



Aula del Pedagogo



Número 5. Marzo 2011

AULA DEL PEDAGOGO. Publicación electrónica sobre el mundo de la enseñanza

ISSN: 2172-752-X. Depósito Legal MA 110-2011. www.auladelpedagogo.com

Un proyecto de Acción Sindical

ÍNDICE**PÁGINAS**

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA INFANTIL	
Autora: Marina Cabello Marín	3
EL TRATAMIENTO Y LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ESCUELA	
Autor: Carlos Infantes Gruber	11
LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA	
Autor: Raúl Rojano Vera	19
PROPUESTA DE INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL	
Autora: Beatriz Morillas Carrillo	28
EL VÍDEO COMO RECURSO DIDÁCTICO	
Autor: Carlos Infantes Gruber	39
LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL	
Autora: María Teresa Ordóñez Gámez	44

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA INFANTIL

Marina Cabello Martín

1. INTRODUCCIÓN-JUSTIFICACIÓN

Desde que los pequeños comienzan la etapa de educación infantil, los maestros solicitan a sus padres su participación y colaboración en ciertas actividades.

Esta participación y colaboración cuando acaba la etapa de educación infantil suele desaparecer en la mayoría de los casos.

Si la participación de los padres se afianza en la etapa de educación infantil, no debe desaparecer cuando los niños pasen a la etapa de educación primaria.

Es imprescindible que entre los padres y las madres de los pequeños haya comunicación, ya que la responsabilidad de sus hijos/as es compartida.

Las repercusiones en el sistema educativo podemos apreciarlas en nuestra vigente Ley Orgánica de la Educación (LOE), más concretamente en el Título I, Capítulo I de Educación Infantil, art. 14.2. Así como en la Ley de Educación en Andalucía (LEA), art. 29 y 30, donde se establecen los criterios para la participación de la familia con sus hijos en la escuela.

2. RECONOCIMIENTO DE LA FAMILIA COMO PRIMERA Y PRINCIPAL EDUCADORA.

La familia y la escuela intentan conseguir un mismo objetivo, que es ayudar a los pequeños en su desarrollo y formación. Para conseguirlo es importantísimo que exista una gran coordinación y comunicación entre la escuela y la familia.

En la familia los niños tienen sus primeros aprendizajes cognitivos y emocionales, para que puedan acceder a la comprensión del funcionamiento de la sociedad. Es en su hogar donde se les incita a los pequeños a la curiosidad por involucrarse en el mundo y aprender a adquirir autonomía y a relacionarse con los demás, construyendo relaciones interpersonales y vínculos con la sociedad.

Los padres son los que proporcionan a los pequeños el principal aprendizaje sobre el orden de prioridad entre las posibilidades de elección y las normas de convivencia, que con la ayuda de la escuela proporcionarán mayor garantía de logro y éxito educativo.

3. PROBLEMAS EN LA COLABORACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Hay al menos tres razones para explicar estos problemas:

- a) Especificidad de los aprendizajes antes de los seis años: una vez que el niño ingresa en la escuela obligatoria, ve cómo en ella se trasciende su experiencia

individual, sus rutinas y su mundo. El aprendizaje de los más pequeños está muy aclimatado en su vida cotidiana, en sus vivencias y experiencias. Los años anteriores a la escolaridad obligatoria los aprendizajes de niñas y niños se confunden con sus vivencias, por tanto tiene una gran importancia educativa lo que hacen y viven dentro y fuera del centro escolar. Los maestros son sin duda conscientes de este hecho, por ello piden la colaboración y participación de los padres, ya que es imprescindible.

b) Complementar la acción educativa sobre el niño: tanto los padres como los maestros son conscientes de la importancia de complementar mutuamente su acción educativa. Habitualmente, los padres se sienten incapaces de aportar al niño aprendizajes y vivencias necesarias antes de su incorporación a la escolaridad obligatoria. Por su parte, maestras y maestros saben que su actuación con los niños debe estar ligada con sus experiencias exteriores al centro educativo para que las experiencias educativas dentro del centro tengan apoyo y continuidad en las experiencias exteriores y familiares.

c) Investigación sobre la educación preescolar y su impacto sobre el niño: las investigaciones sobre el desarrollo de programas de educación infantil con fines compensatorios para niños cuya cultura familiar es bastante diferente de la escolar han demostrado que casi todos son eficaces a corto plazo, pero sólo algunos consiguen que los efectos positivos perduren varios años después. La implicación de los padres en el proyecto educativo en el centro escolar es uno de los rasgos comunes de los programas más efectivos. Cuanto mayor sea la implicación, mejores serán los efectos sobre el niño. Parece que la implicación de los padres les aporta nuevas actitudes, nuevas ideas, etc. Además, esas actitudes se acercan más a las que los educadores desarrollan en el centro educativo, por lo que se asegura una mejor relación entre maestros y familia de los niños y niñas, que es beneficioso para los alumnos/as.

Por todo ello, la participación de los padres en el planteamiento educativo de un centro infantil no es el único criterio a tener en cuenta, pero sí unos de los más importantes ya que nos ofrece una garantía de eficacia y calidad en la acción educativa.

4. FACTORES PARA POTENCIAR Y ORGANIZAR LA IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA PARA UNA ADECUADA ACTIVIDAD EDUCATIVA.

Los buenos resultados aconsejan que la participación de los padres sea de forma gradual, introduciendo pequeños y paulatinos cambios, en forma de experiencias concretas en las que todo el equipo docente participe.

En función de las necesidades particulares de cada centro y la disponibilidad de cada familia esta participación puede ser de diversos tipos, que pueden ser: de forma ocasional, esporádica o sistemática.

Sea cual sea el grado de participación e implicación, se han de acordar las funciones que padres y tutores deben asumir, diferenciando las funciones de cada uno y adoptando la actitud correcta en cada caso.

5. COMPAÑÍA EN LAS SALIDAS Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS..

Es imprescindible la presencia de adultos en las salidas educativas, por lo que es recomendable solicitar la ayuda de los padres para este tipo de actividades, para poder realizarlas con tranquilidad y seguridad para los niños.

Hay veces que la ausencia de los padres en este tipo de actividades hace imposible su realización, por lo que tenemos que considerar esta colaboración como un recurso educativo, un beneficio mutuo, ya que la familia aprende de



esta convivencia y establece comparaciones con otras formas de actuar que les proporcionan los docentes.

Estas formas de participación deben ser programadas y planificadas cuidadosamente. Por lo que tendremos que tener en cuenta para llevarlas a cabo una serie de aspectos:

- Los familiares deben saber los contenidos que vamos a trabajar con los pequeños y los objetivos que pretendemos conseguir con ellos.
- Durante la realización de la salida o actividad debemos coordinar a los padres para que se responsabilicen de todo el grupo y no exclusivamente de sus hijos.
- Tenemos que aconsejarles a los padres que tengan mucha paciencia con los pequeños y que si en el grupo de sus hijos tienen problemas, pueden cambiarse a otro.

Ejemplos de salidas y actividades :

. Salida al parque natural de los Montes de Málaga

*Objetivos:

- Observación de la naturaleza.
- Conocer diferentes tipos de plantas.
- Dar a conocer a nuestros pequeños la importancia de las plantas en nuestra vida.

* Actividades:

- Recorrido por el parque para ver y conocer los tipos de plantas.
- Puesta en común de curiosidades y datos interesantes.



- Actividad de saludo y despedida.

. Taller educativo dedicado a la papiroflexia y el modelado

*Objetivos:

- Desarrollar su imaginación.
- Aprender diferentes usos del papel.
- Desarrollar una nueva habilidad.

*Actividades:

- Construir diferentes figuras con papel.
- Darles color.
- Poner en común con los demás compañeros el resultado final.

6. COLABORACIÓN PUNTUAL EN EL AULA.

Es aconsejable que los pequeños reciban visitas esporádicas de sus padres en el aula, ya que esta presencia puntual, hace que el niño/a se sienta el protagonista y pueda presentar su familia a sus compañeros. Además así los padres conocerán parte de la vida de sus hijos en el aula.

Los motivos para invitar a los familiares pueden ser numerosos, por ejemplo:

- . El nacimiento de un hermano/a.



- . El cuanto preferido y que tanto les gustan que les lean.
- . El cumpleaños.
- . Un regalo importante para ellos, como puede ser una mascota.

7. CONCLUSIONES

Es imprescindible que exista relación entre las familias de nuestros pequeños y nosotros los docentes, ya que de este modo es más fácil realizar una tarea educativa adecuada, además con la coordinación de ambos nos será mucho más fácil conseguirlo.

Nosotros como docentes debemos iniciar esta relación y hacer que perdure durante todo el trayecto educativo, los niños aprenden en clase pero en casa también debe tener ayuda y seguir el mismo ritmo que en el colegio, por ello es imprescindible que exista comunicación entre ambos.

Desde mi opinión personal, decir que si existe una buena comunicación entre el/la docente y los padres del alumno, provocará que se involucren mucho más en el día a día de sus hijos y si asisten a fiestas puntuales en el aula o a actividades extraescolares, los pequeños se sentirán protagonistas y contentos de que sus compañeros conozcan a su familia.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Legales:

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Editoriales:

- Laura Méndez Zaballos, José Manuel Ruiz Llorente, Elena Rodríguez Fernández, María De La O Rebaque Geijo (2002). La tutoría en Educación Infantil. Editorial Praxis. Colección Educación al Día.
- Tomás Sola Martínez y Manuel López Sánchez (1992). El plan de orientación y acción tutorial en Educación Infantil y Primaria. Recursos prácticos para su programación y ejecución. Editorial Universitas.

Digitales:

- <http://www.cepazahar.org/eco/n4/spip.php?article46>
- <http://www2.gobiernodecanarias.org/educacion/17/WebC/Apdorta/colabora.htm>
- http://centros2.pntic.mec.es/cp.santa.marta/actividades_extraescolares.htm#educación%20infantil

EL TRATAMIENTO Y LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ESCUELA

Carlos Infantes Gruber

1. EL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LAS ESCUELAS DE LOS PAÍSES OCCIDENTALES

1.1 LA CRONOLOGÍA

La secuencia de introducción de la educación sexual escolar de forma obligatoria es la siguiente: Noruega (1950), Suecia (1956), Alemania (1963), EE.UU. (1965), Dinamarca (1970), Francia (1973) y Canadá (1984). En otros como Inglaterra (1943), Italia (1958), Suiza (1965), Bélgica (1966) y España (1981,1990) simplemente se permite.

Desde los setenta ciertos organismos internacionales como la OMS y la UNESCO, vienen decantándose claramente a favor de este proceso (existencia de la educación sexual en las aulas).

Destacar la celebración en Barcelona (1985) de unas *Jornadas de Trabajo sobre Sexualidad*, éstas diseñaron las líneas maestras que posteriormente informaron la LOGSE en 1990.



1.2 LAS RAZONES

Por los años 50 se produce el progresivo derrumbe de la moral victoriana. Principalmente en los países nórdicos de Europa y en los EE.UU. Como consecuencia se inicia la construcción de otra moral y otra ideología sexual acorde con los nuevos tiempos. Entre los factores que explican estos cambios pueden citarse los siguientes:

- a. El triunfo de las democracias occidentales sobre el fascismo en la II Guerra Mundial.
- b. La separación objetiva entre sexualidad y reproducción con el descubrimiento en 1954 de la llamada píldora anticonceptiva. No conviene pasar por alto el hecho de que, aunque no formase parte del propósito inicial, ese y cualquier otro anticonceptivo hace más gratificante las relaciones sexuales en pareja ya que la separa de cualquier sorpresa indeseada.
- c. Surgimiento de una nueva ideología legitimadora del placer favorecido por el movimiento freudomarxista, las reivindicaciones de grupos feministas, costumbres sexuales inducidas por el contacto con otros pueblos y culturas a través del turismo y los flujos migratorios.
- d. El desarrollo industrial y urbano. Tanto la masiva incorporación de la mujer al trabajo como el fenómeno de la concentración urbana y movilidad geográfica, facilitan el contacto cotidiano entre muchas personas lejos del control familiar y vecinal. Todo ello constituye un estímulo y ocasión facilitadora de la actividad sexual por el encubrimiento y anonimato del ambiente urbano.
- e. Determinadas necesidades económicas pueden determinar cambios en la estructura ideológica de la sociedad. Así, por ejemplo, una conceptualización de la vida excesivamente ascética, supondría un fuerte obstáculo a la actitud consumista necesaria para la consiguiente actualización de beneficios económicos.



Todos estos factores que acabamos de describir contribuían a propiciar la construcción de otra moral, a generar otra ideología y comportamientos sexuales. Un análisis de la historia de la educación sexual en las escuelas pondría claramente de manifiesto la existencia de dos constantes principales de todo el proceso: por un lado, una sexualidad relegada a lo genital-reproductivo y por otro, la ubicación de esa sexualidad y del equilibrio afectivo en la pareja como medio de garantizar la pervivencia de la familia nuclear. Todo lo que no apunte a una de estas vertientes queda en cierto modo reducido al silencio.

1.3 LA CONTROVERSIA

Una vez establecida la necesidad de la educación sexual, surge la polémica entre partidarios y detractores.

Entre los partidarios las cuestiones más debatidas son: ¿quién debe impartirla?, ¿a qué edad comenzar?, ¿cómo impartirla?



Respecto a la primera pregunta, pocos son los que ponen en tela de juicio la responsabilidad legítima de los padres en este tema. Nadie duda la gran importancia del hogar como centro de aprendizaje. El problema estriba en que, a pesar de los cambios producidos en el seno de la sociedad, la familia protagoniza una muy escasa incidencia como fuente de información y educación sexual. Así pues, no es por falta de legitimidad, sino por éstos hándicaps por lo que la escuela y otras instancias sociales empiezan a asumir estas tareas educativas.

En cuanto a la segunda cuestión, la educación sexual en las escuelas de los países occidentales se destina a prevenir y controlar los efectos



potencialmente problemáticos derivados de la maduración genital-reproductiva y a encauzar la necesidad de equilibrio afectivo orientándolo hacia el matrimonio.

Por lo que respecta al tercer interrogante, la estrategia comúnmente aceptada incluye las siguientes proposiciones:

- a) La Ed. Sexual ha de insertarse en el marco global del currículum escolar formando parte de los contenidos de las distintas áreas.
- b) La Ed. Sexual debe ser impartida por el propio profesorado de los diferentes centros educativos.

1.4 LOS ERRORES

Destacar los siguientes:

- a) La motivación básica para la puesta en marcha de la Ed. Sexual institucional fue evitar los problemas supuestamente derivados de la “liberación sexual” y contener la “ola de sexo” que amenazaba con invadirlo todo.
- b) En consecuencia a lo anterior, la práctica de la Ed. Sexual se reduce a varias charlas que ubican la sexualidad en el restringido marco de la biología de la reproducción.
- c) A pesar de que es una práctica habitual, no es conveniente que sea una persona ajena al grupo clase la que se encargue de dar la Ed. Sexual, por las siguientes razones:

Difícilmente se consigue el clima de confianza necesario, se acaba estigmatizando negativamente esa enseñanza al singularizarla de ese modo, el tema sexual seguirá siendo tabú, no son posibles las aclaraciones posteriores en un diálogo personal, esas clases se reducen casi siempre a una simple información.

2. LA FORMACIÓN Y ACTITUDES DEL PROFESORADO: CLAVE Y HÁNDICAP DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

La necesidad de formación del profesorado ha sido puesta de manifiesto sistemáticamente. Así, un grupo de expertos convocados por la OMS, señalaban la necesidad de que los respectivos ministerios de educación se preocupasen por la inclusión de la formación en Ed. Sexual en todos los programas de formación inicial del profesorado.

En esta misma línea, en unas jornadas de Trabajo sobre Sexualidad, realizadas en Abril del '85(Barcelona), se llegaron a las siguientes conclusiones en materia de formación docente:

- Introducir la Ed. Sexual en la formación inicial de cualquier profesional relacionado con la enseñanza, y especialmente en las Esc. Universitarias de Formación de docentes de Primaria.
- Garantizar que en la formación inicial y permanente del profesorado se aborden, las actitudes que estos temas suscitan.
- Aceptación de la Ed. Sexual de la misma manera que la Ed. Dirigida a otras dimensiones y capacidades humanas. Aceptación de las manifestaciones propias de cada edad.
- Respeto hacia las ideas y comportamientos ajenos con quienes se adopta una postura de comunicación, diálogo y debate.
- Reconocimiento y aceptación de la sexualidad como una dimensión humana positiva y digna de ser vivida y estudiada.

3. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN SEXUAL

Podemos distinguir con José Luis García (1984) tres tipos de intervención en educación sexual que podrían conformar a la práctica totalidad de los existentes:

- *RESPUESTAS INFORMATIVAS*
- *ED. SEXUAL PROGRAMADA*
- *ED. SEXUAL GLOBALIZADA.*

3.1 Respuestas Informativas

Consiste en responder a las preguntas y demandas formuladas natural y libremente por los educandos cuando se ha creado previamente un clima propicio para ello. Convendría tener muy presentes las siguientes indicaciones:

- Lo realmente importante es estar en disposición de responder de forma abierta y con total naturalidad a la legítima curiosidad del alumnado. Cualquier censura podría suponer en el educando un serio retroceso en su interés investigador.
- Las respuestas han de ser concisas y adaptadas a la demanda que se formula.
- Si no se es capaz de responder con naturalidad, sin ruborizarse, sin ironías, sin nerviosismos, lo mejor es callarse y dejar al educando en paz.
- En las respuestas a preguntas sobre la concepción, el embarazo, etc. Huir tanto de las socorridas analogías agrícolas (la semillita), como de las urbanícolas (aquello de que va la madre al hospital), lo que el niño/a quiere saber es lo que paso antes. Hay que referirse a ello como algo que suele deparar sensaciones agradables y placenteras.
- Se ha de dejar siempre la posibilidad de retomar el tema siempre que surjan nuevas preguntas.

3.2 Educación Sexual Programada

Es la que se realiza a partir de la integración de los distintos bloques temáticos de sexualidad en las programaciones habituales de los contenidos de los distintos niveles educativos.

Una propuesta perfectamente válida para acometer la educación sexual programada en la escuela, sobre todo en lo concerniente a los aspectos prácticos puede ser la de Barragán, F. (1991): La educación sexual. Guía teórica y práctica. Cuadernos de pedagogía-Paidós. Barcelona.

3.3 Educación Sexual Globalizada

A nadie se le oculta que el educador interviene en el proceso educativo global a partir de una serie de pautas actitudinales y comportamentales que condicionan de alguna manera las del educando. Así que lo importante no es lo que se dice sino cómo se dice y cómo se hace.

4. CONCLUSIÓN

Se puede afirmar que la Ed. Sexual llega a la escuela demasiado tarde, en la etapa de la pre-adolescencia, cuando ya el alumnado ha sido generalmente mal informado, y por otro lado, se ha procedido a implantar la educación sexual en la escuela sin haber previsto en modo alguno la necesaria formación del profesorado, no sólo en cuanto a conocimientos, sino, sobre todo, en cuanto a sus actitudes.

El profesor/a debe actuar con naturalidad ante un tema que viene siendo tabú, pero al que se le están abriendo puertas. Es por ello que nada legítimo sería que el profesor-a se convierta en juez, ni utilice la educación sexual para moralizar, adoctrinar, prohibir, ajustar... untando de moralina sus propias recetas eróticas personales, proyectando con demasiada frecuencia sus propios conflictos y absolutizando e imponiendo, en definitiva sus propios criterios cual si de inexorables leyes se tratara.

5. BIBLIOGRAFÍA

- **FERRER, F. (1986).** *Cómo educar la sexualidad en la Escuela.* Barcelona: CEAC.
- **BARRAGÁN, F. (1991):** La educación sexual. Guía teórica y práctica. Cuadernos de pedagogía-Paidós. Barcelona.
- **FONT, P. (1990).** *Pedagogía de la Sexualidad.* Barcelona: Graó - ICE Universitat de Barcelona.
- **ABENOZA, R. (1994).** *Sexualidad y juventud. Historias para una guía.* Madrid: Editorial Popular.
- <http://www.educar.org/articulos/educacionsexual.asp>
- <http://www.cenesex.sld.cu/webs/revisionhistorica.htm>



LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Raúl Rojano Vera

INTRODUCCIÓN

La acción tutorial está tomando en los últimos años la enorme importancia que siempre tuvo, aunque sin reconocimiento explícito. Y es que, entre otros muchos aspectos que se pueden mejorar a través de la acción tutorial estarían:

- La mejora del clima de aula.
- La detección o prevención del bulliing.
- La personalización en la estrategia de enseñanza-aprendizaje.
- La sensibilización respecto a los distintos temas transversales.

FINES DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Además de las cuestiones anteriormente mencionadas, como el clima de aula, tendríamos los siguientes fines:

- Donde además de aplicar los proyectos del proyecto educativo de cada centro, se deberían desarrollar cinco líneas de trabajo:
- Gestión de documentación.
- Información y colaboración con la familia.
- Coordinación con el resto de docentes.
- Atención al grupo. Diseñaremos objetivos de tipo social.

- Atención personalizada a cada alumno/a. Diseñaremos objetivos de tipo personal.

Por todas estas razones se hace necesario dotar a los centros de una Acción Tutorial sistemática y estructurada. Ayudando a solucionar los problemas, o dificultades que se puedan presentar en el grupo, tanto a nivel individual como grupal. Siempre desde el respeto a las diferencias, así como el desarrollo personal del alumnado y preparar a los alumnos para el futuro.

FASES DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Durante todas las fases sería necesario contar con el Equipo de Orientación y el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y el Equipo Ciclo.

1ª Fase de Sensibilización.

En esta fase se debe implicar todo el profesorado del grupo, aportando cada una su particular visión sobre las necesidades del grupo.

2ª Fase de Planificación.

Es la hora de plantear objetivos de la Acción Tutorial, dentro del Proyecto Educativo del Centro. Para ello hay que contar con los recursos personales, materiales y de organización necesarios para conseguirlos.

3ª Fase de Programación.

En esta fase se diseñan y planifican actividades, y es aquí donde se tendrían que tener en cuenta la temporalización y la coordinación de las personas implicadas.

4ª Fase de Realización.

En esta fase se pone en práctica las actividades diseñadas en la planificación, contando con los recursos preestablecidos.

5ª Fase de Evaluación.

Es la fase de la retroalimentación, o como dicen los angloparlantes, feed-back. Donde se trataría de recoger información en distintos momentos para mejorar el proceso.

Aspectos a considerar para la realización del Plan de Acción Tutorial:

- El contexto.
- Características del centro.
- Programar de forma pragmática.
- Características especiales del grupo.
- Características del equipo docente.
- Flexibilidad, revisión y actualización.

TAREAS A REALIZAR CON LOS ALUMNOS

A) Facilitar la integración de los alumnos en su grupo de clase y en el conjunto de la dinámica escolar.

B) Contribuir a la personalización en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

C) Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje, para detectar las dificultades y las necesidades especiales, al objeto de articular respuestas y apoyos.

D) Coordinar el proceso evaluador y asesorar sobre la promoción de un ciclo a otro.

E) Fomentar en los alumnos el desarrollo de actitudes participativas, tanto en el centro como en su entorno.

F) Favorecer los procesos de maduración vocacional. Y este último punto resulta más relevante en la secundaria, puesto que es en esta etapa donde el alumno o alumna tiene que comenzar a tomar decisiones curriculares respecto a asignaturas que determinen su elección profesional.

- Organizar actividades de acogida a principio de curso.
- Comentar Derechos y deberes de los alumnos y el Reglamento de Régimen interno, así como informarle sobre el funcionamiento del centro.
- Explicar las funciones y tareas de la Tutoría, dándoles oportunidad de participar en la programación de actividades.
- Conocer la situación de cada alumno en el grupo, en el centro y en su entorno familiar y social, e intervenir para favorecer la integración escolar y social.
- Conocer la dinámica interna del grupo e intervenir en ella.
- Utilizar el sociograma, la observación sistemática y otras técnicas grupales para obtener información sobre el nivel de cohesión, los líderes, alumnos aislados o rechazados, etc. Y con toda esta información deberíamos de trabajar con los padres para evitar cualquier posible caso de marginación de algún alumno o alumna.
- Recabar información sobre los antecedentes escolares y la situación personal, familiar y social de cada alumno a través de los informes anteriores, cuestionarios, entrevistas, etc.
- Analizar las dificultades escolares debidas a deficiencias instrumentales, problemas de integración... buscando los asesoramientos y apoyos necesarios.
- Favorecer en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, así como la autoestima.



- Estimular y orientar al grupo para que plantee sus necesidades, expectativas, problemas y dificultades, y para que ellos mismos se organicen con objeto de proponer soluciones y líneas de actuación.
- Celebrar asambleas con los alumnos para preparar las sesiones de evaluación y para comentar y tomar decisiones.
- Profundizar en el conocimiento de las aptitudes, intereses y motivaciones de cada uno para ayudarle en la toma de decisiones sobre su futuro educativo y profesional. Analizar con ellos las distintas ventajas e inconvenientes de las distintas opciones.
- Facilitar a los alumnos de los últimos ciclos contactos y experiencias directas con el entorno y el mundo del trabajo y el conocimiento de otras opciones y centros.
- Promover y coordinar actividades que fomenten la convivencia, la integración y la participación de los alumnos en el centro.

ENCUESTA

A continuación se proponen unos cuestionarios que se podrían proponer al alumnado para detectar si pudiera existir algún caso de acoso escolar o bullying, como se ha venido en llamar.

LO HE VISTO

	Con frecuencia	A veces	Nunca
Cómo insultan a otro compañero			
Cómo hablan mal de otros.			
Cómo pusieron motes a otros.			
Cómo no dejaban participar a algún compañero			
Cómo ignoraban a otros			
Cómo amenazaban a otros para meterle miedo			
Cómo roban cosas a otros			
Cómo esconden cosas a otros			
Cómo rompen cosas a otros			
Cómo pegaban a otro			
Cómo acosaban sexualmente a otros compañeros			
Cómo obligan a otros a hacer cosas que no quieren			
Cómo amenazaban con armas a otros compañeros			

LO HAGO

	Con frecuencia	A veces	Nunca
Insulto a otros			
Hablo mal de otros			
Pongo motes a otros			
No dejo participar a otros			
Ignoro a otros compañeros			
Amenazo a otros para meterles miedo			
Robo cosas a otros			
Escondo cosas a otros			
Rompo cosas otros			
Pego a otros			
Acoso sexualmente a otros/as			
Obligo a otros a hacer cosas			
Amenazo a otros con armas			

ME OCURRE

	Con frecuencia	A veces	Nunca
Me insultan			
Hablan mal de mí			
Me ponen motes			
No me dejan participar			
Me ignoran			
Me amenazan para meterme miedo			
Me roban cosas			
Me esconden cosas			
Me pegan			
Me acosan sexualmente			
Me obligan a hacer cosas			
Me amenazan para meterme miedo			

Algunas de las preguntas serían más propias para el último ciclo de la Educación Primaria, o para la Educación Secundaria.

TEMAS A TRATAR CON LOS PADRES

De acuerdo con Galve (2002), los temas a tratar con los padres y madres y las implicaciones de los mismos en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los hijos deberán adecuarse a las características de la etapa evolutiva correspondiente, así como a los procesos de aprendizaje que se están desarrollando.

Para la realización de un guión para la reunión con los padres hay que tener en cuenta ciertos temas que son importantes a tratar entre los maestros y maestras tutores y los padres, y que serían los siguientes:

A) Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas, que faciliten la conexión entre el centro y las familias.

B) Implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.

C) Informar a los padres de todos aquellos asuntos que afecten a la educación de sus hijos.

Reunir a los padres para informarles sobre las horas de visita, los horarios de los alumnos, la composición del Equipo Educativo, el calendario de las evaluaciones, las normas sobre el control de asistencia. Comentar las características de la edad y el nivel escolar en que se encuentren sus hijos, así como los objetivos y actividades de la Tutoría.

Por supuesto tiene que haber una colaboración continua entre el tutor y cada uno de los padres a lo largo del curso, para que exista una sintonía, y que exista una sinergia de la que el mayor beneficiario será el alumnado y por ello la sociedad.

Y por último, hay que tener en cuenta que aunque la función tutorial de un grupo de alumnos y alumnas sea responsabilidad del maestro-tutor, también deben de implicarse en el proceso el conjunto del equipo docente en su totalidad, de tal forma que exista una continuidad y relieve en dicha Acción tutorial

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ ROJO, V. (1995). Orientación educativa y acción psicopedagógica. Madrid: EOS.

ÁLVAREZ, L. y SOLER, E. (1996). La diversidad en la práctica educativa. Madrid: CCS

ÁLVAREZ, M., y BISQUERRA, R. (1997). Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.

ARNAIZ, PERE. (1.998). La tutoría, organización y tareas. Barcelona: Grao



BISQUERRA, R. (Coord.). (1998). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis.

CASTILLO ARREDONDO, S. (1998). Acción tutorial en los centros educativos: Formación y práctica.

FERNÁNDEZ BLANCO, A. (1998). La acción tutorial en educación primaria y secundaria

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S. (1994). La acción tutorial en los centros de enseñanza.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, P. (1991). La función tutorial. Madrid: Castalia-MEC

PROPUESTA DE INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Beatriz Morillas Carrillo

1. JUSTIFICACIÓN

La Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de Mayo, establece en su Título II, Capítulo II (artículos 80 al 83) la compensación de desigualdades en la Educación. La Educación Compensatoria se puede definir como aquella que apoya la **inserción tanto educativa como social** de los alumnos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en centros ordinarios del sistema educativo español. Partiendo de esta ley, se pretende dar cabida en las aulas ordinarias a todo el alumnado, en especial al discapacitado leve; concretamente se propone la inclusión de un alumno que presenta autismo en grado leve a través de actividades musicales.

Las **ventajas** que proporciona la inclusión del alumnado discapacitado en los centros escolares ordinarios son importantes. Por un lado, se atiende a las diferencias individuales de cada uno de los miembros; por otro, a diferencia del modelo integrador, no hace necesario que los alumnos salgan del aula ordinaria ya que el apoyo que necesitan lo reciben dentro de ella. El modelo integrador es una manera de entender la diferencia que va dirigido a aquellos alumnos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Trata de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos, aunque supone cierta diferencia hacia aquéllos que no son como la mayoría. En este



modelo el apoyo que se recibe por parte de diferentes profesionales se realiza fuera del aula ordinaria lo que implica una coordinación adecuada entre los profesores de apoyo y los tutores.

Por el contrario, las escuelas inclusivas proporcionan apoyo y asistencia a todos los alumnos y alumnas del centro (no sólo a aquéllos que presenten NEAE). En definitiva la inclusión anima, valora y atiende a la diversidad de estudiantes (Arnáiz, 2003).

Para crear escuelas y aulas realmente inclusivas se debe ser consciente de que todos los alumnos/as pertenecen a un mismo grupo y que todos pueden aprender, en función de sus capacidades. Para conseguirlo es necesario crear un marco inclusivo que contenga los recursos necesarios para atender a este tipo de alumnado; de no hacerlo así, la inserción en las aulas de los alumnos discapacitados podía ser negativa (Essomba, 2006).

2. CONTEXTUALIZACIÓN

La propuesta se contextualiza en un centro ordinario situado en la periferia de la ciudad. El aula está formada por 20 alumnos de 5 años de edad, uno de los cuales presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE), en concreto presenta Trastornos de Espectro Autista (TEA), aunque en un **grado leve**, por lo que su inclusión en el aula ordinaria podría resultar beneficiosa para él. Dicho alumno presenta algunas dificultades en el comportamiento y en la integración con el resto de sus compañeros, hace uso del lenguaje oral, aunque es algo impreciso y en ocasiones se apoya en los gestos para comunicarse con los demás.

Se parte de la idea de que la forma más enriquecedora de integrar al alumnado con TEA en un aula ordinaria es a través de la música, debido a la importancia que ésta posee como medio de canalización y expresión de las

emociones. La música proporciona beneficios en todas las personas y muy especialmente en aquellas que presentan autismo. El primer objetivo a conseguir con estos niños/as es la mejora de la expresión y de la comunicación.

3. TRASTORNOS DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Este tipo de discapacidad, como todas, no sólo afecta a la persona que las sufre sino a toda la familia (padres, hermanos, abuelos, primos...). Lo principal es afrontar la discapacidad y asumirla, para así comenzar a buscar la forma de mejorar la calidad de vida tanto del niño/a con autismo como de la familia que convive con él.

Tras el diagnóstico, y una vez que la familia ha asumido la situación, lo primero que deben hacer es tratar de normalizar su forma de vida, es decir, no han de descuidar al resto de los miembros de la familia ni tienen que renunciar a sus deseos, sueños o intereses. En palabras de Alonso (2009), “una familia normal haciendo cosas normales de cada día es el mejor ambiente de aprendizaje que se puede proporcionar a un niño con autismo” (p. 206).

La importancia de un diagnóstico adecuado y temprano permitirá que se establezca el tratamiento más beneficioso para cada caso y permite ayudar a las familias lo antes posible a tratar a sus hijos/as. Además, hace posible que éstas puedan acceder a los servicios de apoyo existentes para estos casos, posibilita una educación más adecuada a las necesidades concretas del niño/a y permite que se puedan realizar revisiones frecuentes, con el fin de valorar las mejoras o el empeoramiento que se va produciendo en su desarrollo. Normalmente el diagnóstico del niño con autismo se realiza entre los tres y seis años de edad y debe ser realizado por especialistas (Alonso, 2009).

Se apuesta por la música como instrumento para que el alumnado con TEA se comunique, descubra nuevas formas de expresión, utilice el lenguaje e

interaccione con los demás compañeros/as, puesto que las habilidades musicales son innatas. La música es una actividad que las personas con autismo pueden llegar a realizar de manera independiente lo que refuerza su autonomía y autoestima; permite que estos niños/as aumenten su atención o respeten el turno de sus compañeros a la hora de hablar o realizar alguna tarea. La utilización adecuada de la música ayuda a desarrollar la autoestima, la confianza en sí mismos, la comunicación y la expresión. Gracias a ella se pueden tratar dificultades de la propia discapacidad como son la ansiedad o la depresión (Alonso, 2009).

Hasta el momento no se ha encontrado la manera de curar el autismo, aunque sí existen tratamientos que mejoran la calidad de vida de estos niños/as. Es fundamental que se produzca una estrecha colaboración entre los especialistas y las familias puesto que éstas son las que mejor conocen a su hijo/a. Entre los diferentes **tipos de tratamientos**, se puede destacar:

- Tratamientos médicos: realización de dietas o ingesta de vitaminas y complejos alimenticios. No se ha podido demostrar que todo esto produzca efectos beneficiosos en los pacientes.
- Tratamientos educativos: a través de los cuales se enseñan y establecen unas pautas de comportamiento adecuadas a cada situación, habilidades sociales, normas, tanto de la sociedad como del aula, con el fin de que los discentes no presenten problemas en la convivencia con los demás.
- Terapias complementarias: dirigidas a disminuir o reforzar algún aspecto específico del comportamiento (Alonso, 2009).

4. LA MÚSICA, EL CANTO Y LA DANZA COMO RECURSOS INCLUSIVOS

En esta propuesta se exponen actividades musicales con un fin integrador y rehabilitador, que pueden ser realizadas en la educación como una forma de que los niños y niñas en riesgo de exclusión social se sientan integrados en el aula. En lo que concierne a los alumnos discapacitados, la música les aporta diversos beneficios, puesto que la capacidad o la habilidad musical es algo innato que la discapacidad no elimina.

Como señala Comenius Komensky “No hay nada en la inteligencia que no haya pasado primero por los sentidos...” (Citado en García, 1989, p. 2). En esta línea se enmarca esta propuesta, ya que cuanto más desarrollemos nuestros sentidos, mayor será nuestro conocimiento de mundo exterior. Ésta es, según los especialistas, una de las principales funciones de la música: la de enriquecer al ser humano.

De forma complementaria a la música también se pueden utilizar otros recursos como el canto o la danza para ayudar e incluir en el aula al alumnado con TEA. Como indica Poch (1999) el canto “es la única expresión musical para la cual el ser humano no precisa nada externo a sí mismo” (p. 167). Tiene la ventaja de que se puede realizar en cualquier lugar, sin utilizar ningún tipo de instrumento, solo la voz. Expresa una amplia gama de emociones, sentimientos o pensamientos que no podrían ser expresados por ningún instrumento musical.

Otro recurso que puede ser utilizado en el aula y que, al igual que el canto, sirve para manifestar el estado de ánimo más profundo, es la danza. Para poder hacer uso de ella únicamente necesitamos los elementos que nos brinda nuestro propio cuerpo. La danza, el movimiento corporal, constituye un tipo de lenguaje no verbal a través del se muestran aspectos de nuestra personalidad, difíciles de apreciar de otro modo, liberamos las tensiones y nuestros sentimientos más profundo. (Poch, 1999, I).

En la actualidad cada vez se acuden en más ocasiones a la utilización de técnicas como la musicoterapia y la danzaterapia, para corregir problemas o trastornos. En la mayoría de los casos se producen notables mejorías, sobre todo en casos de niños con autismo, debido a las características que posee la música respecto a la entonación y al ritmo (Pascual, 2006).

5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Antes de que el docente comience con el desarrollo de las actividades, es necesaria una fase preparatoria para que los alumnos se adapten a un aula en la que existen infinidad de elementos que despiertan los sentidos. Una vez adaptados, es esencial que se encuentren motivados hacia las actividades, ya sea a través de la propia música, a través de cuentos, gestos, palabras, marionetas, instrumentos musicales, etc. (Mateos, 2004).

Con el fin de atender adecuadamente a la diversidad del alumnado presente en nuestra aula se exponen a continuación algunos ejemplos de actividades que pueden ser llevadas a la práctica. Con ellas se pretende además de incluir al alumnado con NEAE, fomentar la **creatividad y la imaginación** de los discentes.

EL CUENTO MUSICAL

- **Asamblea:** Se establece una lluvia de ideas sobre los conciertos, ¿habéis estado alguna vez en uno? ¿cómo tenéis que comportaros? ¿qué es un compositor? ¿y una orquesta? Se les enseñan láminas sobre la orquesta, quiénes la forman y cómo se colocan en un escenario los diferentes instrumentos.
- **Desarrollo de la actividad:** Se explica la actividad, consiste en que mientras los discentes se encuentran sentados en círculo, se va a contar un cuento, durante la narración el docente va a realizar diferentes pausas, en

las cuales los niños/as tienen que ir levantándose de forma ordenada y coger uno de los instrumentos musicales, que se encuentran en el centro del círculo. Tienen que realizar un sonido que asocien al momento de la historia que el docente esta narrando. Por ejemplo, si en la historia esta lloviendo, pueden utilizar el palo de lluvia, si un personaje sufre una caída, un golpe con el tambor, si el personaje está corriendo, pueden utilizar las maracas, etc. El resto de compañeros puede ayudarles para escoger los instrumentos más adecuados.

- **Material necesario:** Objetos sonoros e instrumentos musicales. Se puede hacer uso de instrumentos que los propios discentes crearon con material de desecho.
- **Variante:** A cada niño/a se le asigna un personaje o un objeto del cuento que se va a narrar (deber ser un cuento conocido por ellos) y su correspondiente instrumento, que realiza el sonido que caracteriza a ese objeto o a ese personaje. Durante el desarrollo de la historia se van realizando pausas para que cada uno de los discentes realice el sonido del personaje u objeto, que corresponde con ese momento de la narración.
- **Relajación:** Se pide a los alumnos/as que se sienten en la alfombra y cierren los ojos. Audición de diferentes estilos musicales, por ejemplo: jazz.

LA CASA MUSICAL

- **Asamblea:** El docente narra el cuento de “la casa musical” que trata de una casa de cinco plantas cuyo nombre es pentagrama que se encuentra sola y triste por que nadie vivía en ella. Un buen día apareció el mago de la música, él nunca había visto a una casa tan triste, así que decidió llevar a vivir a esa casa a sus siete pajarillos cantarines que seguro la alegrarían con sus sonidos: Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si. Desde entonces la casa no volvió a encontrarse sola nunca más, y se despertaba cada mañana alegre con el canto de los pajarillos.



- **Desarrollo de la actividad:** La actividad consiste en dramatizar el cuento, los discentes serán los pajarillos y el maestro/a el mago de la música. Uno de los niños del aula (por ejemplo, nuestro alumno con TEA) volverá a contar el cuento, con la ayuda de sus compañeros, a la vez que éstos lo dramatizan y entonan las notas musicales.
- **Material necesario:** Instrumentos musicales sencillos.
- **Variante:** En lugar de dramatizar el cuento, pueden dibujar lo que hayan sentido, los sentimientos que les haya provocado el cuento. Serían interesante que dibujasen entre todos varias escenas del cuento.
- **Relajación:** Los alumnos/as se tumban en la alfombra, se baja un poco la intensidad de la luz, se les pide que cierren los ojos y se procede a la audición de sonidos de la naturaleza que sean relajantes.

IMITAMOS LOS SONIDOS

- **Asamblea:** Los niños/as se tumban en la alfombra, cierran los ojos y se quedan totalmente en silencio. Tras un breve tiempo de escucha atenta, abren los ojos, van a sus mesas y tienen que dibujar los sonidos que han escuchado. Después de establece un diálogo sobre a qué o quién pertenecen esos sonidos, si todos han escuchado los mismos sonidos, etc.
- **Desarrollo de la actividad:** Uno de los discentes (puede ser nuestro alumno con TEA) va a ser “el músico”. Éste escucha un sonido característico: de animales, de la naturaleza, de la ciudad, etc. (sin que sus compañeros puedan oírlo), después lo imita ante sus compañeros de forma verbal o a través de la expresión corporal. Ellos tienen que averiguar a quién o a qué pertenece el dicho sonido. El primero en averiguarlo pasa a ser el nuevo músico.
- **Material necesario:** Audiciones de diferentes sonidos, auriculares, papel y lápices o colores.

- **Variante:** En lugar de que “el músico” dramatice el sonido, puede dibujarlo en un papel o en la pizarra, los compañeros tienen que averiguar de qué se trata. El primero en averiguarlo ocupa su lugar.
- **Relajación:** Se pide a los discentes que se tumben en la alfombra y cierren los ojos. De fondo se escucha la audición de la *Sinfonía Linz K425*, de Mozart. Después dialogamos sobre lo que les ha parecido la actividad.

DIBUJO LO QUE SIENTO

- **Asamblea:** Se propone a los discentes que canten estrofas de canciones que hayan aprendido previamente. Se dialoga sobre éste tema.
- **Desarrollo de la actividad:** Se explica que en su mesa tiene pliegos de papel, colores, lápices, témperas y de más material plástico. Mientras están escuchando música, tienen que dibujar lo que les sugiera, lo que les haga sentir, los recuerdos que le vengan en ese momento. Cuando estén colocados y haya silencio, se comienza con la actividad.
- **Material necesario:** Pliegos de papel, rotuladores, lápices, ceras, etc.
- **Variante:** Previamente a la audición musical se puede contar una historia que sitúe a los alumnos en un lugar, con unos personajes y en un momento concreto. Esto les puede ayudar a enfocar sus dibujos hacia un tema específico (previamente pensado por el docente, que le puede aportar información sobre cómo son, sobre su personalidad, lo que les gusta hacer, su familia, etc.).
- **Relajación:** Se pide a los discentes que se sitúen en la zona de la alfombra, de pie y con los ojos cerrados, mientras escuchan la audición de diferentes estilos musicales, por ejemplo: música clásica. Lentamente van bajando, realizando movimientos muy suaves, hasta que finalmente acaban tumbados en la alfombra.

AUDICIONES RECOMENDADAS

1. *La vida breve* – Manuel de Falla
2. *Noches en los jardines de España* - Manuel de Falla
3. *El amor brujo* - Manuel de Falla
4. *Goyescas* – Enrique Granados
5. *Suite Iberia* – Isaac Albéniz
6. *Concierto de Aranjuez* – Joaquín Rodrigo
7. *Las cuatro estaciones* - Antonio Lucio Vivaldi
8. *Concierto de oboe* – Antonio Lucio Vivaldi
9. *La sinfonía Linz k425* – Wolfgang Amadeus Mozart
10. *Serenata nº13 en Sol Mayor* - Wolfgang Amadeus Mozart
11. *Nocturnos* – Frédéric Chopin
12. *Preludio para la siesta de un Fauno* – Claude Debussy
13. *Música acuática* – Georg Friedrich Haendel
14. *Sueño de Amor* – Franz Listz
15. *Serenata* – Franz Schubert
16. *Himno al Sol* - Nikolái Rimsky-Korsakov
17. *Serenata de Cuerdas (op. 48)* – Peter Tschaikowsky
18. *Obertura de Guillermo Tell* – Antonio Rossini

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J. R. (2004). *Autismo y síndrome de Asperger: guía para familiares, amigos y profesionales* (2ª Edición). Salamanca: Amarú.

Arnáiz. P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Algibe.

- Essomba, M. Á. (2006). *Liderar escuelas multiculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Grao.
- González, S., Blasco, C., Rodríguez, E., Arenas, M. (2008). *La aplicación de la Ley de Dependencia en Andalucía*. Sevilla: Consejo Andaluz de Relaciones Laborales.
- García, E. (1989). Musicoterapia y enriquecimiento personal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 4, 91-107.
- Pascual P. (2006). *Didáctica de la música para Educación Infantil*. Madrid: Pearson.
- Poch, S. (1999). *Compendio de musicoterapia* (Vols. I y II). Barcelona: Herder.
- Mateos, L. A. (2004). *Actividades musicales para atender a la diversidad*. Madrid: ICCE.

7. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de jueves 4 de mayo de 2006.

EL VÍDEO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Carlos Infantes Gruber

A modo introductorio, presento sólo algunas de las acepciones que podemos encontrarnos en el diccionario de la *Real Academia Española* a cerca del término vídeo.

1. *Sistema de grabación y reproducción de imágenes, acompañadas o no de sonidos, mediante cinta magnética.*
2. *Grabación hecha en vídeo.*

En el presente artículo tengo como objeto el desarrollo de los siguientes puntos:

- ***BREVE FUNDAMENTACIÓN DE LA UTILIDAD DEL VÍDEO COMO RECURSO DIDÁCTICO.***
- ***PAUTAS A SEGUIR PARA LA PLANIFICACIÓN DE UN VISIONADO EN EL AULA.***

FUNDAMENTACIÓN DE LA UTILIDAD DEL VÍDEO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Ante todo debemos plantearnos, ¿porqué utilizar un vídeo?, y, ¿Para qué? Hemos de tomar conciencia de que la puesta de un vídeo en el aula no

ha de convertirse en el recurso idóneo o entretenimiento de los días en los que la previsión meteorológica es desfavorecida.

El uso del vídeo en clase facilita la construcción de un conocimiento significativo dado que se aprovecha el potencial comunicativo de las imágenes, los sonidos y las palabras para transmitir una serie de experiencias que estimulen los sentidos y los distintos estilos de aprendizaje en los alumnos. Esto permite concebir una imagen más real de un concepto.

Por otro lado, la imaginación vuela, los conceptos se reagrupan y se redefinen, y es entonces cuando la presencia del maestro se reafirma, ya que es él quien determina cómo, cuándo y para qué se debe utilizar, lo cual, le da sentido y valor educativo.

Es más que evidente que la selección del vídeo no puede ser arbitraria, ha de guardar cierta relación con el currículo, con aquellos contenidos que se estén abordando. Es por ello, que el motivo de su utilización sea por ejemplo, despertar interés en el alumnado por dicho tema, clarificación del mismo, ampliación de conocimientos, etc.

PAUTAS A SEGUIR PARA LA PLANIFICACIÓN DE UN VISIONADO EN EL AULA

Una vez decididos a utilizar el vídeo como recurso educativo, debemos planificar su desarrollo en el aula. Para realizar una correcta planificación deberíamos atender en primer lugar al tipo de vídeo que queremos presentar.

La tipología de vídeos didácticos es variada y su puesta en práctica por tanto también varía. Por ese motivo se ejemplificará concretamente la puesta de un Vídeo Formativo (ej. Una Película) mediante la técnica del Cine-forum.

Se diferenciarán las siguientes fases:

“Pre-selección”



- Fase de selección, justificación pedagógica y planificación.

“Post-selección”

- Antes del Visionado
- Durante el Visionado
- Después del visionado

Fase de selección, justificación pedagógica y planificación:

Esta fase va dirigida en su totalidad para el docente. Se corresponde en su mayoría con los aspectos desarrollados en el primer apartado de este artículo, para qué utilizar el vídeo, porqué utilizar este vídeo, qué contenido quiero desarrollar, qué tema quiero ampliar.

Como bien dije antes debemos explicitar claramente la función que ha de desempeñar el vídeo, apartándose del simple entretenimiento, ya que en ese caso carece interés educativo.

Por otro lado, es en esta fase donde tendremos que fijar las demás fases a desarrollar, para no dar lugar a la improvisación.

Antes del Visionado:

En esta fase tendrá lugar la presentación de la actividad al grupo. Podría comenzarse con la realización de varias preguntas referentes al tema, que mediante el visionado se obtengan sus respuestas directamente o se puedan llegar mediante razonamiento.

Si fuese necesario, se podría sugerir algunos aspectos clave a los que se considera oportuno que los participantes presten especial atención durante el visionado.

El objetivo primordial de esta fase es contextualizar lo que se va a ver en relación a los contenidos curriculares que se están trabajando, unificando o ensamblando por tanto ambas actividades en una sola.

Durante el Visionado:



En el transcurso de esta fase, se les encomendará realizar algún tipo de actividad, sin que requiera una atención desmesurada, de modo que deban estar atentos a la proyección y por otro lado, no les suponga una distracción.

Después del Visionado:

En esta última fase, tendrá lugar un debate u otra actividad grupal en relación a lo que se acaba de ver, ya que el objetivo del Cine-forum es completar la experiencia individual mediante el diálogo, estimulando la expresión de las emociones suscitadas y las ideas sugeridas.

Como objetivo de este debate, se sacarán diversas conclusiones y respuestas a preguntas que hayan sido planteadas, antes del visionado, o que hayan surgido a lo largo del tema.

CONCLUSIONES

La imagen se convierte en una de las principales fuentes de conocimiento, ya que vivimos en un mundo cuya cultura es eminentemente audiovisual. Tanto el cine, como la televisión, ejercen un gran atractivo sobre los jóvenes. Es por ello, que se contempla el cine como un excelente recurso didáctico para favorecer y motivar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado de las distintas etapas y niveles. Pero no nos confundamos, hemos de tratarlo como eso, como un mero recurso que necesita una planificación previa y cuya finalidad es complementar al currículo y no sustituirlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Lurdes Molina (1990). El vídeo uso pedagógico y profesional en la escuela. Alta Fulla. Barcelona.
- Alás A. y cols. (2002). Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela. Grao. Barcelona.
- Garcia J. (1987) Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo. Marfil. Alcoy.

WEBGRAFÍA

- <http://cursos.cepcastilleja.org/mod/forum/discuss.php?d=5640>
- <http://carmenfernandezgavilan.blogspot.com/2008/04/el-vdeo-como-recurso-educativo-y-de.html>

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

M^a Teresa Ordóñez Gámez

1. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

Tal y como apunta Emilio Ruiz (2007, 2004), psicólogo de la Fundación Síndrome de Down en Cantabria, existen diferentes posturas, a favor y en contra, de la inclusión de alumnado con discapacidades en centros ordinarios. No obstante, él la apoya y la considera la actuación más apropiada, siempre y cuando se adopten las medidas pertinentes para responder a sus necesidades. Además, asegura que dicha inclusión contribuye al desarrollo integral del resto del alumnado al permitir desarrollar en ellos actitudes tolerantes, de respeto y de aceptación de la diferencia como algo natural entre las personas.

Situándonos en la etapa de educación infantil, la pedagoga Patricia Díaz-Caneja (2006, abril), señala que, hasta los 6 años, es habitual la escolarización de alumnado con síndrome de Down en centros ordinarios, aunque puedan precisar apoyos en determinados momentos. La escolarización de estos alumnos se puede ver complementada por programas de atención temprana ajenos al centro, con el fin de reforzar ciertas áreas como las de logopedia y psicomotricidad. En este sentido, es destacable la labor realizada por las Asociaciones Síndrome de Down de asesoramiento y coordinación con los centros escolares.

2. SÍNDROME DE DOWN. CONCEPTO Y TIPOS

El síndrome de Down, también conocido como trisomía 21 tiene lugar como consecuencia de una alteración genética que afecta al par cromosómico 21 cuya consecuencia es la presencia de 47 cromosomas en lugar de 46. Su etiología es inconclusa y su frecuencia es 1 cada 650-700 recién nacidos vivos, existiendo mayor riesgo cuando es más elevada la edad de la madre (Fernández y Buceta, 2003). Se pueden distinguir tres tipos diferentes de alteración (Fernández y Buceta, 2003):

- Trisomía libre: Es la más frecuente y alcanza el 90-95% del total de casos de trisomía 21. Se produce por un exceso de material genético, dando lugar a 47 cromosomas en vez de 46, tres de los cuales corresponden al cromosoma 21.
- Translocación: Constituye entre el 3 y el 5 % de los casos. En esta ocasión, no se produce por la triplicidad del cromosoma 21, sino que existen dos cromosomas del par 21 más otro trozo de un tercer cromosoma 21, normalmente adherido a otro cromosoma de otro par, que con frecuencia suelen ser el 13, 14, 15, 8 y 22.
- Mosaicismo: Sucede en el 1% de los casos. Se produce como consecuencia de un fallo en la distribución de cromosomas después de la fecundación, durante la segunda o tercera división celular, conteniendo tanto células normales como trisómicas. La proporción de unas y otras, y por tanto, el grado de afectación, dependerá del momento en que se produzca la anomalía.

3. CARACTERÍSTICAS Y DESARROLLO DEL SÍNDROME DE DOWN

Las personas con trisomía 21 suelen tener asociados ciertos problemas de salud que varían de unos a otros. Siguiendo la información proporcionada por la Fundación Iberoamericana Down21 (dirección web en recursos on-line), estas personas pueden presentar problemas de inmunidad, lo que ocasiona una mayor susceptibilidad a infecciones. También suelen ser frecuentes, por un lado, problemas visuales como cataratas congénitas (frecuencia del 4%) o adquiridas (30-60%) y errores de refracción (50%) y, por otro, los trastornos de audición (38-75%) y la otitis serosa del oído medio (50-70%). Alrededor del 44% de las personas con trisomía 21 presentan una cardiopatía congénita y el 31% obstrucciones respiratorias durante el sueño. También pueden tener inestabilidad atlanto-axoidea, es decir, desalineación de las primeras vértebras del cuello, en un 15 % de los casos. Otras complicaciones que se pueden diagnosticar son: disfunción tiroidea (15%), anomalías de naturaleza gastrointestinal (12%), anomalías en las caderas (8%), convulsiones (5-10%) y, aunque afortunadamente suele darse en muy pocos casos, leucemia (menos del 1%), con un riesgo mayor con respecto al resto de la población.

En cuanto a trastornos psiquiátricos, la Fundación Iberoamericana Down21 señala una frecuencia entre el 22 y 38%. Fernández y Buceta (2003) puntualizan que en un bajo porcentaje pueden aparecer trastornos de conducta, de la personalidad, neuróticos y esquizofrenia y con un elevado porcentaje, depresión y demencia presenil.

La persona con trisomía 21 presenta ciertas peculiaridades en los diferentes ámbitos de su desarrollo que deben ser señaladas. De acuerdo con Fernández y Buceta (2003), éstas son:

- Desarrollo cognitivo: Su capacidad intelectual se encuentra afectada y puede oscilar entre un grave retraso mental y un retraso mental bajo,



muy próximo a la normalidad. En la mayoría de los casos se trata de un retraso mental ligero o moderado. También suelen presentar un déficit atencional que requiere de ejercicios específicos para entrenarla. Normalmente, su percepción y retención visual es superior a la auditiva. En cuanto a la memoria a corto plazo, numerosas investigaciones (MacDade y Adler, 1980; Marcell y Armstrong, 1982; Laws, 1995, entre otros) indican que existen déficits. Con respecto a la memoria a largo plazo, hay un cierto desacuerdo entre los investigadores; así, mientras autores como Flórez (1995) y Carlesimo, Marota y Vicari (1997) indican que este tipo de memoria se ve también afectada, otros como Laws (1995) o Buckley (2000), consideran que no. Su memoria implícita no suele estar alterada, a diferencia de la explícita que sí lo está.

- Desarrollo de la comunicación y el lenguaje: El retraso en el lenguaje se empieza a evidenciar desde el principio de la vida del niño con trisomía 21, a través principalmente de sus lloros, del contacto visual que mantienen y de sus balbuceos. Teniendo en cuenta que el aprendizaje lingüístico en personas con síndrome de Down, se puede extender hasta los 20 años de edad, éste ha de trabajarse más allá de la infancia con el fin de mejorar tanto su expresión como su comprensión, partiendo de que su nivel comprensivo es superior al expresivo. Su lenguaje suele caracterizarse por una pobre articulación y ser ininteligible, repetitivo, con empleo de palabras cortas y un repertorio limitado. Pese a ello, llegan a desarrollar una buena capacidad para comunicarse, apoyándose en ocasiones de gestos y adquiriendo rápidamente las normas para conversar (esperar turno, contacto visual...).
- Desarrollo motor: En este ámbito destaca la presencia de laxitud de los ligamentos y de hipotonía muscular, la torpeza motora gruesa y fina, la lentitud en las realizaciones motrices, la mala coordinación óculo-manual y dinámica, así como las dificultades de equilibrio, precisando por ello una intervención adecuada y temprana.

- Desarrollo socio-afectivo: En lo que a temperamento se refiere, suelen existir ciertos estereotipos a la hora de describir a las personas con síndrome de Down que olvidan la gran variedad de temperamentos que existen y que son fruto, al igual que el resto de personas, de su individualidad. No obstante, sí es cierto que se pueden señalar ciertos rasgos generales de su personalidad como son una escasa iniciativa, un menor grado de inhibición, una mayor tendencia a la persistencia de conductas y a la resistencia al cambio y una menor capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente. Junto a estas características hay que señalar su capacidad para colaborar con otros, su actitud cariñosa y sociable, y su cuidado y precisión en la realización de tareas. En ocasiones, aunque no con demasiada frecuencia, pueden mostrar conductas excesivamente pasivas o, en su extremo, hiperactivas. Es esencial que los que estén en contacto con personas con síndrome de Down las traten desde la normalidad, evitando así la aparición de trastornos conductuales.

4. CONSIDERACIONES PARA LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN

Según el *Manual de Atención al Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Síndrome de Down* la atención educativa de este alumnado debe de seguir fases concretas, sea cuál sea la etapa en la que se produzca la escolarización:

- El Equipo de Orientación Educativa (EOE) de educación Infantil, Primaria o el Departamento de Orientación de educación Secundaria, debe realizar una evaluación psicopedagógica junto al profesorado y familia.



- El EOE realizará un dictamen de escolarización en el que se incluya la modalidad que se estime más adecuada para ese alumno junto a los apoyos y recursos que precise.
- El tutor realizará una evaluación inicial a comienzos de curso.
- Se adoptarán medidas de atención a la diversidad cuando se precisen, tales como agrupamientos flexibles, apoyos en grupos ordinarios, programas y planes de apoyo, actividades de refuerzo y recuperación...
- Cuando sea necesario, se hará una adaptación curricular.
- Se establecerán acuerdos entre el profesorado que va a intervenir con el niño y se crearán cauces de información, asesoramiento y colaboración con las familias.

Con respecto a las adaptaciones curriculares en el caso de la escolarización de niños/as con síndrome de Down, Díaz-Caneja y Ruiz (2010), consideran un error pensar directamente en la modificación de los objetivos y contenidos del currículo sin plantearse previamente otro tipo de medidas como las referidas al acceso al currículo o a las adaptaciones curriculares no significativas. A su vez, estas autoras señalan una serie de pautas que deben ser tenidas en cuenta en el proceso educativo con niños y niñas con síndrome de Down. Entre ellas se encuentran el crear un proceso de enseñanza aprendizaje de carácter activo, participativo, creativo, que parta de las capacidades del alumno, así como diseñar actividades cooperativas, basadas en los intereses y la experimentación del alumnado, agrupaciones flexibles y combinar las actividades colectivas con las individuales, criterios que coinciden con las orientaciones metodológicas dadas por la normativa del currículo de educación infantil.

Para favorecer su capacidad de percibir, será necesario realizar una presentación multisensorial de la información, ofrecerles actividades motivadoras y secuenciadas. A esto, Fernández y Buceta (2003) añaden que



será esencial realizar actividades en las que se trabajen las capacidades de asociación, selección, clasificación, denominación y generalización de lo aprendido a otros contextos. El aprendizaje discriminativo será vital para el desarrollo del pensamiento lógico, la lectura, conocimiento de las propiedades de los objetos, los conceptos numéricos y la base para aprendizajes en el área social y de lenguaje. En cuanto a la atención, se deberá disminuir el número de estímulos distractores, dar instrucciones claras y precisas, poco numerosas, y acompañarlas cuando sea posible de un modelo, comenzar realizando actividades que requieran poco tiempo para progresivamente ir aumentando el tiempo de atención requerido, cambiar la actividad con cierta frecuencia y reconocer sus logros y esfuerzos.

En lo que a la memoria se refiere, se han de realizar primero estrategias de reconocimiento que de recuerdo, trabajar la memoria inmediata antes que la secuencial, promover más la comprensión de contenidos que la memorización y vincularla a los que ya sabe. Para su entrenamiento, la Fundación Iberoamericana Down21 recomienda implicarlos en actividades de coger recados e instrucciones, coger el teléfono, decir lo que han hecho en el colegio o en casa, memorización de pequeños textos, de listados... (dirección web en recursos on-line).

En lo que respecta a la lectura, debemos de tener en cuenta que son más idóneos los métodos globales que los analíticos y en la escritura, que estos niños presentan serias dificultades en cuanto a la grafía, ortografía y expresión escrita, por lo que se deberán trabajar por igual estos aspectos, no primando unos sobre otros. Además se debe promover el uso de la escritura con el ordenador, ya que además de la escritura, se trabaja la grafomotricidad, la motricidad fina y el lenguaje. La Fundación Iberoamericana Down21 señala al respecto la importancia de iniciar al niño de forma temprana en la lectoescritura para favorecer el lenguaje. A pesar de recibir refuerzo individual, no debemos olvidar que se aprende a hablar hablando, por lo que el hablar con ellos y escucharles, evitando realizar continuamente correcciones, será esencial. Su comunicación se verá mejorada si se utilizan apoyos visuales, escribiendo las indicaciones u órdenes en la pizarra, colocando indicadores

visuales para identificar espacios, diferentes momentos de la jornada diaria o para conocer las actividades que se van a realizar (dirección web en recursos on-line).

En el ámbito de la psicomotricidad, será imprescindible trabajar la coordinación, lateralidad, equilibrio, imagen corporal, relaciones espaciotemporales, la expresión corporal, partir de la experiencia vivida del alumno, favorecer la socialización e inclusión del alumno con respecto al grupo y trabajar la motricidad fina.

Dadas las dificultades que estos niños presentan en los problemas de cálculo, manejo de conceptos abstractos, lógica y relaciones entre objetos, deberemos trabajar la orientación espacial, las propiedades de los objetos (forma, tamaño, color o textura), la psicomotricidad como medio para abordar la orientación espacial y temporal y trabajar los conceptos en primer lugar en ellos mismos mediante la experimentación y manipulación.

Las actividades que se realicen deberán estar ajustadas a sus capacidades, responder a sus intereses y motivaciones, ser funcionales y flexibles y de corta duración. Se les deberá preparar para el cambio de actividad y avisar de las modificaciones que se vayan produciendo dada su dificultad para adaptarse a los mismos. Será fundamental la coordinación entre los miembros del equipo interdisciplinar que atenderán al niño, compuesto por el tutor, maestro especialista en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, fisioterapeuta, orientador, educador y monitores de educación especial.

Los materiales que se empleen serán motivadores, adecuados a su edad, seguros, resistentes y duraderos, de fácil manejo, atractivos, polivalentes y que respondan a los objetivos planteados. En cuanto a los espacios, se deberán eliminar las barreras arquitectónicas, cuidar la ubicación y características del aula (iluminación, aislamiento acústico, mobiliario adaptado a sus medidas antropomórficas o adaptaciones en el ordenador, si es preciso), diversificar los espacios no limitándonos a los aprendizajes en el aula y realizar diferentes tipos de agrupamientos.

5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Para facilitar la inclusión del niño o la niña con trisomía 21 presentamos, a modo de ejemplo, la siguiente propuesta que gira en torno al trabajo de un cuento con una importante carga valorativa (al trabajar las diferencias y aceptación), además de incidir en aspectos que benefician al alumnado con síndrome de Down, tales como lectura, escritura, atención, memoria, ampliación de vocabulario, mejora de la comprensión, etc.

- Lectura del cuento *Por cuatro esquinitas de nada* de Rouillier (2009) a la vez que se muestran las imágenes. Formulación de preguntas para comprobar el grado de comprensión del cuento y aclaración de dudas.
- Dramatización de los personajes del cuento, moviéndonos por el espacio libremente imaginándonos que somos cuadrados y círculos. Tras ello, introducir nuevos personajes en el cuento, describiendo cómo serían, cómo se moverían, cómo hablarían,... y dramatizarlos.
- Juego libre con cojines con formas circular y cuadrada.
- Realizar estampaciones con diferentes objetos cuadrados y redondos (vasos de plástico, tapones, cajas de distintos tamaños,...) con pintura sobre una lámina.
- Juego musical: En el suelo habrá dibujados con tiza o cinta aislante círculos y cuadrados. Los niños y niñas deberán moverse libremente por el espacio. Al escuchar el sonido de un triángulo deberán meterse dentro de los círculos, si por el contrario escuchan el sonido de un pandero, deberán meterse en un cuadrado. Habrá menos figuras en el suelo que niños, por lo que deberán compartir esos espacios delimitados.

- Descripciones de sí mismo y de los demás a partir de fotografías, observación en un espejo, etc. A raíz de las mismas, conversaremos sobre las diferencias y semejanzas entre unos y otros y realizaremos clasificaciones según nuestro sexo, altura, pelo,...
- Formar grupos reducidos. Alternativamente cada uno de los miembros se colocará en el centro mientras, por turnos, sus compañeros/as dirán algo positivo de él y una crítica. Posteriormente se intercambiarán impresiones con toda la clase: sensaciones, acuerdo o desacuerdo,...
- Dibujo colectivo. Formar grupos de 4-5 niños/as y repartir a cada grupo una cartulina grande en la que ya habrá dibujado un círculo o un cuadrado. A partir de esta figura y añadiendo los elementos que quieran con rotulador y pintura de dedos, deberán realizar un dibujo en grupo.
- Jugamos con las emociones. Les formularemos diversas preguntas a los niños sobre las emociones de Cuadradito en diferentes escenas y les pediremos que pinten la cara que tendría según la circunstancia. Algunas de estas cuestiones serían: ¿Si Cuadradito tuviera cara, cómo sería su cara al estar triste?, ¿qué pudo sentir cuándo le querían cortar?, ¿qué cara pondría?, ¿cómo se sentiría al poder entrar en la casa? Compartiremos nuestras producciones con el resto de la clase. Aprovecharemos esta actividad para tratar sus emociones, cuándo ellos se han sentido alegres o tristes, por qué, otras sensaciones que han experimentado... Tras la conversación, jugaremos a expresar con nuestro cuerpo las emociones que se les vaya indicando, añadiendo posteriormente sonidos a nuestros movimientos y gestos.
- Trabajar las texturas del cuento, recorriendo las instalaciones del centro frotando con cera sobre el papel colocado en objetos que tengan relieve (la pared, la corteza de un árbol...). También se crearán texturas mezclando témpera con otros materiales, tales como arena, harina, sal, punta de los lápices... Se formaran grupos de 4-5 personas y pintarán con estas pinturas mezcladas con pinceles y brochas sobre lienzos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- *Características psicológicas – Lenguaje.* (s.f.). Recuperado de http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=62%3Acaracteristicaspsicologicas&catid=40%3Avision&Itemid=2013&limitstart=8
- *Características psicológicas – Memoria.* (s.f.). Recuperado de http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=62%3Acaracteristicaspsicologicas&catid=40%3Avision&Itemid=2013&limitstart=7
- Díaz-Caneja, P. (2006, abril). *El paso a primaria.* Recuperado de http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=1117%3Aaescolarizacion&catid=92%3Aeducacion&Itemid=2084&limitstart=4
- Díaz-Caneja, P. y Ruiz, R. (2010). *Adaptaciones curriculares.* Recuperado de http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=1117%3Aaescolarizacion&catid=92%3Aeducacion&Itemid=2084&limitstart=6
- Fernández, J. C. y Buceta, M. J. (2003). *La educación de personas con síndrome de Down. Estrategias de aprendizaje.* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Manual de Atención al Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Síndrome de Down. (2010). Recuperado de http://www.autismoandalucia.org/index.php?option=com_remository&Itemid=100&func=startdown&id=26



- *Qué es el síndrome de Down.* (s.f.). Recuperado de http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=category&id=1:quees&Itemid=2004&layout=default
- Ruillier, J. (2009). *Por cuatro esquinitas de nada* (2ª ed.). Barcelona: Juventud.
- Ruiz, E. (2004). La integración escolar de los niños con síndrome de Down en España: algunas preguntas y respuestas. *Revista Síndrome de Down*, 21 (4), 122-133. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/revistapdf/83/122-133.pdf>
- Ruiz, E. (2007). Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down: sugerencias prácticas. *Revista Síndrome de Down*, 24 (1), 2-13. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/revistapdf/92/2-13.pdf>
- *Salud y problemas médicos.* (s.f.). Recuperado de http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=57:saludproblemas&catid=40:vision&Itemid=2012
Santiago de Compostela.