe practicar movimientos rotacionales.

El niño debe trabajar con las dos manos para lo cual se elegirán los materiales más adecuados y variados posible. Unas veces se prepararán actividades que se realizarán con ambas manos haciendo lo mismo simultáneamente. Por ejemplo: teclear un piano de juguete, meter y sacar objetos pequeños de dos recipientes colocados delante de cada mano, amasar pasta de modelar sobre la mesa haciendo una bolita o una culebra con cada mano. Otras veces realizará la misma actividad, pero de un modo alternativo: primero con una mano, luego con la otra. Otras, los ejercicios se diseñarán para que el niño realice una tarea utilizando ambas manos de un modo coordinado, en diferente dirección. Por ejemplo: enroscar una tuerca y un tornillo, moviendo los dos al mismo tiempo; rasgar un papel en tiras moviendo una mano hacia adelante y la otra hacia atrás; amasar pasta de modelar para hacer una bola para hacer una serpiente usando las palmas de las dos manos. En otras ocasiones, la tarea se realizará con las manos, una de ellas será la *dominante* y la otra hará de apoyo o sujeción. Por ejemplo: poniendo un tapón de rosca en un frasco, metiendo piezas pequeñas por los orificios de una cajita, coloreando un papel, enrollando una madeja de lana gruesa. En todas ellas una mano sujeta el frasco, la cajita, el papel o el ovillo, y la

otra realiza la acción.

Durante la etapa de atención temprana el niño debe tener muchas oportunidades de ejercitarse. Necesita desarrollar en ambas manos la habilidad, la destreza, la fuerza y la precisión. Conforme el niño madura y evoluciona, el profesor observará cuál de las dos manos va mostrándose como la dominante. Algunos niños con síndrome de Down tardan más tiempo que el promedio de los niños sin síndrome de Down en mostrar claramente si son diestros o zurdos. Por eso es preciso que los educadores fomenten y estimulen el uso de las dos. En el momento de iniciar la enseñanza sistemática de la escritura, debería saberse con seguridad si el niño es diestro o zurdo. En caso de duda, porque el niño muestra una preferencia y habilidad semejantes en ambas manos, se le enseñará a escribir con su mano derecha.

Si el niño es zurdo claramente, se le preparará el mobiliario y el material para escribir teniendo en cuenta su condición de zurdo. Así, por ejemplo, se le colocará en el lado de la mesa en el que sus movimientos no se interfieran con los de un compañero diestro. Se cuidará con mayor esmero aún que con los diestros la dirección y giros en los trazados, así como la coordinación visuomotora y la postura.

PRIMEROS GRAFISMOS

Desde que el niño es capaz de mantenerse sentado en una silla, con suficiente control del tronco para realizar actividades manipulativas sobre una mesa, está maduro para empezar a pintar.

Se intentará que comience con pintura de dedos, teniendo en cuenta que algunos niños la rechazan. Conviene respetar al niño y no forzarle a realizar lo que le molesta y que en sí mismo no es imprescindible. Para muchos niños es estimulante el uso de esponjitas untadas de pintura o de pinceles gruesos, y brochas. Con esos materiales, consiguen un resultado muy vistoso, con poco esfuerzo.

Pronto se ofrecerá al niño un rotulador grueso o una pintura, también gruesa, de cera blanda. Los niños con síndrome de Down tienen que hacer bastante esfuerzo para mantener un instrumento con sus dedos y manejarlo con soltura, por lo que es preciso que se vean compensados con un resultado llamativo. Por esto recomendamos un rotulador grueso que puede sujetarse con facilidad, especialmente si tiene forma hexagonal, y que *marca* el papel sólo con apoyarlo. Si al niño se le entrega una pintura delgadita y dura, y tiene que apretar mucho para que pinte o el color es tan desvaído que apenas se ve, es muy probable que pierda el interés por la actividad de pintar. El profesor estimulará al niño con su propio ejemplo y entusiasmo. Hará de modelo, iniciando la tarea y animando al niño a imitarle. Si es preciso le prestará ayuda física.

Los objetivos de las primeras sesiones son: 1) que el niño descubra qué es pintar, hacer rayas y garabatos; 2) que es él, con el instrumento, el causante de un efecto *tan bonito y llamativo*, y 3) que siga con la mirada los movimientos de su mano.

Inicialmente tal vez agarre el instrumento con el puño. Con suavidad se le ayudará y enseñará a sujetarlo entre el pulgar y el resto de los dedos. Los primeros movimientos serán poco controlados, incluso rebasando los límites del papel o cartulina. Con un poco de práctica, aprenderá a inhibirse a tiempo para no pintar en la mesa.

En cuanto el niño haya superado esos objetivos, se fomentará que prolongue su acción de garabatear unos segundos. Se le animará a realizar varios trazados seguidos sin levantar la pintura del papel. Para muchos niños es eficaz ofrecerles una lámina, con un dibujo bonito para *colorear*. Obviamente en esta etapa no se le pide que haga un relleno de color, respetando los bordes. Sólo es un estímulo para que al garabatear durante un tiempo prolongado, se ejercite más en el control de sus movimientos.

Algunos niños con síndrome de Down disfrutaban desde pequeños con estas actividades, aunque manifiesten pronto su cansancio. Sin embargo, hay niños que a los 4 años aún las rechazan. Como aconsejamos siempre, es conveniente

estimular, animar para que el niño haga con gusto aquello que creemos que le sirve de ayuda, pero en ningún caso hay que forzar e imponer. El niño tendrá sus motivos para rechazar la tarea. Probablemente la laxitud ligamentosa, la hipotonía muscular, la falta de control de la postura o la dificultad de coordinación de los movimientos son la causa de sus problemas para una tarea que en sí misma es bastante compleja porque requiere mucha destreza y madurez. A lo mejor todavía prefiere pintar con los dedos o con pinceles gruesos o esponjas.

A veces será oportuno dejar pasar un tiempo antes de presentarle de nuevo este tipo de actividades. Poco a poco los niños con síndrome de Down garabatean y colorean de un modo semejante al resto de los niños, aunque con diferencias en el tiempo.

Se le estimulará a realizar todo tipo de garabatos y trazados. En cuanto el niño se sienta cómodo con su pintura, se le pedirá que haga algunas imitaciones de trazos muy sencillos ejecutados ante él por el profesor, como una raya vertical, horizontal o un trazo circular. Las condiciones ambientales serán las que siempre hemos recomendado. En primer lugar, captar la atención del niño diciéndole:

- «¡Mira qué hago!»
- «Haz tú igual, una raya echadita o un palo».

Si el niño no es capaz de hacerlo, el profesor le llevará la mano, siempre que el niño lo acepte. Por supuesto, no se pretende que haga un trazo exactamente igual en sus dimensiones, sino que se pretende enseñar una dirección determinada.

Estas actividades imitativas, que no deben ser muy reiterativas, pueden simultanearse con ejercicios de coloreo de dibujos atractivos que sean grandes y cuyos contornos sean gruesos y muy destacados. Al niño se le entrega una pintura gruesa, de cera blanda, que le permita la tarea de rellenado sin sufrir cansancio y dolor en la mano. Los dibujos deben ser grandes para estimular al niño a realizar movimientos amplios y relajados, sin tensión en la muñeca y en los dedos. Si los dibujos son pequeños o si se le exige que no rebase los límites, se le

puede provocar una inhibición de los movimientos fluidos y deslizantes necesarios para la escritura. El temor a salirse de los bordes puede llevarle a tener miedo, a hacer tensiones, con el resultado de trazos cortitos, entrecortados, apretando mucho sobre el papel. Todo lo contrario de lo que le conviene para escribir. Lo interesante es que realice movimientos sueltos, deslizantes, de ida y vuelta, con suavidad, sin levantar la pintura del papel.

Un niño entrenado así, está preparado para iniciar las actividades de la preescritura. Es indudable que deberá continuar con las actividades de pintura y dibujo que, según nuestro criterio, deberán mantenerse durante los años escolares. No sólo porque el valor que tienen en sí mismas para el desarrollo de las capacidades artísticas y creativas del niño, sino porque, además, le ayudan a mejorar sus habilidades perceptivo-manipulativas. El profesor responsable del programa de lectura y escritura, iniciará el método sistemático de enseñanza-aprendizaje de la escritura, recomendando que el niño siga dibujando y pintando en otros momentos del día.

ESCRITURA: PRIMERA ETAPA

OBJETIVOS

El *objetivo general* de esta etapa es que el alumno desarrolle las habilidades perceptivas y motrices para trazar todo tipo de líneas necesarias para hacer más adelante las primeras letras y enlazarlas.

Los objetivos *específicos* son que el alumno:

1. Sostenga el instrumento de escribir del modo más adecuado para controlar y ver los trazos que realiza.
2. Sea capaz de trazar de modo automático, en la dirección correcta, todo tipo de líneas. El niño debe saber dónde comenzar el trazo, qué trayectoria seguir y hacerlo habitualmente.

3. Controle sus movimientos manuales de modo que puede inhibirse a tiempo para no sobrepasar los límites señalados para cada uno de los trazos.
4. Adquiera una destreza manipulativa para el trazado que le permita ajustarse a las rayas de puntos o líneas discontinuas de los trazos, sin perder la soltura del movimiento.
5. Copie de un modelo diversas líneas y grafismos: vertical, horizontal, cruz, círculo, *montaña*, *ola*, etc.
6. Trace al dictado, sin modelo, las líneas y grafismos que se le indiquen: línea vertical, horizontal, inclinada, ondulada, la cruz, el uno, el círculo, varias *montañas* seguidas, una línea ondulada, etc.

En esta etapa es muy importante enseñar al niño desde el principio la dirección correcta de cada trazo. Se hace así para ayudarle a interiorizar los trazados y facilitarle el enlace posterior de las letras, escribiendo hacia la derecha, como es el sistema de nuestro lenguaje escrito. Con el aprendizaje de la dirección correcta se economizan movimientos y esfuerzo, ganándose en claridad y legibilidad de la letra. Se adquiere con más facilidad el automatismo motor que, como hemos dicho, deja libre el pensamiento para el mensaje a transmitir.

En principio, las direcciones que habitualmente conviene respetar son de arriba abajo y de izquierda a derecha. Como luego explicaremos, el trazado del círculo conviene hacerlo en la dirección que después facilitará escribir la a, y la d, enlazándolas con las letras que se escriban a continuación, por lo tanto debe trazarse en el sentido opuesto al de las agujas del reloj.

El orden de aprendizaje de los trazos de preescritura no difiere, a grandes rasgos, del que es habitual para el resto de los alumnos en edad pre-escolar. Las diferencias que nosotros aconsejamos están más en relación con el tamaño de los trazos, con un mayor número de pasos intermedios que son más sencillos, que están graduados con más ejercicios y con algunas ayudas gráficas. Por último, el niño con síndrome de Down necesita realizar mayor número de ejecuciones que otros niños para interiorizar y ser capaz de trazar automáticamente los diferentes grafismos. Cada profesor preparará las láminas que su alumno necesite.

En relación con los cuadernos de preescritura, preparados para niños sin dificultades, que se utilizan en la escuela común, raramente pueden usarse sin adaptaciones con los niños con síndrome de Down. La mayoría siguen un orden de dificultad muy rápido. Algunos tienen demasiadas ejecuciones en cada página, que fatigan al niño, otros tienen un tipo de trazados muy difíciles o muchas líneas juntas que el niño no percibe bien. Aconsejamos consultarlos, entresacar ejercicios o ideas y hacer algunas adaptaciones que casi siempre consisten en eliminar algún trazado y en hacer ampliaciones de otros.

Nuestro consejo es que tomando ideas de este libro, se preparen para cada niño sus hojas, de escritura y se modifiquen según sean sus progresos y sus dificultades. Las hojas pueden fotocopiarse con la ayuda del ordenador (computadora) o fotocopidora a color para que el alumno repita los ejercicios con material bien presentado.

Trazos verticales

El primer trazo que enseñamos al niño es el vertical porque la posición de la mano durante la ejecución permite ver el punto de partida, la trayectoria y el punto de llegada. Este trazo supone sólo un desplazamiento del brazo.

Las primeras hojas de trabajo se preparan teniendo en cuenta los objetivos perceptivos y el vocabulario de imágenes que el niño conoce. Se ponen 3 dibujos en la parte superior de la hoja y otros 3 iguales en la parte inferior (fig. 203). Se llama la atención del niño sobre los dibujos y se hace una *lectura* de los mismos, haciendo algún comentario oportuno, como por ejemplo:

- «¡Mira! aquí hay un autobús, un globo y un jersey.
- ¡Mira, aquí también hay un autobús, un globo y un jersey!
- El autobús y el autobús son iguales. ¡Vamos a hacer una raya del autobús al autobús! ¡Mira cómo lo hago yo!»

El profesor, que habitualmente está sentado enfrente del alumno, traza la raya en la dirección correcta empezando por el dibujo de la parte superior y acabando la línea al llegar al dibujo igual de la parte inferior. El alumno estará mirando atentamente. Después se le invita a que haga igual con el segundo dibujo. Para comprobar que ha entendido, se le puede decir que siga con su dedo la trayectoria o se le ayuda a hacerlo. Después se le entrega el lápiz o la pintura para que ejecute el trazo. Si se siente inseguro, el profesor puede llevar su mano suavemente. El tercer trazado debe hacerlo solo. Puede suceder que el alumno inicie la línea y después levante la mano y el brazo, separando el lápiz del papel, para ver el dibujo de llegada. Hay que enseñarle a no hacerlo, fijándose en qué sitio están los dibujos antes de iniciar las líneas

En las primeras sesiones, si el niño es pequeño, no será capaz de inhibir el gesto para frenar a la llegada y es probable que rebase el dibujo y el papel. Se le puede ayudar de diversas maneras:

a) Colocando la mano del profesor encima de la del niño, sin tocarle, hasta el momento en el que va a llegar y entonces le sujetará suavemente la mano para frenarle.

b) Con ayuda gráfica y verbal, poniendo una línea roja y gruesa debajo de los dibujos, advirtiéndole que es *peligro* y no debe pisarse: “por aquí no se puede pasar...” (fig. 204).

c) Con ayuda física, sosteniéndole suavemente la mano para darle el ritmo necesario durante el trazado y frenar a la llegada apretándole un poquito.

d) Con ayuda verbal «¡siiigüe, siiigüe..! ¡cuidado, cuidado..! ¡para!». Poco a poco el niño interiorizará el frenado y calculará en qué momento debe interrumpir el movimiento.

La presentación del trazo vertical puede hacerse también con rayas discontinuas entre los dibujos a unir o con paralelas que sirven para indicar gráficamente la raya que hay que ejecutar. Conforme el niño progresa, automatizando el trazado de líneas y frenando a tiempo, se aumenta el número de

ejercicios y se disminuye el tamaño de los dibujos (fig. 205). Después los dibujos se eliminarán y se sustituyen por puntos de color. También se disminuye la longitud de las líneas. Por último se le presentan líneas de distinta longitud en la misma hoja para que mejore su atención, su percepción y su producción en función de las diferencias de los estímulos (fig. 206), evitando que se deje llevar de un movimiento global de la mano de un modo automático, sino que ejerce un control en función del estímulo que ve. Como hemos dicho, conviene animar al niño para que haga un trazo controlado pero decidido, procurando que su mano esté relajada, sin rigidez ni contractura n los dedos o en la muñeca.

Trazos horizontales

Para los niños diestros este ejercicio tiene la dificultad de que, con su mano derecha, van tapando la trayectoria a seguir y el dibujo o punto de llegada. Necesitan más control y coordinación visuo-motora que para el trazado vertical.

Los alumnos zurdos pueden ver el punto de llegada, pero es costoso para ellos el deslizamiento hacia la derecha y suelen adoptar posturas incorrectas. También es probable que quieran cambiar el papel de posición. Conviene insistir con suavidad en la postura y en la correcta posición del papel para que se acostumbren desde el principio a aquellos hábitos que les facilitarán escribir después con soltura y con buena letra.

En relación con el incremento de las dificultades, se seguirán criterios semejantes a los del trazado de líneas verticales.

Trazado de la cruz

En el momento en el que el niño es capaz de trazar una línea vertical y otra horizontal, se iniciará el trazado de la cruz.

Sorprende ver que los niños con síndrome de Down, a pesar de ser

capaces de trazar una línea horizontal y otra vertical, no son capaces de trazar una cruz con modelo o con imitación secuencial. Algunos tardan mucho en hacerla de un modo espontáneo. Es preciso enseñarles a que practiquen. Algunos niños deben trazar muchas, con diferentes ayudas de carácter gráfico y verbal, antes de ser capaces de hacerlas de un modo automático, al dictado.

Las ayudas que se preparan son semejantes a las que el niño se ha acostumbrado al hacer la raya vertical o la horizontal, trazando una línea que una a los dibujos iguales, o siguiendo la trayectoria marcada con puntitos o el camino señalado por paralelas (fig. 207).

Trazado de ángulos y cuadrado

Los ángulos presentan la dificultad del cambio de dirección. Frecuentemente los niños hacen una curva en la esquina para mantener la continuidad de línea o levantan el lápiz al acabar la primera línea y después trazan la segunda, con lo cual no hacen un trazado continuo.

Se debe enseñar al niño a no levantar el lápiz, a pararse en el ángulo e iniciar desde ahí el cambio de dirección. Son útiles la ayuda gráfica de un punto rojo en la esquina y la ayuda verbal: «¡quieto!». Con un poco de práctica y en poco tiempo podrán retirarse las ayudas y el niño hará los ángulos con sus esquinas.

Si se quiere, se pueden preparar algunas letras mayúsculas de imprenta, para que el alumno vaya trazándolas aunque no las haya aprendido todavía en el programa de lectura; por ejemplo la I, L, F, E, H, T.

Después se le enseñará a trazar el cuadrado. Siempre se le exigirá que respete la dirección correcta: se empieza por la izquierda y se traza de arriba abajo y de izquierda a derecha. Se hace, en primer lugar, el ángulo de abajo de la izquierda y se levanta el lápiz para iniciar la línea de arriba que va hacia la derecha formando el ángulo superior (fig. 208). Con los niños que escriban con su mano izquierda se tendrá más cuidado porque les es más difícil que a los diestros.

Trazado de diagonales

Se prepararán los ejercicios del mismo modo que los de las líneas verticales y horizontales (fig. 209), con dibujos de tamaño grande. Conforme avanza el niño, que lo hace rápido, se ponen líneas punteadas que sirvan de orientación y puntos destacados para el inicio y fin de cada línea.

En cuanto sea posible, porque el niño es capaz de adaptar su postura y movimiento para este tipo de líneas, se le enseñará a trazar el 1 y varias letras mayúsculas (N, M, V) de modo que vea la utilidad de su esfuerzo. Así, además, aprenderá, repasará y consolidará otros aprendizajes. Con la combinación de líneas inclinadas el niño comenzará a realizar trazados continuos (fig. 210), para los cuales la mano debe ir deslizándose hacia la derecha, al mismo tiempo que hace el cambio de dirección sin levantar el lápiz. Es un buen entrenamiento para la escritura de palabras.

Trazado del círculo y de las líneas curvas

Los niños pequeños, en la etapa del garabateo, suelen realizar trazados circulares continuados, sin intención aún de hacer un círculo o una pelota. Con frecuencia esos movimientos circulares se ejecutan de derecha a izquierda, empezando por abajo y terminando arriba a la izquierda. Los niños con síndrome de Down también suelen hacerlo así, aunque más tarde que los otros niños. Es un buen ejercicio de rotación, que será útil dominarlo por lo que supone de destreza manual y de movimientos útiles para la escritura. Sin embargo, conviene enseñar al niño que haga esos movimientos en la dirección que interesa para el trazado y enlace de las letras. Como hemos dicho, empezando por arriba a la derecha y girando en el sentido opuesto a las agujas del reloj, para terminar en el lado derecho. Cuando el niño haya adquirido cierta soltura haciendo esos movimientos circulares continuos en la dirección que se le enseña, puede empezar a trazar el círculo. La mayoría de los niños con síndrome de Down pueden ejercitarse en el

trazado de rayas verticales, horizontales y del círculo en la misma etapa. No es preciso esperar a que el niño domine unas líneas y las haga *perfectas* para empezar con otras.

Al principio se elige el tamaño del círculo que coincide más o menos con el que le sale al niño de modo espontáneo. Se hace así para adaptarse a las capacidades neuromotrices del niño, porque los objetivos iniciales son el movimiento circular en la dirección señalada y el *cierre* o inhibición del movimiento en el punto final. En el caso del círculo coinciden el punto de inicio y de final. Ese punto se marca con rojo para que el alumno lo perciba bien y sepa dónde tiene que empezar y dónde tiene que terminar. La hoja debe ilustrarse con globos circulares o pelotas, para motivar al niño y para que capte qué tiene que hacer (fig. 211). También pueden ponerse los círculos con líneas de puntos, que no tienen la finalidad de que el niño las repase por encima, ya que intentará hacer un movimiento cortito, tenso, tratando de unir los puntitos, sino que se ponen sólo para que perciba visualmente la forma a hacer y eso ayude a su producción motora. Otro modo de preparar la hoja de trabajo es poner un círculo de modelo y debajo sólo los puntos rojos con un trocito del círculo iniciado que sirva de guía de la dirección a seguir en cada uno de los círculos. Si se deja sólo el punto, muchas veces el niño va hacia abajo, cambiando por tanto la dirección adecuada.

Los primeros círculos pueden salirle irregulares en la forma y en el tamaño. Más grandes o más pequeños que lo indicado en la hoja. No tiene importancia, porque lo que se pretende es que adquiera el movimiento y sepa frenar a tiempo. Si es preciso se le llevará la mano para que *sienta* el movimiento y la parada y aprenda a hacerlo relajado, sin tensión en las articulaciones. Cuando el niño sea capaz de trazar el círculo y la cruz, puede realizar ejercicios de atención. Se preparan láminas en las que hay varios dibujos, uno de los cuales se presenta realzado. El niño debe rodear con el *círculo* los que son como el modelo y tachar con la *cruz* los que son diferentes (fig. 212 y 213).

El trazado de semicírculos, en sus diferentes posiciones, se inicia cuando el niño ha adquirido cierta soltura haciendo los círculos. Conviene que se ejercite en

semicírculos individuales antes de realizar *ondas* continuadas, porque es más difícil.

Los semicírculos estarán preparados con raya discontinua y se señalará con un punto rojo el sitio de inicio y fin (fig. 214). Cuando el niño haya realizado unas cuantas ejecuciones, se le pondrán de modelo los semicírculos, en sus diferentes posiciones para que los copie debajo. Después irán quitándose los puntos rojos. Cuando se observe que el niño ha evolucionado en la habilidad para las curvas, se le prepararán hojas con líneas onduladas de un lado al otro, para que las trace sin levantar el lápiz del papel (fig. 215). En las primeras líneas onduladas seguidas, lo más probable es que el niño haga una línea recta o *picos*. Exige mucho control de movimiento, porque hay subidas, bajadas y rotaciones parciales.

Después podrán realizarse *bucles* individuales. Más adelante seguidos y al principio serán todos del mismo tamaño. Con frecuencia se observará que, a veces, el niño no hace el cruce de la línea. Conviene llevarle la mano, despacio, para que se dé cuenta y entienda que no se trata de repasar los puntitos de la hoja, sino que se trata de hacer unos *bucles* seguidos, cruzando las líneas por encima para seguir trazándolos hacia la derecha de la hoja.

Trazado de líneas en “caminitos”

Con el objetivo de facilitar el deslizamiento a la derecha, los cambios sencillos de dirección y una mejoría de la coordinación visuomanual de izquierda a derecha, se preparan hojas de trabajo atractivas con caminos. Pueden ser un niño o una niña que tiene que ir a su casa a tomar algo, o un coche que va a al garaje... El *camino* se hace con líneas paralelas con bastante separación, inclinadas, un poco onduladas o quebradas (fig. 216).

A veces conviene pintar el paisaje, dejando el camino en blanco, para que destaque bien sobre el fondo y el niño pueda hacer una mejor interiorización de la trayectoria. Las curvas y picos iniciales no serán muy pronunciados, porque el niño

no podrá respetar esos límites y su raya saldría fuera... El trazado debe hacerlo continuo, sin separar el lápiz o pintura del papel. El mismo caminito, puede recorrerse cuatro o cinco veces: cada una con un color que permita analizar en qué sitios hay dificultad. Poco a poco se complicarán las trayectorias y se estrechará el camino (fig. 217). Otro modo de trabajar los cambios de dirección es el de poner distintos tipos de líneas que el niño debe repasar por encima con una pintura gruesa de color diferente al que tiene la trayectoria dibujada (fig. 218).

Los profesores podrán encontrar ideas bonitas en los cuadernos comerciales y en internet. Cada profesor elegirá el orden a seguir, la frecuencia y el número de ejercicios que su alumno necesita. La preescritura es fundamentalmente un aprendizaje y entrenamiento visuomotor, facilitador de la escritura propiamente dicha. Algunos niños con síndrome de Down muestran dificultades tan notables que necesitan repetir muchas hojas para dominar un trazo. ¡A veces un niño de 6 años ha tardado 1 año en hacer el 1 sin ayuda! Otros alumnos con buena habilidad deberán hacer pocos ejercicios o *saltarse* algunos sin practicar, con resultados notablemente mejores. Consideramos que, aunque algunas personas con síndrome de Down mayores nunca van a tener una buena letra, todas deben practicar mucho cuando son niños para adquirir soltura y escribir, con poco esfuerzo, con una letra legible. Si la mecánica del movimiento está adquirida, la mente puede ocuparse de pensar en el mensaje a escribir, como hemos afirmado anteriormente.

Trazado de números

Es un buen momento para que el niño practique el trazado de los números. Deben prepararse láminas en las que haya un número de dibujos que corresponden a la cifra que se traza. Aunque es un trabajo de escritura y no de cálculo, conviene que el niño mantenga el *concepto* de cantidad atribuida a ese dígito.

Los números deben aprenderse, al igual que el resto de los trazados, de un

modo determinado que facilite su ejecución y su claridad: punto de inicio y dirección concreta (fig. 219). Los niños disfrutaban mucho cuando se dan cuenta de qué fácil es hacer el 8 si lo inician como un 2 que, al final, se cruza con una raya hacia arriba y a la izquierda.

También disfrutaban con la ayuda verbal que se les da para que recuerden cómo hacer el 5: «un palo que baja... una barriga...un sombrero...»; aunque no sea preciso el lenguaje, les divierte oírlo y les ayuda a interiorizar el trazado.

Resumen

Durante esta primera etapa el niño ha trabajado fundamentalmente el *desplazamiento del brazo* cuando traza los palotes en las líneas verticales, horizontales e inclinadas. Practica el *movimiento rotacional parcial* con su mano y dedos en el trazado de las curvas. Inicia *movimientos rotacionales completos* en el encadenamiento de los trazos en espiral. Estos trazados le sirven para practicar los cambios de dirección o giros hacia la izquierda mientras el movimiento de conjunto se mantiene hacia la derecha. Es probable que el niño tenga todavía bastantes dificultades en los trazados en espiral enlazados, por lo que deberá seguir practicándolos durante la segunda etapa del programa de escritura.

En conjunto, las actividades y ejercicios durante la llamada etapa de preescritura sirven al alumno para tener un control de la prensión, presión y deslizamiento del instrumento de escribir. Practica e interioriza el punto de comienzo de cada una de las líneas. Interioriza la dirección adecuada, iniciándose en los giros hacia la izquierda manteniendo al mismo tiempo el desplazamiento del trazado general hacia la derecha. Controla el tamaño de los trazos y longitud, anchura y altura.

Como es lógico deducir, el niño tiene ya una buena preparación para el aprendizaje del trazado de las letras y de sus enlaces o uniones. No es necesario esperar a que haga *perfectas* todas las líneas de la primera etapa, para iniciar el trabajo de la segunda en la que el objetivo fundamental es el aprendizaje de las



grafías.

Capítulo 12

ESCRITURA: SEGUNDA ETAPA

INTRODUCCIÓN

Los niños pequeños con síndrome de Down que han aprendido a leer a edades tempranas, han practicado la composición de frases con las palabras escritas previamente en cartulinas. También han realizado un gran número de ejercicios de formación de palabras con las sílabas que estaban ya escritas en cartulinas pequeñas o en etiquetas autoadhesivas. Con esos ejercicios, el niño ha comprendido qué es componer un texto escrito, una frase, a partir de sus elementos más simples como palabras o sílabas. Ha *memorizado* muchas sílabas de uso frecuente.

La mayoría de los niños que son capaces de realizar estas tareas alrededor de los 6 años, no tienen capacidad para escribir manualmente todo lo que leen y componen.

El objetivo de la segunda etapa del método de escritura es que el niño aprenda el *trazado* de cada una de las letras del alfabeto, el *enlace* o unión de letras en sílabas y la *formación* de palabras y primeras frases.

A pesar de todas las dificultades que conlleva el aprendizaje de la escritura de las letras, creemos que el niño con síndrome de Down debe empezar a ejercitarse relativamente pronto. Sucede como en otras áreas del desarrollo que, aunque es cierto que no se logran ciertas adquisiciones y destrezas hasta que se alcance la madurez suficiente, esta madurez se adquiere *antes* y mejor si se realizan ejercicios adecuados con buena práctica y suficiente repetición. No basta con *esperar pasivamente* a que en un niño con síndrome de Down surja la madurez por sí sola. Es una realidad, comprobada con muchas experiencias que, de algún modo la función es capaz de *crear* el órgano.

LETRA SCRIPT Y LETRA CURSIVA

La elección del tipo de letra a enseñar es un tema de permanente controversia. Los partidarios de la llamada letra script, que es la semejante a la letra minúscula de imprenta, defienden su uso porque es más fácil de trazar. Tienen razón en ello. Es la letra que habitualmente utilizan los niños en las escuelas sajonas y en muchas escuelas latinoamericanas. Las dificultades que plantea la letra script son las de carácter perceptivo por las fáciles confusiones que pueden producirse entre b y d, y entre p y q. También es un problema la falta de unión entre las letras, que no se trazan enlazadas. Ello hace más difícil ver la palabra como un todo. Incluso a veces no se ve la separación entre una palabra y otra porque los niños no dejan espacio suficiente entre ellas. Cuando se intenta enseñar a los niños a enlazar las letras, es preciso una nueva enseñanza y práctica.

Los partidarios de la letra cursiva o enlazada la defienden porque se escribe con más rapidez, la palabra se percibe como una unidad, se promueve un estilo propio y personal, y no es fácil que se produzcan confusiones perceptivas por que las letras se diferencian claramente entre sí. Sin embargo, es cierto que los rasgos de las letras que son complejos, hacen difícil el aprendizaje y dominio de su trazado. Los cambios de dirección que es preciso realizar en muchas letras, manteniendo la dirección correcta y realizando un trazado continuado hacia la derecha, exigen mucha práctica.

A pesar de estos inconvenientes, nosotros proponemos que en nuestro contexto cultural se enseñe a escribir a los niños con síndrome de Down con la letra cursiva. Además de las razones generales señaladas más arriba, es preciso tener en cuenta que es el tipo de letra que aprenden los niños en las escuelas españolas. Actualmente hay en España muchos textos escolares y cuentos para las primeras etapas que están impresos en letra cursiva. Pero quizás, la razón más importante es que es el tipo de letra que hacen los adultos en sus textos

manuscritos. Consideramos que, siempre que sea posible, los niños con síndrome de Down, al igual que otros niños con discapacidad intelectual, deben aprender las tareas tal y como van a realizarlas después. A la larga es más efectivo, aunque se emplee más tiempo en el aprendizaje. Hacer cambios después, implica muchas veces volver a empezar, especialmente en tareas de coordinación motriz, tan complejas.

Como explicamos en el método de lectura, utilizamos esta letra desde el principio precisamente para facilitar al niño su percepción y *memorización* que le facilitarán la escritura de las palabras. Al escribir podrá evocar las formas que con tanta facilidad y rapidez reconoce cuando las ve.

La elección de la letra cursiva nos obliga a ser extremadamente cuidadosos en la preparación de los trabajos y en el modo de enseñar a los niños para hacer que la tarea les sea lo más asequible posible. Por este motivo, cada una de las letras debe carecer de adornos, rabitos y vueltas que sean innecesarios y que compliquen el modo de escribirla. A veces el palo vertical de la 'd' la hace parecida a una 'l' o en la 'q' se añade una rayita en la línea vertical que no hace falta. Cuanto más sencillas sean las letras, mejor. Conviene observar a cada niño para comprobar si, a pesar de este consejo general, es mejor hacer algún *adorno* que facilite al niño el trazado de formas claramente distintas entre unas letras y otras.

Por ejemplo, si se le enseña una r sin giro al final de la primera línea que sube, el niño puede trazarla casi como una s, o si la v tampoco tiene una vueltecita antes de la línea que va a servir para enlazar, el niño puede trazar la u y la v de un modo igual.

Durante la fase de aprendizaje, el alumno debe tener ante sí modelos que estén muy bien hechos y que siempre sean idénticos. Es preciso tener en cuenta que los niños con síndrome de Down necesitan mucho tiempo y bastantes repeticiones de ejercicios para lograr la interiorización de las grafías. Si cada vez que repasan o copian una letra, ésta se presenta con diferente forma, con más o menos *adornos*, se le confunde y se retrasa el aprendizaje de su trazado automático.

Otra de las ventajas de modelos buenos para copiar es que desde el principio se trabaja la caligrafía. A pesar de las dificultades, vale la pena esforzarse para que el alumno tenga una letra clara y bonita. Con los primeros modelos, además de interiorizar las grafías y aprender el modo de trazarlas, se da cuenta de las proporciones, de la separación entre letra y letra y de que no debe amontonarlas ni separarlas demasiado.

Conforme van adquiriendo soltura, incluso teniendo modelos idénticos, los alumnos evolucionan y desarrollan su modo peculiar de escribir, tienen su propia letra personal. Si se observa que el alumno hace una letra difícil de leer, se le propondrá que haga ejercicios de caligrafía para mejorarla y facilitar así su legibilidad. Sin embargo, debe respetarse su propio estilo de escribir. Con esto queremos decir que el alumno mayorcito, que es ya escritor, no realizará *planas de caligrafía* propias de un niño pequeño que está empezando. Pero sí se le animará para que se esfuerce por mejorar y hacer más clara y bonita su propia letra.

OBJETIVOS

El *objetivo general* de la segunda etapa es que el alumno trace todas las letras del alfabeto, sea capaz de unir las letras formando sílabas y palabras y escriba las primeras frases.

Para lograrlo, se trabaja poco a poco, teniendo en cuenta los *objetivos específicos* en los que procurará que el alumno:

1. Repase con ayuda su nombre escrito con líneas de puntos.
2. Trace sin ayuda las vocales que tiene su nombre.
3. Trace sin ayuda las consonantes de su nombre.
4. Trace sin ayuda la mayúscula inicial de su nombre.
5. Repase correctamente sin ayuda, su nombre escrito con líneas de puntos.

6. Escriba su nombre copiándolo de un modelo.
7. Escriba su nombre, sin modelo, de un modo claro y legible.
8. Trace todas las vocales
9. Trace todas las consonantes.
10. Trace las diferentes combinaciones de consonante y vocal enlazadas formando sílabas directas.
11. Complete palabras escribiendo las sílabas que faltan.
12. Escriba palabras sencillas copiándolas.
13. Escriba palabras con 2 sílabas directas sin modelo.
14. Escriba palabras de sílabas directas.
15. Escriba palabras con una sílaba directa y otra trabada.
16. Escriba palabras que tengan una sílaba inversa.
17. Escriba palabras que tengan un grupo consonántico.
18. Escriba cualquier palabra que se le dicte.
19. Escriba palabras que él piense: completando frases, contestando preguntas, haciendo listados, etc.
20. Escriba frases sencillas.

Esta lista de objetivos específicos puede servir de orientación para el orden a seguir, pero es preciso utilizarla con gran flexibilidad. Por ejemplo, en los primeros objetivos puede suceder que para un niño sea más fácil y motivador escribir otras palabras que no sean su propio nombre, porque a lo mejor es tan largo y las letras que contiene pueden ser tan difíciles de trazar, que será recomendable empezar con otras palabras más fáciles de escribir. Otro ejemplo es que el objetivo 19 puede trabajarse con frases muy sencillitas en cuanto el niño escribe 2 o 3 palabras.

También sucede que el enlace de letras para formar sílabas debe empezarse a trabajar antes de que el niño haya aprendido a trazar todas las letras del alfabeto. Como explicaremos luego, en cuanto aprende la *m*, la *a* y la *p*, se le enseña a enlazarlas. Muy poco después debe escribir *mamá* y *papá*.

Aconsejamos hacer uso de la flexibilidad y sentido común para actuar siempre en beneficio del progreso y motivación del alumno. Es preciso evitar frustraciones y pérdida de tiempo.

El aprendizaje se hace lentamente, letra a letra, de una en una. Como hemos dicho, salvo que haya motivos para empezar con otra palabra, aconsejamos iniciar con el nombre del niño. Si no es muy complicado de aprender, es muy motivador que pueda escribirlo cuanto antes en sus hojas de trabajo. Esto puede hacerlo aunque aún no sepa escribir en sentido propio. Cada día se puede empezar la sesión de escritura con el ejercicio de *repasar* su propio nombre, para después escribirlo en su hoja de trabajo. El niño hará lo que buenamente pueda. Al principio será como un garabato, luego como un *dibujo* aprendido y realizado con irregularidad, se verán líneas hacia arriba y hacia abajo y a lo mejor no se reconocen grafías. Lo importante es que el niño capta qué es escribir y realiza ejercicios motores facilitadores de la escritura.

Con cada una de las letras, el primer objetivo es que el alumno inicie el trazo en el lugar correcto (fig. 220 a 222) y realice el movimiento en la dirección adecuada que le permite hacer la forma de la letra. Debe terminarla a la derecha para facilitar el enlace con la siguiente. Desde el principio se le enseñará a trazar las letras sin levantar el lápiz del papel.

MODO DE TRABAJAR

La enseñanza-aprendizaje de letras, sílabas y palabras en sus aspectos fundamentales se hace de un modo semejante en los tres casos.

Se prepara una hoja de papel en cuya parte superior está escrito el nombre del niño, (la letra, la sílaba o la palabra en su caso), en tamaño grande (fig. 223), con rotulador rojo de punta gruesa. Debajo se escribe de nuevo el nombre, (letra, sílaba o palabra), con línea de puntos o trazo discontinuo. El objetivo es que el niño haga un ejercicio de repasar por encima. El profesor llevará la mano del niño para dirigirle en los giros y movimientos de desplazamiento y para evitar que

levante la mano. Poco a poco, el niño se da cuenta de que no se trata de dibujar, sino que es necesario trazar de un modo determinado. Después del ejercicio de repasar por encima, se le puede decir al niño que lo copie. Al principio le saldrá sólo un garabato ilegible, pero el movimiento de desplazamiento con las subidas y bajadas imitando la acción de escribir su nombre, es un buen ejercicio de entrenamiento.

A continuación se empezará la enseñanza del trazado de las vocales que tiene el nombre del niño. Se elige la más sencilla o más significativa. En la parte superior de una hoja se escribe cuatro o cinco veces la vocal elegida. Como ya hemos dicho, se hará con rotulador rojo de punta gruesa (fig. 224). Las letras estarán trazadas con la máxima perfección posible, igualadas entre sí en cuanto a los rasgos y al tamaño. Serán suficientemente grandes como para que el niño perciba con claridad la forma, los rasgos y se dé cuenta de la dirección a seguir.

Debajo de cada letra se escribe otra del mismo tamaño, con líneas de puntos. Puede usarse otro color y grosor para trazarla. Se señala con un punto grueso, que destaque bien, el sitio exacto en el que hay que apoyar la punta del lápiz para iniciar el trazo. Las primeras vocales las trazaré llevado de la mano del profesor si lo acepta de buen grado. En el momento en el que el niño haya interiorizado la dirección y tenga cierto control del movimiento trazando la letra de forma automática, empieza a limitarse el espacio con paralelas para que escriba las letras entre ellas. El objetivo de esta limitación espacial es que el niño trace las letras de un tamaño semejante y proporcionado. Inicialmente el espacio entre las paralelas tendrá la suficiente anchura como para que el niño trace las letras del mismo tamaño que lo ha hecho en el papel sin pautas. Se preparan 3 filas de paralelas (fig. 225). En la fila superior el profesor escribe las letras modelo. En la segunda fila se preparan las letras escritas con líneas de puntos para que el niño las repase, destacando con un punto el lugar de inicio. La tercera fila es como la segunda, pero sin la ayuda gráfica del punto que señala el sitio en el que se comienza el trazado. El alumno debe esforzarse y recordarlo.

Después de realizar varias láminas el niño será capaz de trazar esa letra

con seguridad y rapidez, siguiendo la dirección correcta. En ese momento puede dejarse en blanco una de las filas de paralelas, sin las letras hechas con líneas de puntos. Sólo se señala el lugar de comienzo de cada letra (fig. 226). Si el niño se *pierde* al comenzar la tarea y se ve que no es capaz de trazarla, se volverá a la ayuda gráfica de las líneas discontinuas.

Poco a poco se disminuye la anchura de las paralelas y se observa cuál es el tamaño más adecuado para un buen resultado, en función de la evolución neuromotriz del alumno. Hay que tener cuidado porque si hay poco espacio, rebasará los límites. Si hay un espacio grande, su grafía quedará pequeña y desigual y no se conseguirá que interiorice un tamaño semejante para el mismo tipo de letras, que en este caso son las vocales.

Durante bastante tiempo será necesario que el alumno se ejercite en el trazado de cada letra en hojas de trabajo que tengan cuatro filas de paralelas. La primera fila es para el modelo que pone el profesor, la segunda es para las letras hechas con líneas de puntos, la tercera se deja sin ayudas gráficas para que el niño muestre cómo va aprendiendo a hacerlo solo, y la última fila se prepara con letras hechas con línea discontinuas para que el niño las repase, terminando así la tarea con un resultado aceptable (fig. 227).

El trabajo de aprendizaje de las consonantes se hace de un modo semejante. Se empieza con las consonantes que tiene el nombre del alumno (fig. 228). Después se eligen aquellas que se trazan con facilidad y que, además, se encuentran con mayor frecuencia en las palabras que el niño lee con soltura, por ejemplo *m, p, t, l, c, n, d, s...* (fig. 229). Esto permite realizar algunas tareas en las que la lectura y la escritura se refuerzan mutuamente.

Se dejan para el final las letras más difíciles de trazar por sus giros, como la *g, j, f*. Por último se practican las de muy poco uso en español como la *k, x y w*.

Los pasos a seguir son semejantes a lo explicado para el aprendizaje de las vocales: 1) repaso de la consonante trazada con líneas discontinuas en papel sin pautas, con modelo realzado en la parte superior; 2) repaso de la letra escrita entre paralelas con línea de puntos; 3) copia de la letra-modelo, con la ayuda

gráfica de un punto que señale el lugar de comienzo; 4) trazado de la letra sin ayuda.

Para las letras *altas* como la *l*, *t*, *b*, se preparan paralelas con 3 líneas y 2 espacios, pueden ser de 7 y 5 mm (fig. 230). El espacio de arriba será más ancho que el de abajo. La línea superior puede hacerse más gruesa o de color diferente a las otras. El objetivo de esa línea es ayudar al niño para la ejecución de un trazo más largo hacia arriba, que debe tocar la línea, sin sobrepasarla antes de seguir hacia abajo. Si la letra es la *l*, es muy fácil que el giro lo haga antes de tiempo, sin trazar lo suficiente hacia arriba, por lo que la letra no se hace alta y parece una *e*, Algo semejante, pero que se muestra con mayor evidencia, sucede con las letras *g*, *j*. También para ellas se ponen 3 líneas paralelas, dejando 2 espacios. El espacio inferior tiene que ser más ancho. La línea de abajo es la que debe destacar más por su grosor o color (fig. 231). El objetivo es que sirva de ayuda para que el niño continúe el trazo vertical hasta tocarla, antes de hacer el giro. Este giro suelen hacerlo con tanta rapidez que queda la letra corta. Es curioso que incluso puede verse esta particularidad al analizar la caligrafía de las personas mayores con síndrome de Down que escriben con soltura.

Para la letra *f*, se ponen cuatro líneas paralelas, con tres espacios. El superior e inferior deben ser iguales de anchos, y el de en medio más estrecho (fig. 232). A pesar de esta ayuda gráfica es frecuente observar que el trazo alto llega hasta la línea superior, pero que les resulta más difícil que el trazo bajo llegue hasta la línea de abajo. Cuando se prescinde de las paralelas, se ve generalmente que ambos rasgos los trazan con diferente longitud.

Algunos niños con síndrome de Down pueden aprender mejor a trazar las letras y a escribir con papel cuadriculado. Los cuadritos, si se ven bien y son de un tamaño adecuado, (5 ó 6 mm. de lado al principio y nunca menores de 4 mm.), pueden ser una buena referencia para el tamaño y anchura de cada letra y para la separación entre unas y otras. La cuadrícula es una gran ayuda para tener mejor letra. Sin embargo hay niños que tienen dificultades con ella por los problemas perceptivos de figura-fondo. Otros niños tienen dificultades porque el esfuerzo de

coordinación visuomotora y de control para ajustarse a los cuadritos, está por encima de sus capacidades. Conviene hacer pruebas con cada alumno antes de adoptar o rechazar el papel cuadriculado como modo de trabajar la caligrafía.

Algo parecido sucede con la anchura que deben tener las paralelas que se preparan para cada alumno. Siempre se adaptarán al momento evolutivo y a la capacidad del alumno, facilitándole la escritura y no complicándosela con mayor o menor anchura de la que es buena para él.

Para practicar el trazado de letras, cuando el niño ha interiorizado forma y dirección, es recomendable que el mínimo de anchura de las paralelas sea de 7 mm. Poco a poco pueden disminuirse hasta llegar a los 3 ó 4 mm. para los alumnos que escriben con soltura.

Los modelos de letra que ofrecemos en esta obra son muy adecuados y están ampliamente experimentados. Pueden elaborarse otros con ayuda de internet o de cuadernos impresos de escritura. Una vez más, cada profesor elegirá lo mejor para su alumno en función de sus características propias.

ENLACE DE LAS LETRAS. LAS SÍLABAS

No es preciso esperar a que el niño haya aprendido a trazar todas las letras del alfabeto para enseñarle cómo se hacen los enlaces y cómo se forman las primeras sílabas. De hecho, en cuanto traza la *m* que es una de las primeras consonantes que aprende a escribir, se le puede enseñar a unirla con las 5 vocales (fig. 233).

Este aprendizaje lleva bastante tiempo en sus comienzos. A la dificultad de recordar y hacer cada grafía, se añade la de tenerlas que unir con una línea que es un poco diferente en función de la vocal que va detrás. El movimiento general debe hacerse todo seguido, sin levantar el lápiz del papel.

Las mejores estrategias que facilitan la tarea del alumno son la preparación de sílabas grandes para repasar y llevarle la mano en los primeros ejercicios. De este modo *siente* los movimientos semirrotatorios que tiene que hacer sin levantar

el lápiz. Después el niño hará las grafías sólo con las ayudas verbales como: «siiiigue... siiiigue..., más, más... hasta la raya roja... vuelve... baja... haz el rabito» o cualquier otra indicación verbal que le ayude a seguir los movimientos adecuados.

El trabajo de enlace con las primeras letras puede hacerse pesado hasta que el niño adquiere soltura suficiente, porque requiere bastante tiempo. Sin embargo, luego se recupera porque aprende rápidamente a enlazar el resto de las letras formando las sílabas.

Consideramos fundamental que el niño interiorice y trace las sílabas de forma casi automática porque es lo que más va a ayudarlo para escribir después con facilidad. Cuando oye una palabra, percibe los sonidos de las sílabas y no los de las letras aisladas. Al mismo tiempo que la oye, asocia esa palabra con la imagen visual de la misma que ha aprendido a reconocer con el método de lectura. Por este motivo insistimos en la conveniencia de que el niño se ejercite mucho enlazando letras para formar sílabas, aunque haya que dedicarle bastante tiempo a esta tarea. Con suficiente práctica, el niño evocará con rapidez las formas gráficas que corresponden a los sonidos y adquirirá la habilidad manual suficiente para trazarlas con soltura.

PRIMERAS PALABRAS

Las primeras palabras que el niño puede repasar y copiar son aquellas cuya sílaba se repite, como sucede con *papá* y *mamá*. También puede hacerlo con palabras fáciles, de tres letras, como *pie* y *pan*. Estas palabras serán las que comience a escribir al dictado y de un modo espontáneo, sin modelo, porque puede aprenderlas con rapidez.

Conforme aprenda el trazado de más consonantes, practicará su enlace con vocales formando sílabas y aprendiéndolas de memoria. Esto le servirá para repasar y copiar mayor número de palabras.

Durante el proceso de aprendizaje lector, el niño ha trabajado mucho con las sílabas, completando y formando palabras. Se ha acostumbrado a nombrar las

sílabas, a veces jugando a lotos y otras veces a *memorys*. Esa interiorización silábica debe practicarla cuando escribe uniendo las letras, porque le sirve de gran ayuda para saber cómo tiene que formar las palabras escritas.

Es muy útil que realice ejercicios completando palabras con las sílabas que faltan. Se prepara una lámina con varios dibujos, cuyos nombres contengan una sílaba igual. Los primeros ejercicios tendrán esa sílaba en la posición final de cada palabra. Se trata de facilitar al niño la evocación de la sílaba a escribir porque al mirar el dibujo y decir la palabra correspondiente, el último sonido es el de la sílaba que tiene que poner. El niño puede recordarla con más facilidad e ir diciéndola por dentro o en voz alta mientras la escribe. Por ejemplo, si se trata de la sílaba *to*, puede completar pa..*to*, mo..*to* y ga..*to*. Después no importará el lugar que ocupe la sílaba a escribir. Paulatinamente se trabajará con otras sílabas de uso frecuente en el vocabulario del alumno. Para hacerle más fácil la tarea, pueden ponerse sílabas modelo en la hoja de trabajo para que las copie y después vuelva a escribirlas completando las palabras (fig. 234). Después se dejará que el niño forme palabras de dos sílabas. Para ello se prepara una hoja con las sílabas que va a necesitar para que las trace debajo. Además se ponen los dibujos para que escriba sus nombres correspondientes utilizando las sílabas que acaba de copiar (fig. 235). A continuación hará un trabajo semejante pero, en este caso, sin trazar previamente las sílabas, aunque puede tenerlas como modelo para poder copiarlas (fig. 236). Finalmente se quitarán los modelos de las sílabas y el niño completará las palabras evocando mentalmente las sílabas que necesita y trazándolas a continuación (fig. 237 y 238).

CALIGRAFÍA

Conforme el niño tiene más soltura y habilidad manual, es preciso que se le recuerde y ayude a trazar bien las letras. Por ello, además de los ejercicios que le hacen *pensar*, tiene que realizar prácticas con el objetivo claro de lograr una buena letra. Se seguirán las indicaciones señaladas anteriormente sobre la

conveniencia de usar paralelas o papel cuadriculado. Se elegirá el lápiz que ayude al niño a controlar mejor el trazo y a comprobar con facilidad la perfección de sus grafías.

Las láminas de caligrafía se prepararán de una en una, adaptándose a las necesidades que en ese momento tenga el alumno. Conviene poner modelos con sílabas y con palabras de dos sílabas directas. Debajo de cada modelo el alumno hará una fila, copiándolo. Desaconsejamos vivamente que haga varias filas si no tiene justo en la inmediata de arriba un modelo hecho por el profesor. Los niños tienden a mirar la fila anterior. Si ésta la han hecho ellos y, por tanto, no está muy bien, copian algo defectuoso y aún les sale peor.

También desaconsejamos que escriban mucho rato seguido, porque el cansancio puede provocar lo contrario de lo que se pretende. El consejo es que la caligrafía se practique a diario, en varios momentos en los que el niño escriba sólo dos o tres líneas en cada uno de ellos. Aunque es un ejercicio *mecánico*, conviene tener la habilidad de poner palabras que lee con soltura, porque aprenderá fácilmente su trazado y se facilita así su escritura al dictado y espontánea.

DICTADO.

LA ESCRITURA ATENTA E INTELIGENTE DE PALABRAS

El objetivo de los dictados que se hacen en la etapa inicial es ayudar al niño a transformar el código fonético en código gráfico. Es preciso evocar y transformar los fonemas en grafemas y realizar la compleja acción motora para trazarlos.

Es una actividad bastante difícil para un niño con síndrome de Down, a pesar de que el aprendizaje lector, por reconocimiento global de las palabras, le es ahora de gran ayuda. Al oír las palabras que se le dictan, las evoca mentalmente con facilidad. El trabajo realizado con las sílabas escritas en cartulinas le sirve como recuerdo fonético y visual. Se le dictarán las palabras que lee y conoce muy bien para facilitar su escritura correcta.

Cuando se le dictan las primeras palabras, puede ocurrir que escriba sólo algunas letras, por ejemplo papá queda reducido a *aa*, *paá*, *apá*. Poco a poco va dándose cuenta y hace una escritura más correcta y completa. Por lo comentado anteriormente, él mismo es capaz de desarrollar estrategias que le ayudan a recordar las sílabas que forman parte de las palabras que tiene que escribir. Así, por ejemplo, el niño recuerda durante cierto tiempo que *pa* es la de *papá*, y *to* es la de *tomate*, y por tanto le sirve para saber cómo debe escribir *pato*. Después, ni tan siquiera lo piensa porque logra hacerlo de modo automático.

Para facilitarle la tarea, pueden escribirse en la hoja de trabajo, todas las sílabas que va a necesitar. Conviene que estén colocadas en diferente orden al que tiene que usarlas. Cuando el niño sepa qué sílaba necesita e incluso la nombra, puede buscarla y limitarse a copiarla. Poco a poco se deja de poner las sílabas que sabe trazar de memoria y se escriben sólo aquellas que no recuerda bien cómo son y cómo se trazan.

Otra de las actividades propias de esta etapa es la de escribir el nombre de los dibujos que se le presentan en una hoja de papel. A veces se ponen dibujos aislados, de uno en uno, y debajo se preparan las líneas paralelas para que el niño escriba el nombre de cada uno (figs. 239 a 241). Otras veces se puede pegar o dibujar una escena para que el alumno escriba el mayor número posible de nombres de objetos o de acciones que se ven en la escena (figs. 242 y 243).

Después el niño escribirá listas de palabras que empiecen por las letras y sílabas que se le indiquen. En el momento en el que el niño muestra estas destrezas incipientes para la escritura, es cuando pueden hacerse algunos ejercicios en los que se combinen las capacidades de leer y de escribir. El objetivo es que el alumno haga uso de sus capacidades de reflexión, de pensamiento y de comprensión lectora junto con su habilidad para escribir.

EJERCICIO 1

Los primeros ejercicios pueden ser los de completar frases escritas en un

folio, a las que les falta una palabra que el niño debe pensar y escribir después de leer la frase. Si es preciso se escriben las palabras que faltan para que elija y copie. Pueden ponerse más palabras que las necesarias (fig. 244). Después no se escriben las palabras-modelo, aunque pueden ponerse dibujos que ayuden al niño a pensar en palabras (figs. 245 y 246).

Finalmente no se ponen esas ayudas gráficas para que el niño piense. Se empieza con frases a las que les falta el complemento, después a las que les falta el sujeto y por último frases en las que no se ha escrito el verbo. Se sigue así una secuencia según el grado de dificultad, de un modo semejante al que se hacía con la lectura (fig. 247 a 249).

EJERCICIO 2

Se prepara una hoja de trabajo en cuya parte superior se escriben varias palabras. Debajo se ponen 3 columnas con una palabra modelo en cada una de ellas. La palabra realzada pertenece al mismo grupo que algunas de las palabras de la parte superior. El niño tiene que leer todo y copiar las palabras de arriba que correspondan en cada uno de los grupos (fig. 250).

EJERCICIO 3

Se prepara una hoja de trabajo en la que se ponen 3 nombres genéricos para que el alumno escriba debajo de cada uno palabras que designan cosas que pueden pertenecer a ese grupo (fig. 251).

EJERCICIO 4

Otro de los ejercicios apropiado para esta etapa es el de escribir definiciones sencillas o descripciones para que el niño, después de leerlas atentamente y de pensar, sea capaz de escribir el nombre que corresponde a la definición o a la descripción. Evidentemente el profesor pensará previamente qué

palabras son las que el niño puede escribir sin dificultad (fig. 252 y 253).

EJERCICIO 5

Del mismo modo, se pueden preparar preguntas por escrito, a las que el alumno debe responder escribiendo una palabra. Pueden aprovecharse los textos de lectura para hacer preguntas que muestren el grado de atención, comprensión y memoria que tiene el niño (fig. 254). También pueden prepararse preguntas-control sobre los temas de las áreas de sociales y naturales que el alumno trabaja en su colegio. Es una actividad que recomendamos para que el alumno puede participar en los controles escritos que se hacen en el aula común, al igual que sus compañeros. Sólo será preciso que el tutor conozca el nivel lector y el de escritura del alumno, para adaptar el contenido del control a las posibilidades reales de recogida de información.

EJERCICIO 6

Por último, el niño debe empezar a rellenar algunos cuestionarios sencillos, con sus propios datos personales y familiares (fig. 255). Los datos debe aprenderlos de memoria para usarlos en cualquier circunstancia que sea preciso.

Como puede deducirse, aunque en estos momentos el niño tenga pocas habilidades para escribir, se intenta reforzar la lectura y otros conocimientos con la escritura. Así, el niño comprueba personalmente la utilidad de su esfuerzo para escribir bien.

Manteniendo los ejercicios caligráficos, se empieza a trabajar cada vez con más atención los aspectos lingüísticos de la comunicación escrita. Significante y significado estarán presentes en todas las actividades.

ESCRITURA DE FRASES

Para los niños con discapacidad intelectual en general, y para los niños con síndrome de Down en particular, es una tarea difícil la escritura de frases pensadas por ellos mismos. La elaboración de ideas y pensamientos que deben transmitir por escrito de un modo legible (aspecto gráfico) y de un modo inteligible (aspecto lingüístico) es una tarea muy compleja, en la que intervienen funciones mentales que son, precisamente, en las que tienen dificultad.

Para que los niños vayan aprendiendo a hacerlo cada vez mejor, necesitarán ayudas diversas a lo largo del proceso.

En las fases iniciales se puede preguntar al alumno sobre sus experiencias vividas por él recientemente para ayudarle en la creación, pensamiento e ideación de qué puede escribir. Por ejemplo el alumno puede contar qué ha hecho ese día o qué ha comido. Se le ayuda a estructurar una frase sencilla en la que se recoja una idea fundamental. Después se le invita a escribirla.

Otro modo de ayudarle es el de poner dibujos en la hoja de papel. Estas ayudas pueden ser la foto de un objeto o de una escena para que el niño piense una frase que tenga relación con lo que ve. Después el alumno la expresará oralmente. Es posible que la estructura gramatical no sea correcta o incluso que la idea esté un poco confusa y expresada de un modo desordenado. El profesor intervendrá para ayudarle a mejorarla, respetando la idea y contenido de lo que el alumno ha pensado. A continuación, el alumno la escribirá (fig. 256 y 257).

Con suficiente práctica el alumno será capaz de escribir frases relacionadas temporalmente por el orden de sucesión de los hechos. Se preparan láminas que representen acciones para que el alumno explique qué sucede. Después escribirá tres frases cortitas (fig. 258). Conviene trabajar mucho este tipo de actividad porque los alumnos con síndrome de Down tienen dificultades específicas para organizar la explicación de los acontecimientos que se suceden en el tiempo.

Es muy frecuente que frases que se dicen con una longitud de 4 o 5 palabras, queden reducidas a 2 o 3 cuando se escriben. Esto puede deberse tanto

a los problemas de memoria secuencial que tienen las personas con síndrome de Down, como a sus dificultades motrices que, de algún modo, inhiben, frenan y reducen su capacidad expresiva cuando tiene que manifestarse por escrito, *empujándoles* a terminar cuanto antes. Una frase que oralmente «es el niño come la pera», puede quedar escrita «niño pera» o «come pera». Una de las estrategias de intervención preventiva es que la frase pensada y bien elaborada, aunque sea con la ayuda del profesor, la repita dos o tres veces verbalmente. Esto ayuda al niño a retener mayor número de palabras y escribirla sin omitir elementos.

Desde el principio de esta tarea, al igual que se hacía en el aprendizaje de la lectura con la composición de frases, se enseña al alumno a construir frases de 2 o 3 palabras con una estructura correcta por ejemplo: «bebo agua», «veo la tele», «papá lee». Poco a poco escribirá frases más largas y más creativas. Se le ayudará a superar la etapa en la que con un solo verbo comodín construye todas las frases prácticamente iguales. Otras veces puede suceder que emplee siempre el mismo sujeto. La estrategia inicial para evitarlo es ofrecerle, varios verbos, sujetos y complementos escritos en una hoja. El niño debe elegir la combinación que quiera para construir frases distintas, no utilizando más que una vez cada una de las palabras. Este entrenamiento le servirá para escribir frases pensadas por él, sin ayuda, en las que siga la norma de no usar 2 veces el mismo verbo, complemento, o sujeto.

En todas estas actividades se intenta que el alumno piense y elabore lo que va a escribir, por lo que la actitud del profesor ante el resultado caligráfico será tolerante. Como siempre, aconsejamos que se ayude al alumno a avanzar. En el lenguaje escrito es muy probable que siempre se encuentren fallos: en caligrafía, en ortografía, en gramática, etc. Si siempre se le corrige, se le hace repetir, se señalan los fallos, etc., el alumno optará por no seguir. Por tanto, es preciso no agobiarle con correcciones constantes en varios frentes a la vez. Es mejor trabajar en un solo objetivo, para no exigirle demasiado. De este modo hará un progreso específico, que es lo que se valorará en ese momento.

En la etapa del progreso de la escritura veremos cómo intervenciones

concretas en cada uno de los aspectos del lenguaje escrito, al final sirven para que se note un gran progreso en todo el conjunto de la comunicación escrita.

COPIAS

Desaconsejamos el ejercicio de copia de frases y textos largos. Es una tarea mecánica de las que llamamos sin sentido. ¿Cuáles son sus inconvenientes?... No es preciso pensar, ni se necesita ejercitar la memoria. Muchos niños copian letra a letra, como dibujando ¡ni tan siquiera retienen una palabra! A nivel de caligrafía puede suceder que el alumno intente escribir el mismo tipo de letra del libro del que copian, que no tiene nada que ver con su propia letra habitual, por lo que tampoco les sirve para mejorarla. Además, si las copias son largas, la letra va siendo cada vez peor.

La única copia que aconsejamos es la de los modelos preparados expresamente para mejorar la letra.

Si al niño le gusta la tarea de escribir, como sucede con frecuencia cuando han adquirido soltura, se le animará a *crear*, narrar experiencias, escribir un relato que conoce, una carta a un familiar o a un amigo etc. Se le felicitará con entusiasmo cada intento de escribir una frase para decir lo que desea, lo que piensa, lo que sabe.

USO FUNCIONAL DE LA ESCRITURA

La educación de las personas con discapacidad intelectual exige que se emplee mucho tiempo, buenas técnicas educativas, excelentes profesionales y ... ¡mucho sentido común! El alumno, al que se debe ayudar a ser protagonista activo de su propio aprendizaje y de su vida, tiene que comprobar día a día la utilidad de sus esfuerzos. Es preciso que se sienta valorado y estimado, que los demás cuenten con él, que compruebe que progresa, que cuanto aprende y hace le produce bienestar, independencia, autonomía, ese *valerse por sí mismo*. Todo

esto es aplicable a todas las áreas formativas, incluyendo la de la escritura.

En cuanto el niño haya alcanzado los objetivos de esta segunda etapa, se contará con él y sus habilidades para escribir en el hogar y en la escuela. Por ejemplo, puede ser el encargado de anotar la lista de la compra o de los materiales que deben reponerse en la clase, o el encargado de escribir la fecha en la pizarra o el de felicitar a familiares y amigos en cumpleaños y Navidad.

Con todos los problemas de lenguaje que tiene un niño con síndrome de Down, es realmente emocionante el día en que de un modo secuencial y completo: 1) contesta al teléfono; 2) recibe un mensaje que es para otra persona; 3) lo entiende; 4) lo retiene, y 5) lo pone por escrito de forma que lo comprenda el destinatario.

Este ejercicio práctico y funcional y otros parecidos que son de auténtica normalización e integración familiar y social, pueden hacerse desde que el niño es capaz de escribir frases sencillas (¡aunque omita algunos elementos!). No hay duda de que las intervenciones educativas adecuadas son capaces de hacer *milagros* (Lambert y Rondal, 1982).

Capítulo 13

ESCRITURA: TERCERA ETAPA

PROGRESO DE LA ESCRITURA

INTRODUCCIÓN

Durante las etapas primera y segunda del método de escritura, el niño con síndrome de Down ha aprendido el trazado de las letras y ha escrito sus primeras palabras y frases con intención comunicativa. Sin embargo, aún queda un largo camino para que el adolescente logre un nivel de lenguaje escrito que esté a la altura del resto de sus capacidades, para que se adapte a los requisitos o exigencias mínimas que la sociedad espera de la comunicación escrita de los adultos, y para que sea cauce adecuado de expresión de sus necesidades comunicativas. Además, en ocasiones, debe favorecer la expresión de la notable capacidad literaria que muestran algunas personas con síndrome de Down.

El objetivo fundamental durante esta tercera etapa de progreso en la escritura es de carácter lingüístico, aunque no debe dejarse de lado el trabajo caligráfico.

La afirmación de que hasta los 12 o 13 años de edad cronológica no se adquiere un dominio de la escritura, ni se llega a un estilo personal propio es cierta para los alumnos sin discapacidad. Si pensamos ahora en los niños con síndrome de Down, con su retraso, con su lentitud, con sus dificultades lingüísticas y motrices, podemos deducir fácilmente que ese dominio no se logrará hasta avanzada propongamos a los jóvenes un trabajo propio de un niño pequeño. Es preciso adaptarse a sus *distintas edades* la adolescencia y primeros años de juventud. En la actualidad estamos viendo notables progresos en la escritura de adultos jóvenes con síndrome de Down que reciben un apoyo educativo. Todo

esto no significa que las tareas y actividades se infantilicen y se que, en este caso serán la psicológica, la mental, la social, la lingüística y la de su motricidad fina. Como ejemplo, consideramos ofensivo que un alumno adolescente con graves dificultades para un trazado legible, haga trabajos de escritura propias de la etapa de educación preescolar o de primaria. El profesor tendrá que diseñar y elaborar estrategias de intervención que armonicen el respeto a ese alumno mayorcito con la necesidad de ayudarlo a mejorar en la ejecución de una letra más clara. En situaciones extremas es posible que deba limitarse sólo a un aprendizaje de la escritura manuscrita de sus datos personales, porque en ocasiones necesitará rellenar formularios. El resto de la escritura lo realizará con la máquina de escribir y el ordenador (computadora).

Para la elaboración de un buen programa de progreso en la escritura, es preciso tener en cuenta todos los aspectos que intervienen en la calidad del lenguaje escrito. De este modo, las estrategias de intervención y de mejora se diseñarán de un modo específico para cada una de esas facetas. Se sabrá en cada momento qué se pretende conseguir. Así, tendremos en cuenta la *caligrafía*, la *ortografía*, el *vocabulario*, la *morfosintaxis*, el *contenido* del mensaje a transmitir y la *creatividad*.

OBJETIVOS

El *objetivo general* es que el alumno con síndrome de Down habitualmente utilice la escritura manuscrita para las actividades de la vida diaria, para resolver situaciones que requieren escribir y para comunicarse con otros.

Los *objetivos específicos* se enumeran, a efectos didácticos, cada uno bajo el epígrafe del aspecto concreto al que se refieren.

Caligrafía. Los objetivos son que el alumno:

1. Aprenda a trazar las mayúsculas de todas las letras del alfabeto.
2. Escriba con su letra personal, proporcionada y legible, palabras y frases.

Ortografía. Los objetivos son que el alumno:

3. Utilice las mayúsculas siempre que correspondan.
4. Utilice adecuadamente el punto, la coma y otros signos de puntuación.
5. Utilice los signos de interrogación y exclamación, cuando sea preciso.
6. El alumno utilice b o v, g o j, c o z, etc., según las reglas gramaticales.

Vocabulario. Los objetivos son que el alumno:

7. Escriba listas de nombres pertenecientes a una categoría determinada.
8. Escriba palabras familiares, y derivadas de otras.
9. Escriba diminutivos, aumentativos, sinónimos y antónimos.
10. Escriba palabras que comiencen con cada una de las letras del alfabeto.

Morfosintaxis. Los objetivos son que el alumno:

11. Escriba frases de 4 a 5 palabras con concordancia correcta de género y número.
12. Escriba frases empleando de un modo adecuado los tiempos de los verbos presente, pasado y futuro de los verbos.
13. Escriba con estructura correcta frases enunciativas de más de 5 palabras.
14. Escriba un texto descriptivo o narrativo de 2 o más frases relacionadas entre sí.
15. Utilice habitualmente la escritura en situaciones de la vida doméstica, escolar, laboral y social, para hacer listados, cumplimentar formularios impresos y controles escolares, escribir mensajes y cartas, copiar recetas o instrucciones, etc.
16. Escriba pequeños relatos en los que narre con coherencia el comienzo, el nudo o trama y el desenlace.
17. Escriba redacciones o pequeños ensayos sobre temas como la amistad, el dolor, el trabajo, la felicidad, la vida, la naturaleza, etc.
18. Escriba sus propias creaciones: diario, poesías, etc.

La mayoría de los alumnos con síndrome de Down que han llegado a esta etapa de la escritura, tienen ya un buen nivel lector. Es muy probable que lean historietas y cuentos de un modo habitual. También es probable que sean capaces de leer con soltura cualquier tipo de letra y no sólo la cursiva-manuscrita. Por este motivo, los modelos de ejercicios que sugerimos en este capítulo se presentan con letra de imprenta, aunque el alumno realizará los ejercicios con su letra manuscrita. Cada uno de los profesores preparará las hojas de trabajo para su alumno, con el tipo y tamaño de letra que éste necesite. El mismo criterio sirve para prepararlo o no en papel pautado de cuadrícula o de paralelas.

CALIGRAFÍA

La caligrafía es el arte de escribir con letra bonita. En las escuelas españolas tradicionales se exigía a los niños una letra impecable. Para conseguirlo los niños debían realizar cientos de planas de escritura con los modelos caligráficos que ponían los profesores o rellenando los cuadernos impresos preparados por diversas editoriales. Estos cuadernos variaban en su presentación formal porque unos tenían paralelas, otros cuadrícula, otros letras y palabras con puntitos para repasar. Cada editorial había preparado varios, escalonados por el grado de dificultad. Los niños debían hacer todos e incluso repetir la ejecución de algunos. De este modo se conseguía que la letra de los niños fuera clara, proporcionada e incluso que todos los alumnos de un mismo centro tuvieran una letra muy parecida. De hecho, hasta hace unos años se podía decir a qué colegio había asistido una persona, simplemente observando su tipo de letra.

En la actualidad no hay una exigencia tan grande en relación con la caligrafía y se dedica más atención a los aspectos lingüísticos.

Sin embargo, nos parece importante que en la etapa de formación en la

escuela, se intente que los alumnos adquieran una buena caligrafía, porque pasada la adolescencia, si tienen que tomar apuntes o escribir mucho, no podrán hacerlo con suficiente claridad y su letra se leerá peor cada día.

En el caso particular de los alumnos con síndrome de Down, es necesario combinar la necesidad de que logren una letra lo más clara posible, con las particulares dificultades que tienen para ello. Podría agobiarles un exceso de exigencia. En esta etapa de progreso en la escritura, en la que el alumno es un adolescente que ya escribe, es probable que lo haga con una letra desigual, mal alineada y difícil de leer. Algunos rasgos de las letras que deberían ser largos, los hace cortos o con formas redondeadas en exceso. Conforme adquiere más destreza y soltura, porque ha mejorado la coordinación de los movimientos y la interiorización del trazado, es muy probable que produzca un resultado gráfico de peor calidad y legibilidad. Sucede algo muy parecido a lo observado en el lenguaje oral. Cuando los chicos adquieren la madurez fonoarticulatoria que les permite hablar más deprisa, empeora la inteligibilidad del habla. Su pensamiento y elaboración mental del lenguaje van más deprisa que su capacidad física para articular y emitir bien cada uno de los sonidos.

El alumno debe comprender la necesidad de que su letra sea legible y de que tiene que mejorar sus presentaciones escritas, controlando él mismo la calidad de su escritura. Como ya ha interiorizado las grafías y coordina los movimientos, ahora puede darse cuenta de que su mente es la que tiene que dominar y dirigir a la mano, para que ésta realice un movimiento más lento y controlado.

Para facilitarle la tarea se le prepararán las hojas de caligrafía que mejor se adapten a sus necesidades. Para unos alumnos puede ser papel cuadriculado y para otros con paralelas. Se elegirá o se trazará el ancho que corresponda al tamaño de letra que habitualmente hace el alumno, salvo si su letra fuese demasiado pequeña y conviniera que la hiciera más grande o que su letra fuera tan grande que pareciera la letra de un principiante y debiera reducirse. Si es preciso, se le pondrá un modelo caligráfico realzado por el color y grosor del trazo,

ya que en estas circunstancias hay más probabilidades de que la copia que haga el alumno le salga mejor. El alumno debe utilizar un buen instrumento, que marque lo suficiente en el papel y que no se deslice demasiado deprisa.

Será necesario ofrecer ayudas verbales que indiquen al alumno que haga un trazo más largo, que las letras no estén amontonadas, que cuide cómo hace los enlaces, que deje espacio suficiente entre las palabras, etc.

El alumno debe practicar ejercicios de escritura con rotuladores de punta fina y con bolígrafos. Es probable que con ellos la calidad de la grafía empeore, pero debe habituarse para que la presentación de sus escritos se asemeje a la de su ambiente escolar y social. No es correcto escribir con lápiz una carta o rellenar un impreso.

Deberá practicar la escritura en papeles en blanco, sin pautas, aprendiendo a mantener una alineación adecuada, una separación uniforme entre los renglones, un espacio suficiente para ambos márgenes laterales. Algunos alumnos con síndrome de Down tienen dificultades muy notables para organizarse y administrar bien el espacio de que disponen para un escrito. Un modo de ayudarles para que su presentación sea correcta, es utilizar plantillas con líneas bien marcadas que deben colocarse debajo de la hoja en blanco. Deben transparentarse las líneas lo suficiente para que el alumno pueda escribir sobre ellas. Si es preciso se sujetan las hojas con un clip para evitar que se muevan. Esta solución nos parece más apropiada para escribir una carta que la de utilizar un papel rayado infantil.

ORTOGRAFÍA

El mejor modo de que un alumno tenga una buena ortografía es que sea un buen lector. Los niños con síndrome de Down tienen una especial habilidad para retener imágenes visuales. El método de lectura que hemos explicado se apoya en esta habilidad. Así es como aprenden qué letras se emplean en las palabras. Habitualmente recomendamos que no se enseñen las reglas ortográficas a los

alumnos con discapacidad intelectual. Es mucho más efectivo que las aprendan por el uso.

Para facilitar su aprendizaje, el profesor diseñará ejercicios concretos en los que se trabaje un objetivo: el uso de mayúsculas, el uso de la *m* antes de *p* o *b*, el uso de *g* o *j*, etc. Dedicará varias sesiones a trabajar cada una de esas reglas de modo que el alumno pueda comprender y aplicar, de un modo automático, la norma que subyace. No se pretende que recuerde una regla teórica que no se le ha enseñado ni ha aprendido, sino que escriba bien una palabra que ha visto escrita y que él mismo ha utilizado varias veces.

Los ejercicios escritos que pueden realizarse después de que el profesor haya explicado el uso de las mayúsculas y él mismo haya escrito varios ejemplos, pueden ser:

a) Escribir listas con nombres de personas, de ciudades, de pueblos y de países.

b) Escribir dictados cortitos, con 2 o 3 frases de 4 palabras con algún nombre propio, para que el alumno ponga el punto y las mayúsculas al inicio de las frases y en los nombres propios.

Para el aprendizaje del uso correcto de *b* y *v*, *g* y *j*, *c* y *z*, etc. conviene evitar, siempre que sea posible, que el alumno *vea* y *lea* palabras con faltas de ortografía. Por ello no hará dictados, ni escribirá las palabras hasta después de realizar un trabajo con el profesor durante el cual tenga la oportunidad de ver varias veces esas palabras bien escritas. Si se pretende que él las escriba sin esa preparación previa, es probable que cometa errores que al *verlos* aún queden más fijos en su memoria visual, favoreciendo la repetición del error.

Pueden realizarse algunos ejercicios de clasificación y copia de palabras escritas previamente por el profesor o entresacadas de un texto. Después el alumno puede escribir frases con algunas de las palabras que contienen las letras a estudiar.

Los ejercicios de dictado sólo se harán después de que el alumno haya

visto con frecuencia esas palabras, de modo que se sabe casi con seguridad que las escribirá bien. Si duda, es mejor avisarle a tiempo indicándole qué letra tiene que escribir, antes de que lo haga y lo vea mal escrito.

Evidentemente, a pesar de estas estrategias es imposible evitar muchos errores, pero lo que apuntamos es que no se incrementan por culpa de una *dispedagogía*.

Las dificultades de percepción auditiva y articulatorias, propias de las personas con síndrome de Down, les predisponen a muchos fallos ortográficos porque escriben lo que oyen y lo que dicen. Es preciso que el profesor comprenda su propia lógica que puede inducirles a equivocaciones. Por ejemplo escriben «plota», en lugar de «pelota» porque la *pe* (sílabas) ya está, porque la *p* (letra) se pronuncia *pe*. Lo mismo sucede con la *b*. Por este y otros motivos, recomendamos que el niño de habla hispana aprenda muy bien a reconocer visualmente y de un vistazo las sílabas. Algo parecido sucede con la escritura. El deletreo se hará más tarde reservándose para aquellas palabras complejas con grupos consonánticos como *trans* y para las palabras poco usuales en el vocabulario del alumno. Con el resto de las palabras es más fácil y eficaz que el alumno evoque las sílabas que ha aprendido a discriminar auditivamente, que las dice al mirarlas y que las maneja con soltura en los ejercicios de composición de palabras que hace con etiquetas autoadhesivas o con maderitas y cartulinas. Todo esto, que forma parte de la lectura, se integra con la escritura en el momento en el que el niño empieza la unión de las letras durante la segunda etapa de la escritura. Ahora en esta tercera etapa, habrá logrado un automatismo de captación auditiva que le hace evocar visualmente la sílabas que necesita y que ha aprendido a trazar casi de modo automático de modo que no es preciso que piense en cada una de las letras. Hay más coherencia entre lo que oye, lo que recuerda visualmente y escribe, evocando las sílabas, que si tuviera que pensar en las letras aisladas.

Los ejercicios de escritura para el uso correcto de los puntos, las comas, los signos de interrogación y de exclamación se realizan al mismo tiempo que los de elaboración y escritura de frases largas, de contestación a preguntas, de

preguntas a respuestas dadas, de narración de hechos vividos y de redacción de relatos inventados.

VOCABULARIO

El incremento del vocabulario, con un conocimiento cada vez más exacto del significado de las palabras, es un factor imprescindible para mejorar la comunicación oral y escrita. Los mensajes que se reciben se entenderán mejor. Cuando se transmiten se hace con más precisión y son más comprensibles, especialmente si se usan bien las normas gramaticales.

Como hemos comentado ya antes, es evidente que los niños con síndrome de Down que están inmersos en un ambiente comunicativo rico y estimulante aprenden mucho vocabulario, mejoran notablemente su comprensión lingüística y hacen grandes progresos en sus expresiones verbales. Sin embargo, es relativamente frecuente que no capten con suficiente precisión el significado de algunas palabras y, como consecuencia, pueden no entender bien una frase. También sucede que a veces no se expresan bien porque utilizan inadecuadamente alguna de esas palabras.

Con esto apuntamos la necesidad de realizar un trabajo estructurado y sistemático para la ampliación y el uso correcto del vocabulario. No es suficiente con lo que el niño capta y aprende del ambiente natural que le rodea, aunque sea precisamente en las situaciones ordinarias en donde puede aprender muchos términos nuevos. Es conveniente aprovechar cualquier experiencia, actividad o un nuevo tema de estudio, para que el niño se familiarice con nuevas palabras. Pero será en los tiempos dedicados al lenguaje, a la lectura y a la escritura, cuando se realice un trabajo más sistemático y ordenado. El objetivo es que el alumno use bien las normas básicas de la lengua.

Los primeros ejercicios escritos se realizarán utilizando las palabras que el alumno conoce, porque, al principio, es suficiente con el esfuerzo mental y el físico que tiene que hacer para escribir.

EJERCICIO 1

Se prepara una hoja de trabajo para que el alumno escriba un determinado número de palabras pertenecientes a un grupo o categoría. En la hoja el profesor indicará con una frase lo que el alumno debe realizar.

Por ejemplo:

- Escribe el nombre de cinco animales
- Escribe el nombre de cinco prendas de vestir
- Escribe el nombre de cinco alimentos
- Escribe el nombre de cinco muebles.....

EJERCICIO 2

En una hoja de trabajo, el profesor escribe varios nombres, todos ellos pertenecientes a un grupo. El alumno tiene que escribir el nombre de la categoría a que pertenecen.

Por ejemplo: «Completa las frases»:

- La cuchara, el tenedor, el cuchillo son.....
- La cama, la mesa, la silla son.....
- La vaca, la paloma, el pollo son
- El violín, el piano, la flauta son.....

EJERCICIO 3

Otro ejercicio para pensar, que no requiere mucha escritura, es que el alumno escriba los nombres de varios objetos o herramientas que se necesitan en determinadas tareas o profesiones.

Por ejemplo:

- Escribe el nombre de cinco objetos que se usan en clase.....
- Escribe el nombre de cinco herramientas de un carpintero.....
- Escribe el nombre de cinco objetos que se ponen en la mesa para comer.....
- Escribe el nombre de cinco objetos que se usan en el cuarto de baño.....”

EJERCICIO 4

Con el objeto de ayudar al niño a concentrarse y a evocar cada vez un mayor número de palabras, irán variándose las consignas. Se le pedirá tareas más largas cada vez.

Por ejemplo:

- Escribe el nombre de todas las cosas que sepas que pueden ser de madera.....
- Escribe el nombre de varias cosas que son duras.....
- Escribe el nombre de diez cosas que se ven en la calle.....
- Escribe el nombre de objetos que sirven para cortar.....

EJERCICIO 5

El trabajo para aprender y usar los *adjetivos* correctamente puede hacerse por escrito, después de una conversación en la que se le explique al alumno que el adjetivo nos dice cómo es algo o alguien. Después de hacerlo oralmente, con varias frases, se prepara una hoja de trabajo en la que se escriben otras para que el alumno ponga el adjetivo correspondiente.

Por ejemplo: «Completa las frases, poniendo una sola palabra»:

- El niño que duerme mucho es
- El bosque que tiene muchos árboles es.....
- El joven que no quiere trabajar es.....
- La niña que siempre ríe es.....

Después pueden hacerse ejercicios para que el alumno ponga adjetivos calificativos a sustantivos y para que añada los sustantivos a adjetivos dados.

Por ejemplo: «Escribe un adjetivo para los nombres y un nombre para los adjetivos»:

| | |
|--------------------|-------------------|
| • el perro | • grande |
| • la flor | • rica |
| • la montaña | • simpático |
| • la comida | • azul |

EJERCICIO 6

El profesor escribe varias frases incompletas en la hoja de trabajo del alumno. A un lado se ponen varias palabras para que el alumno las lea, elija y escriba la que considere más adecuada para completar la frase. Inicialmente se pondrán palabras que no planteen dificultades para la elección. Poco a poco se pondrán *trampas* para que el alumno reflexione más.

Ejemplos: «Elige una palabra y escríbela para completar las frases»:

- El niño cogió el para escribir
 - *goma
 - * lápiz
 - * libro

- Mi madre lavó la ropa con..... * agua

* esponja

* grifo

* jabón

- Para dormir me pongo * zapatillas

* pijama

* bata

* cama

EJERCICIO 7

En la hoja de trabajo se escriben varias frases a las que faltan 2 palabras en cada una. El alumno debe leerlas y escribir las palabras que él crea oportunas de modo que las frases tengan sentido:

Por ejemplo: «Completa las frases poniendo las palabras que faltan»:

- Encima de la hay un de flores.
- Esta tarta es para la de cumpleaños de
- Mi madre metió la dentro de un
- Todos los días llevo mial.....

EJERCICIO 8

El alumno con síndrome de Down necesita que se le ayude a prolongar la longitud de sus enunciados orales y escritos. Frente a las afirmaciones tradicionales que se han hecho sobre el lenguaje «telegráfico» de las personas con síndrome de Down, comprobamos cómo en la actualidad dan una información cada vez más larga, completa y exacta, porque son lectores y porque practican con ejercicios específicos .

Se prepara una hoja de trabajo en la que se escribe una frase corta. El

alumno debe repetirla añadiendo una palabra más en cada línea. Pueden ponerse ayudas para que el alumno deduzca qué palabra puede añadir.

Por ejemplo: «Alarga las frases, añadiendo palabras»

1)

- Mi perro (¿qué hace?)
- Mi perro.....ladra. (¿cómo se llama?)
- Mi perro Chulo ladra.(¿cómo ladra?)
- Mi perro Chulo ladra mucho cuando está en la caseta.

2)

- Me gusta leer.
- Me gusta ...(mucho).....leer.
- Me gusta(mucho).....leer...(libros).....
- Me gusta.....(mucho).....leer...(libros)..... de ...(aventuras)..... .

EJERCICIO 9

Los niños que durante el aprendizaje de la lectura han manejado sus abecedarios personales están familiarizados con el *orden alfabético*, aunque aún no lo dominan.

Es conveniente preparar ejercicios para que escriban el alfabeto en orden. Poco a poco tienen que aprenderlo de memoria para manejarse con soltura con los diccionarios.

Para conseguirlo, puede empezarse con ejercicios en los que tengan que escribir palabras que empiecen por cada una de las letras del alfabeto. También deben ordenar palabras escritas previamente, copiándolas por orden alfabético, en su propia hoja de trabajo. Para facilitarles la tarea pueden escribir todo el alfabeto ellos mismos antes de poner las palabras en orden. Deberán trabajar indistintamente con mayúsculas o con iniciales minúsculas.

EJERCICIO 10

Es preciso enseñar a los alumnos a comprender y escribir adecuadamente una serie de *diminutivos* y *augmentativos*. Se empezará con palabras conocidas que frecuentemente se usan con diminutivo o con aumentativo. Deben comprender que los diminutivos pueden tener distintas terminaciones como: *ito, illo, ico, ino, ín, uco* y que todas ellas sirven para designar algo pequeño. En las distintas regiones españolas se utiliza con más frecuencia uno u otro. Los aumentativos pueden terminar en: *ón, azo, ote, arón*. Antes de que el alumno en su hoja de trabajo escriba los diminutivos y los aumentativos de una lista de palabras que le dicta el profesor, conviene realizar varios ejercicios orales. Después escribirá algunas frases en las que utilice un diminutivo o un aumentativo y que hagan referencia clara a esa precisión del sustantivo.

Por ejemplo: «Escribe una frase sobre»

- Un perro que sea muy grande.
- Una taza muy pequeña.
- Los gatos recién nacidos.

EJERCICIO 11

Continuando con el enriquecimiento del vocabulario y su mejor comprensión, se prepararán ejercicios para que el alumno se dé cuenta de que hay *palabras derivadas* o *familiares* de otras. Conocerlas y pensar sobre ello ayuda a expresarse mejor. En primer lugar se realizará un trabajo oral para que el alumno comprenda qué son palabras derivadas o familiares. Después realizará ejercicios escritos para que evoque y escriba todas las palabras que conoce en torno a una concreta. Si es preciso se le pondrán ayudas escritas hasta que adquiera soltura.

Ejemplos: «Escribe las palabras derivadas de flor»:

- ¿Dónde se ponen las flores?.....
- ¿Cómo se llama la persona que vende flores?.....
- ¿Dónde se venden las flores?.....

«Escribe varias palabras familiares de cada una de las siguientes»:

- Pescado.....
- Pan.....
- Leche.....
- Viaje.....
- Barco.....

EJERCICIO 12

El conocimiento y uso de los *sinónimos* nos permite mejorar los escritos, haciendo más grata su lectura porque se evita la repetición de un mismo vocablo en frases seguidas.

Los alumnos con síndrome de Down deben aprender sinónimos de uso habitual para entender mejor lo que oyen y leen, así como para escribir y hablar con más soltura y riqueza.

La experiencia nos demuestra, una vez más, que los buenos lectores captan y aprenden con facilidad algunos sinónimos porque deducen el significado por el contexto de las frases. Pero, en todo caso, conviene realizar una enseñanza de los mismos. Esta es una de las muchas tareas en las que se ve claramente la ayuda y refuerzo mutuo que se establecen entre el lenguaje oral, la lectura y la escritura.

Inicialmente se le ayudará al alumno a aprender palabras sinónimas y a relacionarlas con las que ya conoce comprendiendo que tienen un significado igual

o muy parecido. Después irá escribiéndolas al lado de las que se ponen como estímulo para que piense y escriba una o varias palabras que expresen la misma idea.

También debe aprender que determinadas frases pueden resumirse en una palabra que tiene el mismo significado.

Ejemplo: «Completa la frase con una palabra»:

- Quitar el polvo del suelo con un cepillo o una escoba es.....(barrer).
- Poner cada cosa en su sitio es.....(ordenar).
- Hacer la comida es.....(cocinar).

Otros ejercicios pueden servir para que el alumno sea capaz de expresar la misma idea con frases diferentes.

Ejemplo: La frase: «Pablo tiene muchas ganas de comer» expresa lo mismo que; «Pablo tiene mucha hambre»

Escribe ahora frases que digan lo mismo de otra forma:

- Adriana está muy sedienta.
- Santiago hizo un dibujo en su cuaderno.
- Mi madre quitó la suciedad de la ropa.

EJERCICIO 13

Los niños con síndrome de Down, desde las primeras etapas del método de lectura, empiezan a aprender y a relacionar palabras *antónimas*. Realizan tareas de asociación de palabras cuyo significado es opuesto, entendiéndolo muy bien. Así, han trazado líneas de unión entre gordo-delgado, alto-bajo, caliente-frío, bonito-feo, porque saben que en cada pareja una palabra significa lo contrario de la otra. Por este motivo no será muy difícil, para el alumno que ya escribe, completar parejas de palabras antónimas escribiendo los contrarios.

Sin embargo, cuando deben escribir pequeñas expresiones opuestas a los modelos dados, la tarea es más complicada porque les exige bastante esfuerzo mental.

Por ejemplo, generalmente es difícil escribir lo contrario de:

- Mar tranquilo
- Tiempo caluroso
- Estoy alegre
- Apaga la luz
- Cierra la puerta
- Pon la mesa

Si el alumno realiza previamente una serie de ejercicios orales, adquirirá soltura y después podrá pensar para escribir.

EJERCICIO 14

Otro modo de enriquecer el vocabulario del alumno y de facilitar su expresión oral y escrita, haciéndole pensar, es el trabajo con *analogías*. En este aspecto concreto los alumnos con síndrome de Down muestran grandes dificultades (del Barrio, 1991). Se comenzará con frases muy sencillas para que el alumno comprenda qué debe pensar.

Por ejemplo: «Completa las frases»:

- El pez nada. El pájaro.....
- Los alumnos aprenden. Los profesores.....
- La mesa es de madera. El vaso es de.....”.

Después pueden ponerse analogías un poco más complicadas.

Ejemplo: «Termina las frases siguientes»:

- El pan es a la panadería como la carne es a
- La mano es al brazo como el pie es a.....
- La luna es a la noche como el sol al.....
- Padre es a hijo como abuelo es a
- El lunes es al martes como enero es a.....

Muchos de estos ejercicios son semejantes a los que se proponen en el ciclo inicial de primaria para los alumnos de las clases comunes. La diferencia estriba en que los alumnos con discapacidad intelectual deben realizar mayor número de ejercicios para aprender por el uso, más que por las reglas teóricas.

Conviene manejar los textos generales de lenguaje para entresacar todo aquello que sea práctico y dé variedad al trabajo del alumno con síndrome de Down. Si es preciso, se harán adaptaciones. Los mejores ejercicios son los que les ayudan a pensar y a utilizar con naturalidad, en su lenguaje oral y escrito, las palabras de uso ordinario propias de su ambiente.

MORFOSINTAXIS

CONCORDANCIA DE GÉNERO Y NÚMERO

Las personas con síndrome de Down manifiestan problemas específicos en este aspecto concreto del lenguaje. No sorprende que estas dificultades aparezcan más evidentes en el lenguaje escrito que en el oral.

Es indudable que todas las actividades y ejercicios que se hacen para mejorar la morfosintaxis, tanto en las sesiones específicas de lenguaje oral como en las de lectura, repercutirán en el lenguaje escrito. Del mismo modo, todo cuanto *escriban* correctamente y lo *vean* queda más *impreso* en su mente y lo usan habitualmente con más soltura en sus expresiones orales. Los programas con ordenador pueden ser una ayuda eficaz en este sentido.

La concordancia correcta de género y número es uno de los primeros

objetivos a conseguir. Gracias al aprendizaje temprano de la lectura, realizado como hemos explicado en esta obra, los niños se han habituado a ver y leer cada sustantivo con su artículo *el* o *la*. Así, sin ser conscientes de ello, han aprendido con el uso que «la coche» o «el cama» no suenan bien. Del mismo modo, más adelante se dan cuenta del singular y del plural. A pesar de ello, es preciso realizar y ampliar la escritura correcta de las palabras.

EJERCICIO 1

Se prepara una hoja de trabajo, dividida en dos partes por una raya vertical. De un modo destacado se escriben los artículos *el* y *la*, uno en cada lado. El alumno debe escribir debajo de cada artículo 10 palabras con su artículo en masculino, y otras 10 en femenino.

EJERCICIO 2

En una hoja de trabajo se escriben 10 sustantivos masculinos para que el alumno escriba a su lado los que correspondan en femenino. También debe realizarse a la inversa. Los primeros ejercicios se harán con palabras que no cambien sustancialmente como el gato-la gata, el niño-la niña, la fea-el feo. Después se incluirán otras palabras como: el hombre-la mujer, la yegua-el caballo, el toro-la vaca, etc. Finalmente el alumno ampliará su vocabulario con palabras que no cambian aunque se usen para designar o acompañar al masculino o femenino, como artista, periodista, amable, fuerte, etc.

Para afianzar el aprendizaje y facilitar el uso correcto en la expresión oral y escrita, conviene que el alumno escriba varias frases utilizando sujetos y adjetivos en masculino y femenino.

EJERCICIO 3

Se le presenta al alumno una hoja con varias frases, algunas deben tener el

sujeto en masculino y otras en femenino. El alumno debe escribirlas de nuevo, cambiando el género.

Por ejemplo, si la frase es: «Mi profesor del colegio se llama Luis y es muy simpático», el alumno deberá escribir: «Mi profesora se llama Luisa y es muy simpática».

«Cambia las siguientes frases, poniéndolas en masculino»:

- La panadera de mi pueblo se llama Juanita y es una mujer delgada.
- Mi vecina tiene un perro y un gato.
- La mona del circo era muy juguetona.

EJERCICIO 4

El uso adecuado de los plurales en la escritura, haciendo la concordancia correcta entre el artículo, el sustantivo, adjetivo y el verbo plantea algunas dificultades a los alumnos con síndrome de Down.

Es frecuente que al escribir omitan la consonante final del plural. Es muy probable que si no se les enseña expresamente, no aprendan a convertir en plural algunas palabras. Se empezará, como siempre, con ejercicios sencillos. Se escriben en hoja una lista de nombres en singular precedidos de sus artículos *el* o *la*. Los primeros sustantivos que se pondrán serán aquellos que se convierten en plural añadiendo una *s*. Como el pato, la mesa, el coche, etc. El alumno escribirá a su derecha los plurales.

Después se le enseñará que palabras como león, yogur, pincel, se convierten en plural añadiendo *-es*. Por último el alumno aprenderá a escribir los plurales de lápiz, nariz, tapiz, cambiando la *z* por *c* y añadiendo *-es*.

CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS

Es muy difícil para los adolescentes con síndrome de Down la utilización

correcta de los tiempos de los verbos, especialmente en sus formas condicionales y compuestas. No procede que haga ejercicios de repetición oral y escrita con cada uno de los tiempos para aprenderlos de memoria. Realmente deben empezar a manejar con soltura sólo las formas simples de presente, pasado y futuro. Es más eficaz que hagan trabajos verbales y escritos para aprenderlos por el uso. Indudablemente que la lectura, las sesiones especializadas de lenguaje, las oportunidades para escuchar y para hablar, son grandes ayudas.

Los ejercicios escritos son muy útiles porque la frase escrita que se ve y se lee en voz *alta*, se retiene mejor que la frase que sólo se oye.

Con suficiente práctica, los alumnos van dándose cuenta de que determinadas frases *suenan mal*, no quedan bien, si el verbo no corresponde al tiempo de que se habla. «Ayer como carne», saben que está mal expresado, aunque puede suceder que no sepan escribirlo adecuadamente si no hacen ejercicios específicos para aprenderlo. Como recomendamos habitualmente, al comenzar los ejercicios el profesor explicará qué trabajo van a realizar y hará de modelo para que el alumno comprenda bien qué debe hacer.

EJERCICIO 5

En una hoja de papel se escriben varias frases incompletas. En todas falta un mismo verbo, aunque en diferente persona. Los sujetos son distintos. También conviene que cambien los complementos. El alumno debe darse cuenta de qué verbo falta y escribirlo de acuerdo con el sujeto. Después leerá las frases.

Ejemplo: «Completa las frases, poniendo el verbo»

- Yogalletas y queso.
- Papápatatas.
- Mis amigosun bocadillo.
- Túpollo con lechuga.
- Nosotros..... chocolate.

EJERCICIO 6

Se escriben varias frases a las que les falta el verbo. Cada una necesita un verbo diferente. El alumno lo escribirá.

Ejemplo: «Completa las frases»:

- Mi padreel periódico.
- El profesor la lección.
- Nosotrascon la pelota.
- Yo la tele.

Después el alumno leerá las frases. Es conveniente preguntarle: «¿cuándo?» después de la lectura de cada frase para que se dé cuenta en qué momento, en qué unidad de tiempo, se realiza esa acción.

EJERCICIO 7

El alumno puede escribir en su cuaderno los tres tiempos simples de presente, pasado y futuro anteponiendo los pronombres personales. Conviene que en la parte superior de la hoja, de un modo destacado figuren las palabras *ayer - hoy - mañana*, o *antes - ahora - después* y debajo el tiempo del verbo que corresponda.

Repitiendo esta actividad, de vez en cuando, el alumno se acostumbrará al uso de los 3 tiempos fundamentales y escribirá con más corrección. Se pueden preparar diversos ejercicios de práctica, con los verbos más usuales, empezando por los regulares y poniendo de modelo el presente. Poco a poco se varían y complican los ejercicios.

Ejemplos: «Completa las columnas escribiendo los verbos que faltan»:

| | | | |
|-------------------|---------------|-----------------|----------------|
| Ayer | Hoy | Mañana | |
| comí | como | comeré | |
| ..... | bebo | | |
| ..... | canto | | |
| ..... | pinto | | |
| Antes | Ahora | Después | |
| dormí | ..... | ..... |  |
| ..... | ..... | bailaré | |
| ..... | escribo | ..... |  |
| leí | ..... | ..... |  |
| Infinitivo | Pasado | Presente | Futuro |
| | Ayer | Hoy | Mañana |
| | Antes | Ahora | Después |
| hacer | ..... | hago | ..... |
| estar | ..... | estoy | ..... |
| tener | ..... | tengo | ..... |

EJERCICIO 8

Se mantiene una conversación con el alumno en la que se le ayuda a recordar y a contar diversas actividades realizadas el día anterior. Se le ayuda a resumir en frases algunas de ellas. Después el alumno las escribirá, utilizando el tiempo pasado, y las leerá.

EJERCICIO 9

Al igual que en el ejercicio anterior, se conversa con el alumno sobre qué actividades va a realizar al día siguiente, en vacaciones y cuando sea mayor. Se le ayuda a elaborar frases sencillas en futuro. Después el alumno debe escribirlas y leerlas.

EJERCICIO 10

Se le entrega al alumno una hoja de trabajo en la que están escritas varias frases. Algunas están en presente, otras en futuro y otras en pasado. El alumno debe darse cuenta de qué verbo necesita y escribirlo en el tiempo que corresponde.

Ejemplo. “Completa las frases»:

- Elena hoychocolate.
- Ayer Ana macarrones.
- Marta mañanahelado.
- Hoy youn cuento.
- Mañana nosotrosen la piscina.
- Ayer mis padresal cine.
- Mañanauna carta a mi tía.”

EJERCICIO 11

Los tiempos condicionales de los verbos deben trabajarse oralmente, con las tarjetas y hojas de lectura antes de que el alumno realice ejercicios escritos. También los aprenderá por el uso: oyendo frases, leyéndolas y componiéndolas. Poco a poco le sonará mal una frase condicional en la que el verbo está en presente, que es lo que el chico con síndrome de Down suele emplear al principio. Si al alumno se le dice que complete la frase «Si tuviese mucha sed..... », lo más probable es que diga «¡Bebo agua!». Si no se le enseña que lo correcto es decir «bebería», no lo aprenderá. La práctica lectora es la ayuda más valiosa. Para realizarla de un modo sistemático, conviene preparar varias cartulinas alargadas en las que se escriben por separado las frases que se relacionan entre sí. Se entregan al alumno varias parejas de cartulinas para que las lea y empareje adecuadamente. Cuando termina la tarea las leerá todas en voz alta.

Ejemplos:

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| • Si tuviera hambre..... | si tuviera sed |
| • Bebería agua... | llamaría a mis padres |
| • Si me encontrase mal... | comería un bocadillo |
| • Abriría el paraguas... | tendría mucha alegría |
| • Si vinieses a verme... | si te enfadases conmigo |
| • Me pondría triste | si lloviese |

En cuanto el niño tenga un poco de práctica lectora y realice algunos ejercicios orales de modo correcto, pueden ponerse por escrito algunas frases que él debe terminar.

Ejemplos: «Completa las frases»

- Si tuviera mucho sueño.....
- Me compraría muchas cosas si.....
- Si me doliese la cabeza.....
- Me pondría muy contento si.....

Otro modo de trabajar los condicionales es plantearle preguntas orales en primer lugar y después por escrito.

Ejemplo: «Contesta por escrito»:

- ¿Qué harías si pierdes el autobús?.....
- ¿Qué harías si te cortas un dedo?.....
- ¿Qué harías si tienes mucho frío?.....
- ¿Qué harías si te pierdes en la ciudad?.....

ESTRUCTURA DE LAS FRASES

El orden en el que deben escribirse las palabras y las frases es otro de los grandes objetivos en la etapa del progreso en la escritura de los alumnos con

síndrome de Down.

Es cierto que los que son lectores desde edades tempranas tienen un gran camino recorrido y menos dificultades. Han realizado muchos ejercicios de lectura y composición de frases con el objetivo específico de comprender y usar habitualmente el orden esencial de sujeto, verbo y complemento. También han ordenado frases que les ha ayudado a comprender cómo se expresa algo que ha sucedido temporalmente. Sin embargo, en el momento en el que tienen que escribir, tienen más dificultades tal vez a consecuencia de la actividad motriz, especialmente cuando se les exige que prolonguen la longitud de sus frases escritas o cuando deben escribir relatos e historietas.

Una intervención sistemática y gradual les ayuda a mejorar progresivamente.

EJERCICIO 12

El alumno con síndrome de Down ha ordenado palabras escritas en cartulinas para formar frases durante el aprendizaje de la lectura. Ahora se trata de la misma actividad, pero realizada por escrito. Se le presenta una hoja en la que están escritas, en desorden, todas las palabras necesarias para formar una frase. El alumno debe darse cuenta de cuál es la frase y escribirla colocando todas las palabras en el orden correcto.

Los primeros ejercicios pueden ser parecidos a éstos: «Ordena las siguientes palabras, formando una frase en cada fila. Escríbela».

- como pollo patatas Yo con
- coche azul Mi tiene padre un
- ducho con yo caliente Me agua

Progresivamente las frases serán más largas y complejas. Se le pueden poner más palabras de las que necesita. El alumno debe escribir una frase,

eliminando los vocablos innecesarios.

Ejemplos «Construye frases con las palabras que necesites. Tacha las que sobran».

- colegio al todos sol zapatos Voy y días los.
- muñeca patatas tiene una Laura bonita fritos muy
- viaje árbol padre coche en va Mi Madrid a mesa vaso se de vaso el

EJERCICIO 13

En el aprendizaje y progreso lector el alumno se ha acostumbrado a contestar preguntas sobre la lectura. Ahora es el momento de que conteste por escrito, elaborando frases cada vez más largas.

Se debe empezar con preguntas sencillas, cuya contestación es evidente por la lectura realizada. Poco a poco se plantearán otras preguntas que hagan pensar más porque la información no está explícita en la lectura, sino que tiene que deducirla.

Ejemplo. «El día 5 de diciembre es el cumpleaños de Alberto. Hará una fiesta e invitará a merendar a todos sus amigos. Le ha pedido a su madre que haga una tarta de chocolate y que le ponga 10 velas rojas. Su hermana Carmen adornará el salón y organizará juegos divertidos. Como hace mucho frío no se puede salir al patio, jugarán dentro de la casa».

«Lee despacio. Contesta por escrito a las preguntas».

- ¿Qué celebra Alberto el 5 de diciembre?
- ¿Cuántos años cumple Alberto?
- ¿De qué quiere Alberto la tarta?
- ¿Por qué no pueden salir a jugar al patio?
- ¿En qué estación del año están?

En la intervención que se hace en esta etapa de la escritura se fomenta mucho la creatividad del alumno de modo que sea él quien piense y decida qué va a escribir. Con frecuencia necesitará alguna ayuda, verbal o gráfica, que le sugiera el tema y le incite a pensar sobre algo concreto. El profesor puede proponerle que escriba algo sobre un objeto, una persona, las cosas que le gustan, etc. Es preciso charlar un poquito, darle tiempo para pensar, para organizar su discurso interior y para decirlo. Se le ayudará lo menos posible porque es necesario que el alumno haga el esfuerzo mental. A veces el profesor hará de modelo *indirecto* en el sentido de que elaborará y escribirá una frase sobre un tema diferente al que se le ha propuesto al alumno para evitar que éste simplemente repita la misma frase.

EJERCICIO 14

Se prepara una hoja de trabajo en la que se pone el dibujo de uno o varios objetos o el de una escena para que el alumno escriba sobre ello. Se le explicará que debe escribir frases diferentes, omitiendo el uso habitual del mismo verbo o adjetivo, como sería: «la mesa es bonita, la muñeca es bonita, la flor es bonita...»

Si el alumno no es capaz de pensar y escribir, el profesor puede ayudarlo con preguntas orales del tipo: «¿qué es?, ¿para qué sirve?, ¿cómo es?, ¿te gusta? ». Probablemente el alumno pensará algo y se le ayudará a expresarlo y escribirlo. En cuanto sea capaz de escribir frases con el estímulo gráfico del dibujo de un objeto, se le pondrán dos dibujos para que la frase contenga información relacionada sobre ellos. Por ejemplo un vaso y una mesa, un pie y un zapato, una llave y una puerta, una botella de leche y una taza, etc.

Estos estímulos gráficos sirven para estimular la elaboración de frases más largas.

EJERCICIO 15

Deben realizarse ejercicios semejantes a los anteriores, sustituyendo los

dibujos por palabras, para que el alumno escriba frases.

Ejemplos:

1) «Escribe una frase con cada palabra».

- pelota.....
- coche.....
- pera.....
- mesa.....
- taza.....

2) «Escribe una frase en cada línea utilizando las dos palabras que están escritas»:

- agua - pez.....
- gato - pan.....
- balón - niño.....
- caja - bota.....
- vía - tren.....

EJERCICIO 16

Un ejercicio que fomenta mucho que el adolescente con síndrome de Down piense, es preparar una hoja de trabajo en la que se escriben una serie de respuestas a las preguntas posibles que debe elaborar el alumno. Evidentemente tendrá que existir coherencia entre la pregunta que piensa y escribe y la respuesta que ya le viene dada.

El alumno deberá utilizar los signos de interrogación en las frases que escriba. Probablemente será preciso realizar previamente algunos ejercicios verbales para que el alumno comprenda la actividad. El profesor hará de modelo.

Las primeras respuestas que se preparen deben ser abiertas a un número grande de preguntas para que así la tarea sea más sencilla.

Ejemplo: «Completa, escribiendo las preguntas»:

| <i>Preguntas</i> | <i>Respuestas</i> |
|------------------------|-------------------|
| • ¿Te gusta leer?..... | Sí |
| • | No |
| • | Un libro |
| • | Mi padre |
| • | Al colegio |

Poco a poco se escriben respuestas que dirigen un poco más el sentido de las preguntas.

Ejemplo:

| <i>Preguntas</i> | <i>Respuestas</i> |
|------------------|--------------------------------------|
| ..... | Sí, mi madre trabaja en el hospital. |
| ..... | No, se ha ido de viaje. |
| ..... | Sí, la vi ayer por la tarde. |
| ..... | No, aún no he comido. |
| ..... | Creo que iremos mañana. |

EJERCICIO 17

Un modo de ayudar al alumno a pensar y a prolongar sus expresiones, es darle escrita la primera parte de una frase subordinada para que la complete.

Como ahora estamos en el progreso de la escritura, se puede preparar una hoja con varias frases que el alumno debe terminar de escribir. Será preciso realizar previamente el trabajo oral para asegurarse de que el alumno entiende el sentido.

Ejemplos:

- No puedo ir al cine porque.....
- Me gustaría salir pero todavía.....
- No tomaré esa pastel aunque.....
- Tengo dolor de cabeza por lo tanto.....
- No quiero escribir pero lo haré si.....”

La lista de ejercicios para alcanzar unos y otros objetivos mejorando el lenguaje escrito de los adolescentes y jóvenes con síndrome de Down podría ser interminable. Evidentemente sólo hemos sugerido unos cuantos que nos parecen indicados para salir al frente de algunas de las necesidades de estos alumnos. No hemos pretendido describir todo lo que puede hacerse, sino apuntar unas ideas basándonos en nuestras propias experiencias y trabajo. Probablemente, con mayor número de datos, con más tiempo de intervención, con muestras más numerosas de alumnos, podríamos mejorar las indicaciones. Las nuevas generaciones de personas con síndrome de Down tendrán la posibilidad de alcanzar niveles más altos en su lenguaje oral y escrito porque las intervenciones educativas serán más acertadas.

USO FUNCIONAL Y HABITUAL DE LA ESCRITURA

Al final de la segunda etapa del método de escritura recomendamos que el alumno haga uso habitual de las habilidades adquiridas para escribir pequeñas listas y mensajes en el hogar y en la escuela. El mismo modo, en esta tercera etapa el alumno debe aprender a manejarse con impresos y formularios. Todas las personas, en nuestra sociedad de letra impresa, necesitamos saber escribir nuestros datos porque de vez en cuando nos los piden: para hacer un encargo por correo, para enviar un paquete, para abrir una cuenta, para asistir a un cursillo, para solicitar un documento, para hacernos socios de un club, etc.

Por este motivo los jóvenes con síndrome de Down deben familiarizarse con diferentes tipos de impresos y formularios, para comprender cómo piden los datos de distintas formas. En unos es preciso poner primero el nombre y después los apellidos, y en otros al revés. Unos ponen “lugar de nacimiento” y otros “natural de”. Unos preguntan por el domicilio y otros por calle, avenidas o señas.

Se empezará preparando unos cuestionarios sencillos, escritos a máquina o con ordenador, en los que deban reflejarse los datos personales fundamentales. Servirán para que el alumno sepa interpretar qué información le piden. Al mismo tiempo debe servir para que el alumno repase y aprenda de memoria sus propios datos: domicilio, teléfono, fecha y lugar de nacimiento, número de documento de identidad. El alumno deberá rellenar los datos con letras mayúsculas escritas a mano. Hay que tener en cuenta que aunque debe practicar y aprender con el teclado y el ordenador, no siempre tendrá el tiempo, la habilidad o la oportunidad de rellenar los datos mecánicamente.

En cuanto adquiera cierta práctica, deberá realizarlo en impresos *oficiales* ordinarios. Para ello conviene disponer de modelos originales variados, de uso frecuente. Se pueden pedir en correos, en las entidades bancarias, en oficinas y en instituciones de diverso tipo. En algunos impresos los espacios están limitados para cada una de las letras o de los números. En otros hay poco espacio para unas cosas y sobra para otras. La práctica ayudará al alumno a entender el tipo de impreso y a administrar el espacio para rellenar sus datos con claridad.

Damos por supuesto que en esta etapa el alumno ya sabe firmar y lo hace de un modo personal y correcto. Si no es así, debe practicarlo poniendo su nombre y al lado el primer apellido. Debe saber que su firma tiene que hacerla siempre del mismo modo. No debe hacerlo unas veces con mayúscula y otras con minúscula o con letra de imprenta. Debe aprender que un impreso en el que ponga el *interesado*, el *solicitante*, el *cliente*, etc., es donde debe firmar.

También debe practicar la escritura y envío de tarjetas postales y telegramas, el modo de hacer listas de pedidos, de solicitar un catálogo y una información gratuita que se ofrece en algunos anuncios de periódicos o de

revistas, etc.

Otra práctica de carácter funcional puede dirigirse a la adquisición del hábito de anotar las instrucciones básicas o los pasos a seguir para poner en funcionamiento un aparato y para pararlo. Es cierto que puede aprender a manejarlo viendo cómo se hace y practicando él mismo, pero también es cierto que si hay que elegir un programa de TV, de lavadora o de secadora, de ordenador, o poner en marcha un DVD, puede olvidarse. Si tiene a mano su pequeño guión, no tendrá problemas.

Debe hacerse lo mismo en relación con las recetas de cocina que ya puede hacer por su cuenta. Así no se olvidará de nada.

Estas actividades de escritura tienen como objetivo conseguir la máxima autonomía e independencia, ese *valerse por sí mismo*, de la persona con síndrome de Down. Cuanta más práctica realice, más soltura adquirirá con el lenguaje escrito y más probabilidades tendrá de funcionar con éxito. Cuanto más compruebe las ventajas que tiene por saber leer y escribir, más motivado estará para esforzarse y más eficaz será su aprendizaje.

COMPOSICIÓN DE TEXTOS

En la actualidad conocemos algunas personas con síndrome de Down que muestran cualidades literarias notables. De momento parece que son una minoría. Carecemos de datos para afirmar si hay otras muchas que también tienen esas cualidades y que no han podido mostrarlas porque no han recibido ayuda suficiente. Lo que queremos decir es que las que escriben cartas a los periódicos, artículos en revistas, poemas y pequeños ensayos y se los publican, han tenido una gran estímulo para la lectura desde la infancia, tanto en su hogar como en el colegio. Sabemos también que han tenido cerca alguna persona -un familiar o un profesor- que les ha facilitado el acceso a buena literatura, les ha acompañado a exposiciones y museos, les ha ayudado a disfrutar del arte en varias de sus manifestaciones. ¿Ambiente?... ¿Genética?... El ambiente es la variable que

tenemos en nuestras manos. Es lo que nosotros podemos hacer. ¡Que por nosotros no quede! Podremos ver resultados sorprendentes. Con esto sólo queremos recordar la afirmación que tantas veces hemos repetido: *aún no se sabe hasta dónde pueden llegar las personas con síndrome de Down porque todavía no tienen las oportunidades y medios necesarios para desarrollar todas sus capacidades*. Entre estas capacidades está la de escribir bien. En nuestras manos está la elaboración y puesta en práctica de las estrategias que faciliten el acceso habitual a la cultura.

REDACCIONES

Enseñar a redactar a los alumnos con discapacidad intelectual exige esfuerzo, ingenio y tiempo. Colaborar al enriquecimiento lingüístico de los jóvenes, ayudarles a ordenar sus ideas y expresarlas bien, fomentar su creatividad y ser testigos de su progreso, es una tarea que vale la pena y que produce grandes satisfacciones.

La capacidad de expresarse bien de forma verbal y escrita, manifestando necesidades, sentimientos o ideas, es una facultad exclusivamente humana que a todos nos produce bienestar, nos facilita una relación más profunda con el *otro* y nos hace sentir que nuestra vida es más plena. Los jóvenes con síndrome de Down no son una excepción. Sus dificultades deben paliarse con las intervenciones que sean necesarias.

En primer lugar es fundamental que el profesor tenga el convencimiento de que vale la pena que el alumno siga progresando todo lo que pueda en su lenguaje escrito. El avance se conseguirá si se ponen los medios.

Si se le ofrece a un adolescente con síndrome de Down una hoja en blanco diciéndole: "Escribe lo que quieras", es muy probable que diga: "y ¿qué pongo? No se me ocurre nada". Esta dificultad, que es muy general, puede paliarse si se emplean algunas estrategias que ayuden al alumno a centrarse y a idear. Una de estas estrategias es darle unos dibujos, y un pequeño guión. Los dibujos pueden

servirle para saber de qué hablar y el guión puede darle las pautas para seguir con orden la descripción de un objeto o la narración de un relato. Poco a poco recordará unas pequeñas normas a seguir que le sirven para ordenar el modo de expresarse.

Por ejemplo, se le puede poner delante una fotografía o un dibujo. El guión puede ser muy sencillo:

- ¿Qué es?
- ¿Cómo es?
- ¿Para qué sirve?
- ¿Cómo se utiliza?

En poco tiempo podrá eliminarse la ayuda gráfica y bastará con decirle al alumno que escriba algo sobre: un barco, un perro, una guitarra.

Si se trata de una pequeña historieta o acción, se le ofrecen 3 escenas gráficas de la misma en las que se vea cómo comienza, qué sucede y cómo acaba. El guión escrito puede ser:

- ¿Quién o quienes participan?, o ¿quiénes son los protagonistas?
- ¿Dónde están? ¿qué hay en ese lugar?
- ¿Qué hacen?
- ¿Qué pasa después? ¿cuándo acaba?
- ¿Qué consecuencias tiene lo que han hecho?

Poco a poco aprenderá que en las historias, novelas, cuentos, películas, siempre hay un *comienzo* o planteamiento del tema, un *nudo* o *trama* que explica qué pasa, y un *final* o *desenlace*, que es la consecuencia de todo lo anterior.

En el momento en el que el alumno ha adquirido cierta práctica para redactar con esas ayudas, se puede suprimir una de las tres escenas gráficas para que él la cree y se invente lo que falta con ayuda de las otras dos.

Paulatinamente se suprimirán las otras dos, para que haya más creación. Durante el aprendizaje conviene variar el tipo de acontecimientos que se le presentan y el guión o esquema. Se trata de impedir rigidez e inflexibilidad por parte del alumno. Con estos ejercicios será capaz de hacer pequeñas redacciones creativas sin ayuda, aunque emplee mal algunos tiempos de los verbos o la puntuación no sea perfecta!

CARTAS

Un modo práctico, funcional y agradable de comunicación es la correspondencia epistolar. A pesar de su desuso actual, es una actividad humana muy grata para el transmisor y para el receptor. Para las personas con discapacidad intelectual, en especial, es una buena experiencia escribir y recibir cartas. Sienten y viven el cariño y la amistad que a lo mejor no tienen suficientes oportunidades para vivirlo de otro modo.

La práctica de escribir cartas sencillas de felicitación y de agradecimiento debe empezar en cuanto el niño o adolescente sea capaz de escribir alguna frase corta con letra legible. Incluso es bueno animarles a hacerlo desde que son capaces de *dictar* qué quieren decir y pueden copiarlo. Así, el profesor o familiar que les ayude puede escribir lo que el niño dicte. Desde el principio se enseñará al alumno los distintos aspectos formales para que la carta tenga una presentación correcta: lugar y fecha, saludo y firma. Se insistirá en que se esfuerce por hacer una buena letra para que el que la reciba, la lea con facilidad. Se le ayudará a redactar el contenido. Es bueno que tenga la oportunidad de escribir cartas variadas para que se dé cuenta de que *todas* deben ser diferentes. Las personas que las reciben pueden no ser las mismas y lo que debe decir varía de una situación a otra. Si se le da la oportunidad de iniciarse con las felicitaciones a familiares y amigos y con los agradecimientos por las atenciones o regalos que recibe, después disfrutará mucho escribiendo lo que quiera a sus amigos o amigas. Todo esto es fomentar las habilidades sociales que hacen más

agradables las relaciones humanas.

POEMAS Y FILOSOFÍA

Hay algunas personas con síndrome de Down que tienen dotes especiales para la poesía. Lo manifiestan a partir de la adolescencia cuando se les ve disfrutar con los poemas de los grandes poetas. Puede suceder que el joven confiese que no lo entiende todo, pero que le gusta leer poesía. Fomentar esta afición es un deber de los profesores y de la familia. El joven tiene derecho a disfrutar cuanto sea posible de la cultura, del arte, de la buena literatura. Algunos de estos jóvenes escriben sus propios poemas. Es preciso descubrir quiénes tienen este talento especial y ponerles en situación de que reciban formación para que lo hagan bien. En algunas ciudades hay centros culturales en los que se realizan actividades literarias. En unos sólo se puede asistir como espectadores, pero en otros se realizan cursos de formación. Creemos que es un deber de todos fomentar las habilidades especiales que una persona puede tener. Si la persona tiene una discapacidad intelectual, el deber de fomentar su sensibilidad y sus cualidades creativas es más imperativo.

Otro tema de actualidad, al que hay que dedicar especial atención, es el de facilitar, promover y ayudar a las personas con síndrome de Down a expresar sus reflexiones, sus vivencias, sus sentimientos sobre los grandes temas que siempre han preocupado a los seres humanos: el dolor, el sentido de la vida, la felicidad, el amor, la amistad, etc. Los jóvenes adultos de hoy, que están integrados en el mundo ordinario, reflexionan sobre sus propias vidas y las comparan con las vidas de los que les rodean. Se rebelan. Día a día viven sus propias ilusiones y frustraciones. Todavía hoy no las conocemos bien porque no lo han expresado. Consideramos que algunos jóvenes con síndrome de Down pueden hacerlo si reciben el apoyo y ayuda necesarios. Debemos estar atentos a su gran mundo interior. Ganaremos su confianza valorando sus sentimientos y reflexiones. Les facilitaremos que los compartan, si lo desean. Les ayudaremos para que puedan

transmitirlos. Podremos ayudarles si lo necesitan y lo desean. Tienen derecho... y la sociedad también.

USO DEL ORDENADOR (COMPUTADORA)

La utilización del ordenador para la escritura es una valiosísima ayuda técnica que conviene que aprendan a manejar cuanto antes los niños y jóvenes con síndrome de Down. Cuando no sea posible disponer de este medio, se les enseñará a utilizar la máquina de escribir eléctrica o convencional.

Las ventajas del uso del ordenador para escribir son, en primer lugar, que la producción final, la presentación formal del escrito (el significante), no difiere del de cualquier otra persona que no tenga problemas para la escritura manuscrita. La segunda ventaja es que el contenido (el significado) de la comunicación puede mejorarse notablemente. Gracias a los muchos programas de lenguaje y de procesamiento de textos que hay hoy en el mercado, los alumnos pueden mejorar la estructura de sus frases, el vocabulario, la longitud de sus enunciados, etc. La facilidad que tiene el alumno para leer, corregir y comprobar antes de imprimir, le permite acabar la tarea con éxito. Los errores no quedan plasmados en el papel. Para que el alumno aprenda bien, es preciso que el profesor conozca y disponga de programas variados para seleccionar el más adecuado para él. Algunos tendrán que empezar con uno sencillito como el WordPad y otros podrán trabajar con otros más amplios como Word o Power Point. Si el alumno dispone de un ordenador en su casa, conviene ponerse de acuerdo con la familia para elegir los mismos programas.

El profesor debe tener claros los objetivos a conseguir en cada momento y trabajarlos todos paulatinamente. Comenzando con el manejo técnico y seleccionando después el contenido de los programas de lenguaje y de los procesadores de textos. La meta final a conseguir durante la fase de formación es que los jóvenes adultos con síndrome de Down sean capaces de manejarse con total autonomía para abrir los programas, escribir el texto que deseen, imprimirlo,

archivarlo y cerrar el programa.

Parece evidente que si, gracias al ordenador, se supera la barrera motriz que tienen muchas personas con síndrome de Down para escribir a mano, podrán concentrar mejor sus esfuerzos en la elaboración y transmisión del contenido de sus mensajes.

Los alumnos no se distinguen mucho de sus compañeros sin síndrome de Down en la facilidad con que aprenden el manejo técnico del aparato. Todos pueden hacerlo aunque unos necesiten mayor número de sesiones que otros para adquirir cierta competencia. La edad, la personalidad, las habilidades perceptivas y motrices y la capacidad mental son las variables que marcan diferencias. Según nuestra experiencia todos manejan con soltura el ratón, aprenden la utilización del teclado y disfrutan con su utilización. Siempre que sea posible, los niños con síndrome de Down deberían familiarizarse desde pequeños con el uso del ordenador. Evidentemente será preciso adaptar el mobiliario para que el alumno esté bien sentado, pueda manejar con comodidad el teclado y el ratón y tenga la pantalla a la distancia que necesite. Los niños, además de entrenarse en su uso para cuando aprendan a procesar textos, pueden beneficiarse del apoyo educativo que les aportan los numerosos programas diseñados para mejorar la atención, la percepción, la orientación espacial, el lenguaje, el cálculo, etc. Aunque algunos programas no son buenos y en otros sólo se puede utilizar una parte, el profesor del niño sabrá seleccionar lo adecuado en función de los objetivos educativos.

Es un error *comprar* un programa de lenguaje, cálculo o lectura y poner al niño ante él, para que el niño se *adapte* al programa. Debe hacerse a la inversa. Se elige un programa o parte de su contenido porque es lo que el niño necesita para progresar en un aspecto concreto.

Durante la fase de aprendizaje a veces es conveniente hacer algunas adaptaciones para facilitar la tarea al alumno y para lograr mayor eficacia. Las adaptaciones pueden ser:

a) La utilización de una letra que sea suficientemente grande y negrita para que el alumno la perciba en la pantalla sin dificultades ni cansancio visual.

b) La elección del tipo de letra cursiva, script o las dos, indistintamente, en función de la letra que el alumno conoce y usa habitualmente. Los alumnos que todavía leen sólo la letra manuscrita, aprenderán con el ordenador la letra de imprenta.

c) La colocación de etiquetas que señalen y destaquen las teclas intro, mayúscula y borrar.

Los alumnos que progresan con mayor rapidez son aquellos que conocen bien el abecedario, los que se han habituado previamente a los teclados de las máquinas de escribir y los que son capaces de usar las dos manos, distribuyéndose el espacio del teclado entre ambas. Por estas razones, cuanto antes comience un niño a conocer y manejar un teclado y el ordenador, más fácil será centrarse en los contenidos de los programas y se avanzará más deprisa.

Nos parece oportuno recordar que el ordenador es sólo un medio técnico, una ayuda, que en ningún caso sustituye al mediador ni al profesor que es quien programa, selecciona, enseña, adapta, registra y evalúa. El alumno nunca debe quedarse solo ante la pantalla. La comunicación con el adulto y la observación atenta y constante de éste no deben faltar.

El profesor dedicará especial atención a todos los aspectos de la lengua, ayudando al alumno a mejorar sus escritos en la forma y en el fondo. Deberá conocer muy bien el nivel de lectura, escritura y lenguaje en general que tiene el alumno para reforzar y colaborar con el resto de los programas educativos en los que el alumno participa.

El conocimiento y uso de las nuevas tecnologías es un signo más de normalización en la sociedad actual. Los alumnos con síndrome de Down no tienen por qué quedarse atrás.

BIBLIOGRAFÍA

Ajuriaguerra J de, Auzias M, Denner A. La escritura del niño. Barcelona, Laia 1973.

Ajuriaguerra J de. Manual de Psiquiatría Infantil. Milán. Masson 1980.

Bach H. La deficiencia mental Madrid, Cincel-Kapelusz 1980.

Barrio JA, del. Evaluación del desarrollo psicolingüístico en los niños con síndrome de Down en edad escolar En: Flórez J, Troncoso MV (dirs.). Síndrome de Down y Educación. Masson, Fundación Síndrome de Down de Cantabria 1991; pp.153-181.

Barrio JA, del. Habilidades lingüísticas de los niños con síndrome de Down en edad escolar. En: Candel Y, Turpin A (dirs.). Síndrome de Down: Integración escolar y laboral. Assido. Murcia 1992; pp. 75-115.

Bender M, Valletutti PJ, Bender M. Lectura y escritura. Barcelona, Martínez Roca 1984.

Booth C. The importance of reading for people with severe learning difficulties. Newsletter Portsmouth Down's Syndrome Trust 1992; 3: 7-8.

Buckley S, Emslie M, Maslegrave G, LePrevost P. The development of language and reading skills in children with Down's syndrome. Portsmouth, Portsmouth Polytechnic 1986.

Buckley S, Sacks B. The adolescent with Down 's syndrome: life for the teenager and for the family. Portsmouth, Portsmouth Polytechnic 1987.

Buckley S. Attaining basic educational skills: Reading, writing and number. En: Lane D, Stratford B. (dirs.). Current approaches to Down's syndrome. London. Holt, Rinehart and Winston 1985; pp. 315-343.

Buckley S. Developing the speech and language skills of teenagers with Down's syndrome. Down's Syndr Res Prac 1993; 2: 63-71.

Buckley S. Punto de vista del Reino Unido: 1992. Enseñar a leer para enseñar a hablar a los niños con síndrome de Down. Rev Sínd Down 1992; 9: 4-7.

Buckley S, Perera J. Lectura y escritura en alumnos con síndrome de Down. Una visión de conjunto. En: Buckley S, Bird G, Sacks B, Perera J. (dirs.). Vivir con el

síndrome de Down: Una introducción para padres y profesores. Madrid, CEPE 2005; pp. 91-128.

Candel I. Programa de atención temprana. Intervención en niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo. Madrid, CEPE 2005.

Carr J, Hewett S. Children with Down's syndrome growing up. Association for Child Psychology and Psychiatry News 1982; 10: 10-13.

Cerro M. del. Programa de lectura y escritura. En: Actas II Congreso Nacional Síndrome de Down para Familias. Rev Sínd Down (Supl.I) 1992; 9-12.

Cunningham C. Intervención temprana: Algunos resultados del estudio del grupo síndrome de Down de Manchester. En: Flórez J. Troncoso MV (dirs.). Síndrome de Down: Avances en Acción Familiar. Santander. Fundación Síndrome de Down de Cantabria 1991; pp. 111-147.

Cheseldine SE. Jeffree DM. Mentally handicapped adolescents: A survey of abilities. Special Education: Forward Trends 1982; 9: 19-23.

De Graaf E (dir.). Kinderen met Down 's syndroom leren lezen en schryven. Waneperveen. Stichting Down's syndroom 1992.

Dmitriev V. Time to Begin. Early education for children with Down syndrome. Milton WA. Caring 1982.

Doman G. How to teach your baby to read. New York. Random House 1967.

Dunn L. Exceptional children in schools. Nueva York. Holt 1973.

Espinosa de Gutiérrez A. Cómo educar un niño especial. Bogotá. Fides 1987.

Farrell M. Elkins J. Literacy and the adolescent with Down syndrome. En: Denholm CJ (dir.). Adolescents with Down Syndrome: International Perspectives on Research and Programme Development. Canadá. University of Victoria 1991; pp. 15-26.

Flórez J. ¿De verdad servirá para algo todo lo que hacemos? Rev Síndr Down 1996; 13: 50-53.

Flórez J. Patología cerebral y aprendizaje en el síndrome de Down En: Flórez J. Troncoso MV (dirs.). Síndrome de Down y Educación. Barcelona. Masson y Fundación Síndrome de Down de Cantabria 1991.

Flórez J. Psicobiología, conducta y aprendizaje. Rev Sínd Down 1995; 12: 49-60.

Flórez J. La realidad biológica del síndrome de Down. En: Flórez J. Troncoso MV. (dirs.). Síndrome de Down: Avances en acción familiar. Santander. Fundación Síndrome de Down de Cantabria 1991; pp. 13-32.

Flórez J. La atención temprana en el síndrome de Down: bases neurobiológicas. Rev Síndr Down 2005; 22: 132-142.

Hanson MJ. Early intervention for children with Down syndrome. En: Pueschel SM. Tingey C. Rynders JE, Crocker C, Crutcher DM (dirs.). New perspectives on Down syndrome. Baltimore, Paul H Brookes 1987; pp. 149-170.

Hendrix C. Cómo enseñar a leer por el método global. Buenos Aires, Kapelusz S.A. 1959.

Hodapp R. Cross-domain relations in Down's syndrome. En: Down's Syndrome: psychological, psychobiological and socio-educational perspectives. Rondal J, Perera J, Nadel L, Comblain A (dirs.). London. Whurr Publishers 1996; pp. 65-79.

Johnson MA. La educación del niño deficiente mental. Madrid, Cincel 1979.

Lambert JL, Rondal JA. El mongolismo. Barcelona. Herder 1982.

Nadel L. Learning, memory and neural function in Down's syndrome. En: Down's syndrome: Psychological, psychobiological and socio-educational perspectives. Rondal J, Perera J, Nadel L. Comblain A. (dirs.). London. Whurr 1996; pp. 21-42.

Navarro F, Candel I. Un programa de lenguaje-lectura para niños con síndrome de Down: Integración escolar y laboral. Candel I, Turpin A. (dirs.). Murcia. Assido 1992; pp. 297-328.

Not L. La educación de los débiles mentales. Elementos para una psicopedagogía. Barcelona, Herder 1976.

Oelwein PL. Preschool and kindergarten programs: Strategies for meeting objectives.

En: Dimitriev V, Oelwein PL. (dirs.). Advances in Down syndrome. Seattle, Special Child Publications 1988; pp 131-157.

Pérez J. La lectura y escritura en la educación especial. Madrid, CEPE 1988.

Pieterse M, Treolar R. The Down's syndrome program. Progress Report Northryde. Australia, Macquarie University 1981.

Pueschel S. Visual and auditory processing in children with Down syndrome En: Nadel L (dir.). The psychobiology of Down syndrome. Cambridge, National Down Syndrome Society 1988; pp. 199-216.

Rhodes L, Gooch B. Siegelman EY, Behrns C, Metzberg R. A language stimulation and reading program for severely retarded mongoloid children. California Mental Health Research Monograph 11. State of California. San Francisco. Department of Mental Hygiene 1969.

Selikowitz M. Síndrome de Down. Madrid, INSERSO 1992.

Shepperdson B. Two longitudinal studies of the abilities of people with Down's syndrome. J Intel Dis Res 1995; 39: 419-431.

Tingey C. Cutting the umbilical cord parental perspectives. En: Pueschel S. (dir.). The young person with Down syndrome: transition from adolescence to adulthood. Baltimore, Paul H. Brookes 1988; pp 5-22.

Troncoso MV, Barrio JA. del. Escolarización de los alumnos con síndrome de Down en España. Rev Síndr Down 1994; 11: 55-58.

Troncoso MV, Cerro M del. Soler M. Ruiz E. Fundamentos y resultados de un método de lectura para alumnos con síndrome de Down. En: Flórez J, Troncoso MV y Dierssen M. (dirs.). Síndrome de Down. Biología, Desarrollo y Educación. Barcelona, Masson 1997; pp 187-199.

Troncoso MV, Cerro M del. Lectura y escritura de los niños con síndrome de Down. En: Flórez J, Troncoso MV, (dirs.). Síndrome de Down y Educación. Barcelona, Masson y Fundación Síndrome de Down de Cantabria 1991; pp. 89-122.

Troncoso MV. Apoyo a la integración. En: Asociación para el síndrome de Down de Madrid. El futuro empieza hoy. Madrid, Pirámide 1994.

Troncoso MV. El aprendizaje de la lectura y escritura: Pasado, presente y futuro en España. Rev Síndr Down 1992; 9: 8-12.

Troncoso MV. Programas de estimulación temprana. En: Molina S. (dir.). Bases psicopedagógicas de la educación especial Alcoy, Marfil 1994; pp. 409-424.

Troncoso MV. La educación de la persona con síndrome de Down: una visión longitudinal. En: Actas II Congreso Nacional Síndrome para familias. Rev Sínd Down (Supl. 1) 1992; 9-12.

Urquía B, Pérez Portabella FJ. Para la integración del deficiente. Madrid, CEPE 1986.

Wisniewski KE, Kida E, Brow WT. Consequences of genetic abnormalities in Down's syndrome on brain structure and function. En: Rondal J, Perera J, Nadel L, Comblain A (dirs.). Down's syndrome: Psychological, psychobiological and socio-educational perspectives. London, Whurr 1996; pp. 319.

Zulueta MI. La atención temprana. En: Asociación para el síndrome de Down de Madrid. El síndrome de Down hoy: perspectivas para el futuro. Madrid, Nueva Imprenta 1991.

Zulueta MI, Mollá MT. Programa para la estimulación del desarrollo infantil (4 tomos). Madrid. CEPE 2006.