

# Evaluación de los alumnos con síndrome de Down

Emilio Ruiz Rodríguez

## EVALUACIÓN EDUCATIVA

Evaluar es obtener información sobre una realidad, al objeto de emitir un juicio de valor, que sirva para tomar decisiones con respecto a ella y para orientar la acción. A su vez, la evaluación educativa es un proceso de reflexión valorativa sistemática, encaminada fundamentalmente a la mejora de las acciones de los sujetos, instituciones o intervenciones ligados a la actividad educativa (Andrés, 1997). La evaluación educativa pretende recoger datos del proceso de enseñanza-aprendizaje e interpretarlos en función de determinados criterios, para, a partir de ellos, modificar las intervenciones y mejorar los resultados. Los modelos de evaluación educativa han variado a lo largo de los años. A principios del siglo pasado la evaluación se circunscribía exclusivamente al desarrollo de instrumentos para medir el aprendizaje de los alumnos. No obstante, la concepción de evaluación como medida supone una visión reduccionista que está superada en la actualidad. Posteriormente se pasó por fases dirigidas a la evaluación de los objetivos educativos, a la evaluación de programas y proyectos curriculares o a la evaluación del currículo. Los modelos actuales tienden a la diversificación de las prácticas evaluadoras, dirigiéndose tanto a la medición de los logros educativos como a la evaluación de programas y centros. Los nuevos sistemas de evaluación abierta, pasan de concebirla como un medio para determinar lo que los individuos han conseguido, a dirigirla hacia la instrucción, adaptando las condiciones de enseñanza a los individuos para maximizar su potencial de éxito (Colás, 2000).

Por consiguiente, la evaluación educativa es un proceso mucho más amplio y complejo que la mera recogida de datos sobre el aprendizaje de los alumnos, que no es más que un apartado del proceso evaluador global. Puede extenderse a cualquier fenómeno, situación o agente educativo, desde los profesores y directivos, hasta el currículum o los programas e, incluso, a las instituciones y a la administración. La evaluación del alumnado se ha de completar, por tanto, con la evaluación del proceso de enseñanza, de la planificación curricular y de la práctica docente, además de la evaluación del entorno y, en especial, del contexto sociofamiliar. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje sirve para orientar al alumno, ayudándole a mejorar su aprendizaje, pero también para mejorar la planificación curricular y la práctica docente y para informar de los progresos y los resultados.

La evaluación tiene carácter procesual y está indisolublemente unida a la intervención educativa, teniendo incluso un valor educativo en sí misma. En el caso de la evaluación de los alumnos, el enfoque con el que se plantee dicho proceso variará en función de las finalidades para las

**EN RESUMEN** | Se hace preciso considerar a la evaluación educativa con una visión más amplia de la tradicional, que se extienda más allá de la evaluación del alumno, para, a través de un sistema de círculos concéntricos, ir desplegándose, al aula, al centro educativo y al contexto, dando importancia esencial a la familia. Y dirigiéndola, no solamente al aprendizaje del alumno, sino al proceso de enseñanza, ya que éste es, en último termino, el que determina y define la evolución de aquél. Esta consideración alcanza su mayor grado al abordar la evaluación de un alumno con síndrome de Down porque exige valorar todo el sistema. El artículo ofrece pautas de actuación, tanto para conseguir la correcta evaluación de los conocimientos del alumno como para valorar el grado de implicación del centro, los profesores y las familias.

### E. RUIZ:

Es Psicólogo de la Fundación Síndrome de Down de Cantabria y Coordinador de la educación de Adultos en Torrelavega (Cantabria).  
Correo-e: emilioruiz\_rodriguez@ozu.es.

que se utilice. De hecho, es imprescindible diferenciar entre la evaluación y otros términos próximos o fronterizos que con frecuencia suelen solaparse e identificarse entre sí, con una tendencia sintetizadora poco rigurosa (Vélaz y col., 1995).

**Evaluación.** Concebida como el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos sus aspectos, con la intención de detectar posibles deficiencias o efectos no deseados, a fin de tomar las decisiones pertinentes para intentar subsanarlos.

**Calificación.** Cuantificación de la evaluación de los alumnos al término de un periodo del proceso de aprendizaje. Se materializa en los documentos preceptivos y con los baremos, los términos establecidos por la legislación vigente en cada uno de los niveles y etapas.

**Información.** Sistema de comunicación dirigido al exterior, fundamentalmente al propio alumno y a sus familias, encaminado a transmitir los resultados del proceso evaluador y las decisiones tomadas a partir de la calificación. Puede presentarse en forma de libro de calificaciones, expediente del alumno o boletín informativo.

**Promoción y titulación.** Representa el tránsito de un curso, nivel o etapa a la siguiente, por parte de los alumnos que estén en condiciones de afrontar las exigencias del programa educativo previsto para el tramo al que acceden. Queda reflejada en los correspondientes criterios de promoción y se culmina al terminar la etapa educativa con la obtención del Título oportuno.

La evaluación en los centros escolares está determinada, tanto por aspectos pedagógicos y curriculares, como por el marco legislativo vigente. En España, en el caso de los alumnos con síndrome de Down y con otras discapacidades, cuando solicitan su incorporación a un centro educativo, son objeto de una evaluación psicopedagógica que se utiliza para determinar las posibles necesidades educativas y fundamentar las decisiones de intervención. Una vez admitido en el colegio, el proceso evaluador es semejante al de los demás alumnos, aunque será preciso realizar las adaptaciones oportunas.

---

## EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS

La ley Orgánica de Educación (LOE) establece como principio en su Título II (Equidad en la Educación), Capítulo I (Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo) que “los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado” (art. 71.2). Añade: “Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas...” y que “la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión” (art. 71.3).

La identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos es responsabilidad de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, de carácter multiprofesional; tienen distintas denominaciones según las diversas Comunidades Autónomas (Galve y Ayala, 2001). Estos profesionales se encargan de realizar la evaluación psicopedagógica de los alumnos (R. D. 696/95 y Orden 14-2-96). Los contenidos y la información obtenida han de ser recogidos de forma explícita en el Informe Psicopedagógico, un documento personal y diferenciado, en el que se refleja la situación evolutiva y educativa del alumno, se concretan sus necesidades educativas especiales, si las tuviera, y se orienta la propuesta curricular y el tipo de ayuda que puede necesitar durante su escolarización para facilitar y estimular su progreso (Gómez Castro, 1998).

La evaluación tradicional o evaluación diagnóstica se basaba en un modelo clínico, caracterizado porque el objetivo era describir y explicar determinados trastornos, entendidos como rasgos o estados del individuo y asignarle el tratamiento adecuado. Los instrumentos básicos de diagnóstico eran los tests, habitualmente pruebas descontextualizadas, referidas a un momen-



to dado y poco relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez Arias, 1995; Colás, 2000). La información facilitada a partir de estas pruebas era poco traducible en términos de ayuda para prestar al alumno en la escuela y su utilidad final era la de clasificar a los alumnos y justificar un determinado emplazamiento escolar. Las primeras propuestas de evaluación realizadas en el contexto escolar se basaron en este modelo, por ser dominante en el ámbito de la psicología, extendiendo el enfoque clínico al marco educativo.

La evaluación psicopedagógica, por el contrario, recoge información de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, profesores, alumnos, contenidos, familia y entorno (MEC, 1996; CNICE, 2008). La coordinación del proceso es responsabilidad del profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía u orientación, aunque ha de contar con las aportaciones de todos los profesionales implicados. Se basa en la utilización de instrumentos variados, contextualizados y referidos a los elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se ha de destacar lo recogido en la orden de 14-2-96, que dice expresamente: “se servirán de procedimientos, técnicas e instrumentos como la observación, los protocolos para la evaluación de las competencias curriculares, los cuestionarios, las pruebas psicopedagógicas, las entrevistas y la revisión de los trabajos escolares. Sólo con el fin de obtener información adicional complementaria podrá ser útil considerar la evaluación psicopedagógica de carácter individual”. Obtiene datos referidos al alumno y al proceso en su globalidad, para tomar decisiones en relación a la propuesta curricular y a las ayudas requeridas. Y está referida a un criterio, en este caso el currículo, más que a una norma, como pudiera ser un baremo externo o el cociente intelectual.

Se entiende la *evaluación psicopedagógica* como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos y alumnas que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, como para fundamentar y concretar las decisiones curriculares, organizativas y de coordinación, así como el tipo de ayudas que aquéllos puedan precisar para progresar en el desarro-

llo de las distintas capacidades (MEC, 1996). En el caso de los alumnos con síndrome de Down, la evaluación psicopedagógica es necesaria para tomar decisiones relativas a su escolarización, para su orientación escolar y profesional, para la flexibilización del periodo de escolarización, para la elaboración de adaptaciones curriculares significativas, para la propuesta de diversificaciones del currículo y para la determinación, en su caso, de los recursos y apoyos específicos complementarios que pueda necesitar.

El *dictamen de escolarización* es el documento que, basado en las conclusiones de la evaluación psicopedagógica, tiene por objeto determinar la modalidad de escolarización que se considera adecuada para atender las necesidades educativas especiales del alumnado. Corresponde también su realización al profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía. El dictamen de escolarización se revisará al finalizar cada uno de los niveles y etapas y cuando el equipo de evaluación, como resultado de la valoración del grado de consecución de los objetivos realizada al finalizar cada curso escolar, considere necesario proponer una modalidad de escolarización más acorde con las necesidades educativas del alumno. En caso de ser necesario, esta decisión podrá adoptarse durante el curso escolar a instancia del mismo equipo de evaluación, por propia decisión o a petición de los padres o representantes legales del alumnado. Por cierto, la opinión de los padres en relación con la propuesta de escolarización ha de estar recogida expresamente en el dictamen. Y no ha de olvidarse que es imprescindible contar con el permiso expreso de los padres para comenzar cualquier proceso de evaluación de un niño con síndrome de Down.

---

## EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE CON ESPECIAL REFERENCIA AL SÍNDROME DE DOWN

La evaluación del alumno es la más habitual entre las prácticas evaluadoras, que tradicionalmente se han centrado casi de forma exclusiva en el individuo. Sin embargo, el fin último de la evaluación ha de ser fundamentar la respuesta educativa ajustándola a las necesidades particulares de cada uno, por lo que será preciso buscar la información que sea relevante para la posterior intervención, provenga ésta de los alumnos, de los profesores, del contexto educativo o de la familia. En el ámbito del currículum, a la hora de evaluar el aprendizaje del alumno, se ha de definir el objeto de la evaluación, los instrumentos y métodos que se van a emplear y el momento más adecuado, respondiendo a los mismos interrogantes que al programar: ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

---

### ¿CUÁNDO EVALUAR?

Según el momento en que se realice la evaluación, podemos distinguir (Buendía, 1995):

- a) Evaluación inicial o de diagnóstico, que es la llevada a cabo al principio del proceso para determinar la línea base, los conocimientos previos sobre el tema, el punto de partida en el que se encuentra el alumno. Además de los datos de aprendizaje y curriculares, se ha de intentar recopilar todos los informes anteriores de los que dispongan, tanto en el colegio como en la familia, de carácter médico o educativo.
- b) Evaluación continua o formativa, es la efectuada durante el proceso, para valorar el desarrollo del mismo y realizar las modificaciones oportunas.
- c) Evaluación final o sumativa, recoge los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, al terminar una determinada fase.

---

### ¿QUÉ EVALUAR?

En la *evaluación inicial* deberán ser evaluados los conocimientos de los que parte el alumno, lo que sabe y lo que desconoce respecto a los contenidos planificados y a los esquemas de cono-

cimiento necesarios para el nuevo material o situación de aprendizaje. En la *evaluación continua*, se valorarán los progresos, los avances, los retrocesos, las dificultades, los bloqueos que aparecen durante el proceso, que permitirán tomar las medidas adecuadas para modificar las intervenciones cuando sea preciso. La *evaluación final*, recogerá los tipos y grados de aprendizaje alcanzados de acuerdo con los objetivos y contenidos seleccionados. De hecho, los criterios de evaluación indican el camino que se ha de tomar y deberán cerrar el círculo del proceso educativo que se comenzó al planificar los objetivos iniciales.

Además de los conocimientos y capacidades adquiridos por el alumno, también pueden ser objeto de evaluación las estrategias de aprendizaje con las que se obtienen mejores resultados, de forma que se compruebe, por ejemplo, en qué condiciones físico-ambientales trabaja con mayor comodidad, si prefiere trabajar solo o recibir la ayuda de algún compañero, si rinde mejor en trabajo individual, a dos, en pequeño grupo o en gran grupo, las actividades, contenidos y materias por las que muestra mayor interés, con las que se siente más cómodo o tiene más seguridad, su nivel de atención en función del momento del día o de la asignatura o el tiempo que es capaz de mantenerse concentrado. El análisis del *estilo de aprendizaje* del niño con síndrome de Down, nos permitirá valorar, entre otros aspectos, si tiende a actuar de forma impulsiva o reflexiva, si se enfrenta o elude las actividades, qué tipo de errores son los que comete con mayor frecuencia, si acepta las críticas y correcciones, su ritmo de aprendizaje o su grado de perseverancia en las tareas. Pueden comprobarse, por último, los tipos de refuerzos que resultan más efectivos con él, por si es preciso utilizarlos en algún programa de intervención y, como factor fundamental, sus puntos fuertes, es decir, los aspectos en los que destaca.

---

## ¿CÓMO EVALUAR?

Del mismo modo que al analizar el cómo enseñar, las propuestas metodológicas son el factor determinante para aplicar en la práctica cotidiana las actividades que propiciarán la integración de los alumnos con síndrome de Down, así también el cómo evaluar sirve para definir las intervenciones concretas que marcarán el desarrollo de un óptimo proceso evaluador. En contra de lo que se suele creer, evaluar no es lo mismo que examinar. Cuando se ha de realizar la evaluación del aprendizaje de los alumnos se suele pensar en un examen, cuando existen muchas otras formas de comprobar las competencias, capacidades, destrezas y conocimientos que ha adquirido, además de las clásicas pruebas orales y escritas (González y col., 1996).

Un instrumento válido es la **autoevaluación**, en la cual el alumno comprueba por sí mismo si ha alcanzado o no un determinado aprendizaje. Los niños con síndrome de Down son conscientes la mayor parte de las veces, de los conocimientos que tienen y de los que no dominan. Por eso, en ocasiones eluden la posibilidad de enfrentarse a retos que no están seguros de ser capaces de superar y pueden utilizar estrategias para escapar de las pruebas escolares (Fidler, 2006). Acostumbrar al niño a valorar su propio trabajo, explicándole y alabándole cuando lo ha hecho bien y haciéndole ver sus errores, puede ser una forma válida de comprobar sus avances. Recoger su opinión de palabra sobre su actuación en clase o con las tareas para casa, (“¿cómo has trabajado hoy?”; “¿cuántos ejercicios has hecho?”); hacer un registro conjunto de los contenidos que domina, por medio de una ficha de autoevaluación, que recoja, por ejemplo, las palabras que ya lee o habituarle a hacerse consciente de lo que sabe, por medio de la autoobservación, son técnicas válidas. Si se le proporcionan ayudas y tareas graduadas en dificultad, que le permitan detectar el progreso, se facilita su autoevaluación.

En la **coevaluación** o evaluación compartida, el niño con síndrome de Down puede ser valorado por sus compañeros y evaluar él mismo a los demás, algo que puede tener un efecto motivador añadido. La revisión conjunta de los trabajos o tareas, la retirada paulatina de las ayudas proporcionadas por otros niños y el trabajo en pequeños grupos, son otras tantas formas de evaluar el trabajo desarrollado. Sin duda, las técnicas de trabajo cooperativo asentadas como estrategias habituales desarrolladas en el aula, se convierte por sí mismo en un instrumento de evaluación del proceso mientras se está produciendo, por medio de la coevaluación (Pujolàs,

2001). El profesor puede también evaluar la aportación del alumno con síndrome de Down al trabajo conjunto del grupo.

Las **entrevistas personales** con el alumno pueden emplearse para recoger datos o contrastar informaciones sobre conocimientos. Los comentarios directos de los alumnos al profesor, las anotaciones de las opiniones que el alumno pueda manifestar en clase o en otras circunstancias o las entrevistas utilizadas de forma sistemática, permiten comprobar el grado de adquisición de los aprendizajes de forma complementaria a otras estrategias.

No obstante, el mejor sistema de evaluación para alumnos con síndrome de Down es la **observación**. El profesor debería realizar registros de observación de su actuación en clase, en los que cada día apunte lo que el niño hace. Para comprobar si sabe los colores no es necesario que responda a unas preguntas habladas o escritas, sino que basta con ver en el quehacer cotidiano si reconoce colores mostrándolos, si utiliza el color preciso cuando hace una tarea o si colorea de forma correcta un dibujo, ante una indicación. Un maestro que registre sistemáticamente lo que el niño conoce y desconoce, respecto a los objetivos programados, no necesita hacer exámenes.

Son muy eficaces los registros del trabajo y actitud diarios, bien individuales, de seguimiento y observación o de su participación en un grupo. Se pueden registrar datos o sesiones; por medio de listas de control, de escalas de valoración o de fichas de observación sistemática. Mención aparte merece la **carpeta personal del alumno o portafolio**, que sirve para recoger muestras de las labores que ha realizado: documentos escritos, como diseños, redacciones y fichas; trabajos monográficos, individuales o en grupo; el cuaderno de clase; los listados de palabras que lee; un dossier; murales, dibujos, ejercicios; deberes y tareas para casa. En otras palabras, la carpeta del alumno, será útil para recoger cualquier producto de los trabajos que el alumno haya realizado y que son muestra de los aprendizajes que está desarrollando (AlonsoTapia, 1997). Puede valer, además, para que él mismo seleccione los materiales, los presente a los compañeros o al profesor, e incluso es un instrumento útil para autoevaluar las actividades que realiza.

Un sistema de registro muy práctico es el **diario del maestro**, en el que anota cada día lo que ocurre en su clase y que proporciona una destacada cantidad de datos, con una dedicación de apenas unos minutos diarios. **La agenda de comunicación con la familia** es otra estrategia válida, que permite el registro periódico de los conocimientos adquiridos, al tiempo que se constituye en una eficaz herramienta de intercambio de información y de coordinación entre la escuela y el domicilio. Una agenda completada de forma habitual por el maestro y por los padres, y revisada en periodos amplios de tiempo, permite comprobar los avances alcanzados y objetivar los logros, que en ocasiones son de muy lenta adquisición. La evaluación de las adquisiciones en la vida cotidiana, por ejemplo, permite comprobar el grado de generalización de los aprendizajes producidos en el aula.

En el caso de emplear el tradicional examen, será preciso utilizar estrategias adaptadas para los alumnos con síndrome de Down, ya que tienen dificultades tanto para hablar como para escribir. A la hora de comprobar si ha adquirido una determinada información, se pueden emplear dibujos, láminas o proyecciones para que señale o que se sirva de gestos para transmitir lo que sabe. Si carece de lenguaje expresivo verbal, al señalar con el dedo podrá demostrar que es mucho más lo que comprende que lo que es capaz de decir. Por ejemplo, con una representación del sistema respiratorio, se le puede pedir que señale dónde está la boca, la nariz o los pulmones, y así comprobar si conoce esos contenidos.

Si es capaz de leer y de escribir, lo más apropiado es que realice los mismos exámenes que sus compañeros, adaptándolos a sus posibilidades. Al escribir, permitirle que disponga de algo más de tiempo, reducir el número de preguntas o plantear cuestiones sobre los contenidos recogidos en su adaptación curricular, pueden ser medidas válidas de adaptación. Para leer, puede señalar las láminas de las palabras que conoce, sin necesidad de que las escriba o las pronuncie o responder a instrucciones del texto que haya leído. Las pruebas con preguntas escritas se pueden adaptar acortando los enunciados, presentando frases más sencillas o simplificando los contenidos. Pueden hacer-

se preguntas cerradas, que se pueden contestar con un sí o un no, de verdadero o falso, con alternativas de respuesta que ha de señalar o para unir pares de palabras o dibujos relacionados.

Por último, el proceso de evaluación del alumno estará siempre determinado por el **método de enseñanza** empleado. Los aprendizajes basados en grupos cooperativos, en resolución de problemas prácticos o los orientados a proyectos, cuentan con sus propios sistemas de evaluación, relacionados con esa metodología didáctica. No se puede dejar de mencionar la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como herramientas prácticas de evaluación, de las que apenas se está comenzando a atisbar un inicio de su potencialidad.

Sea cual sea el sistema empleado, es necesario que el alumno con síndrome de Down perciba la evaluación no como un juicio, sino como una situación en la que va a recibir ayuda para aprender, por lo que es conveniente hacer explícitas las razones por las que ha de realizar esas pruebas.

## EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

Desde una perspectiva de mejora, únicamente conociendo y explicando los procesos en profundidad es posible producir avances, por lo que ha de ampliarse el foco de la evaluación (Sabirón, 2002). Para una correcta comprensión de los procesos individuales de aprendizaje de los alumnos es preciso relacionarlos con los procesos de enseñanza que se producen en el aula y con determinadas variables organizativas de la institución escolar, por lo que ambos aspectos han de ser objeto de evaluación.

El profesorado ha de evaluar constantemente su propio trabajo, ya que de hecho es lo único que puede modificar. Viendo lo que produce resultados y lo que ha de mejorar en sus estrategias docentes, conseguirá transformaciones en los aprendizajes de los alumnos. Por eso es preciso evaluar periódicamente los objetivos programados, la metodología de trabajo, la organización del centro e, incluso, los propios sistemas de evaluación. Si la evaluación se realiza con la finalidad de proporcionar las ayudas precisas a los alumnos para progresar, se han de buscar técnicas y procedimientos no sólo para determinar si son capaces o no de hacer algo, sino, en último caso, las causas de sus dificultades.



## ASPECTOS A CONSIDERAR EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Algunos de los elementos del contexto escolar que pueden ser susceptibles de ser evaluados y que proporcionarán datos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden ser:

a) La cultura del centro, los principios, valores y creencias que comparten los miembros de la organización y que le dan identidad y explican su conducta. Un centro cuyo proyecto educativo recoge principios como son la integración escolar, la atención a la diversidad y la interculturalidad como ejes rectores, o la normalización, la personalización y la flexibilidad en las líneas básicas de intervención con los alumnos con necesidades educativas especiales, tiene mucho adelantado en el camino hacia la inclusión. Si por el contrario, el proceso de evaluación confirma que esos principios no forman parte de la filosofía educativa del centro, su carencia proporciona ya importantes pistas para la intervención.

b) Los objetivos del centro, los propósitos que se recogen en su proyecto educativo, tanto explícitos como implícitos. Es fundamental tener en cuenta el llamado currículum oculto, que



agrupa los planteamientos profundos que, sin ser manifiestos, impregnan el pensar y el sentir del centro, formando parte de su cultura.

c) Los recursos de los que dispone, personales y materiales. No se puede hacer el mismo planteamiento si se cuenta con un equipo de profesores especialistas de apoyo que si no se dispone de él; o si en las aulas hay una ratio de 40, como cuando son 20 los alumnos que hay en cada clase. Se deben estudiar también los recursos funcionales, como es el caso del tiempo y el dinero con el que se cuenta y la formación del profesorado, que también determinan muchas de las posibilidades de actuación.

d) La estructura, los órganos de gobierno y de coordinación docente, el organigrama del centro, las funciones y actitudes del equipo directivo, los cauces de relación y de comunicación, las estructuras estables y temporales, los servicios de los que dispone (comedor, transporte escolar, actividades extraescolares, etc.), los cargos unipersonales y colegiados, deberán ser analizados y revisados periódicamente para valorar su impacto en el proceso de integración.

e) La tecnología, no entendida como recursos tecnológicos o informáticos, sino como las acciones y las maneras de actuar propias de la institución, que determinan las posibilidades de intervención.

f) El entorno y las variables externas, ajenas a la estructura del centro que inciden en la organización. La ubicación geográfica, el nivel socioeconómico de la zona, el entorno rural o urbano, definen parte de la cultura y determinan el perfil de los usuarios del centro.

Para la valoración del contexto escolar, la revisión de los documentos de gestión del centro (Proyecto educativo, Proyecto Curricular, Programación anual, Memoria del curso, Reglamento de Régimen Interior) puede facilitar la tarea. La información se puede conseguir a través de la interacción con los Equipos Directivos y la conseguida en las reuniones de profesores (Claustros, Comisión de Coordinación Pedagógica, reuniones de Equipos de Ciclo o Departamentos) quienes pueden aportar datos muy valiosos en este terreno.

Es conveniente también conocer los programas y proyectos educativos desarrollados en el centro, como el Plan de Atención a la Diversidad, Programa de Tecnologías de la Información y la Comunicación, Proyecto de Bibliotecas, Plan Lector, Plan de Acogida o la oferta de Actividades Complementarias y Extraescolares, por su posible aplicación en el caso de medidas de intervención para el alumno con síndrome de Down.

---

## ASPECTOS A CONSIDERAR EN EL AULA

La evaluación del profesorado es hoy una realidad con escasa presencia en las instituciones educativas, aunque se va extendiendo cada vez más entre los docentes, fundamentalmente con el objetivo de mejorar su práctica (García y Congosto, 2000). Para evaluar la actuación del profesor en su aula, se pueden estudiar, por un lado, ciertos aspectos del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro, las características y circunstancias del grupo-clase y del aula como entorno educativo.

Es preciso comenzar por el *análisis de la práctica educativa*. Se puede estudiar la programación de cada una de las materias, la planificación y diseño de cada unidad, la metodología didáctica y los materiales curriculares empleados normalmente, con el objetivo de comprobar si responden a las características y necesidades educativas del alumnado con síndrome de Down. Es muy útil la revisión de la práctica docente habitual, por ejemplo, estudiando las actividades de inicio de la sesión, la estructuración y explicación de los contenidos, la comprobación de la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos, las tareas propuestas, tanto para el aula como para casa, el trabajo autónomo dentro de la dinámica de la clase o los sistemas de evaluación periódicos y finales que el profesor emplea. Serviría para verificar si las estrategias y propuestas docentes responden al nivel de aprendizaje y participación de los alumnos y cuál es el estilo de enseñanza que se adapta mejor a sus peculiaridades. Se debe valorar también si las expectativas, concepciones y actitudes del profesorado y de los compañeros ante el alumno con síndrome de Down son acordes con sus posibilidades reales de aprendizaje.

Para el análisis de la práctica educativa, se pueden emplear las entrevistas, las reuniones de profesores, la revisión de programaciones y documentos de planificación y fundamentalmente, la observación y los autorregistros en el ámbito de la clase. Son muy eficaces el uso de parejas de profesores, trabajando juntos con la finalidad de explorar nuevas formas de práctica docente (Ainscow y col., 2001) y los diarios profesionales de los docentes, en los que recogen sus intervenciones y las medidas educativas tomadas habitualmente.

Al mismo tiempo se deberá realizar un *análisis de las características del aula y del grupo-clase*. Se pueden valorar aspectos como las características físicas, que incluye la distribución del espacio, la proximidad a la pizarra, la visibilidad y audición, la luminosidad o el tipo y distribución de mobiliario, aspectos todos ellos que influyen directamente en el acceso del alumnado con síndrome de Down a los contenidos de aprendizaje. El estudio del aula como grupo, conlleva la valoración del clima emocional, el tipo y calidad de las relaciones, la existencia de grupos definidos, los roles y el liderazgo, entre otros, teniendo en cuenta la participación y el papel jugado por el alumno concreto en esas dinámicas. Para el análisis de las características del aula y del grupo-clase, la observación y las pruebas sociométricas son instrumentos válidos.

Para la evaluación del centro y del aula, pueden emplearse evaluadores externos, que podrían proporcionar información objetiva, desde una perspectiva más distante de la realidad escolar cotidiana, como es el caso de los representantes de la administración educativa. No obstante, es la autoevaluación dentro del mismo centro la que producirá mejores resultados, pues serán los propios implicados los que recogerán las informaciones y las analizarán, lo que les permitirá tomar las medidas oportunas. La propia escuela es, en el fondo, el núcleo fundamental del cambio (Sandoval y col., 2002). En el aula, la intervención educativa a través de estrategias de investigación-acción, proporcionan una retroalimentación constante del proceso de enseñanza-aprendizaje y aportan ideas sobre la marcha del proceso en su conjunto. Una forma de evaluación del trabajo docente que cada vez se está extendiendo más es la evaluación interna con asesores externos, por ejemplo, por parte de especialistas o investigadores universitarios.

---

## LA FAMILIA COMO ÁMBITO DE EVALUACIÓN

Aunque la evaluación se orienta prioritariamente a la intervención en el ámbito escolar, no se puede ni se debe ignorar el peso que el contexto familiar tiene sobre el alumnado. La colaboración con la familia ha de tener un doble fin: por un lado ofrecer información, asesoramiento y apoyo a los familiares y por otro, implicarlos en el proceso educativo de sus hijos, y ambas finalidades han de estar presentes a la hora de desarrollar el proceso evaluador (Ruiz, 2008). Esta necesidad se acentúa en el caso de los alumnos que tienen algún tipo de discapacidad, como es el caso del síndrome de Down.

La evaluación del contexto sociofamiliar incluirá una recogida de información, un posterior análisis y valoración de la misma, la comunicación a las familias de los posibles resultados y de las medidas que se proponen en el medio escolar y la orientación sobre posibles medidas que se han de adoptar en el hogar. Es necesario establecer un marco colaborador entre la escuela y la familia, en el que se tengan en cuenta sus puntos de vista, iniciativas e intereses, haciéndoles partícipes de los planteamientos y ayudándoles en la toma de decisiones. Se ha de comprender y respetar la diversidad de posibles entornos familiares, siendo muy cuidadosos respecto a posibles prejuicios personales o culturales de quien realice la evaluación.

La evaluación del ámbito familiar podrá reunir datos de la estructura familiar, las relaciones familiares y su dinámica interna, la normativa y los cauces de comunicación habituales, la actitud ante el síndrome de Down y las necesidades educativas especiales de su hijo, el grado de colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones entre la familia y la escuela. Los padres podrán proporcionar información sobre su propio hijo, por ejemplo, su historial sanitario y escolar, su evolución en los diferentes ámbitos (motricidad, lenguaje, alimentación, control de esfínteres, sueño), sus características personales y relaciones sociales, su grado de autonomía en el hogar, el juego y el ocio o su actitud ante la escuela y sus hábitos de estudio diarios. Una forma práctica de recoger información sobre la dinámica familiar es preguntar a los padres cómo es un día normal en casa con el niño, tanto entre semana como de fin de semana, con sus horarios, las actividades que realiza, las personas con las que se relaciona o las ayudas que le proporcionan.

Es incuestionable que la información aportada por las familias tiene carácter confidencial y los límites de esa confidencialidad los han de establecer los propios familiares. La relación con el contexto familiar tendrá distintos matices según la etapa educativa que esté cursando el niño. Es probable que se dé mayor continuidad entre el medio familiar y el escolar en Educación Infantil, mientras que en la Educación Secundaria será preciso buscar de otra forma su implicación para la toma de decisiones académicas y profesionales. Las etapas de tránsito entre niveles educativos requieren una especial atención. El instrumento fundamental para la evaluación del contexto familiar es la entrevista, aunque hay otras estrategias válidas, como son las reuniones grupales, los cuestionarios y el cuaderno de intercambio de información ya mencionado.

En otro orden de cosas, una de las finalidades de la evaluación es la transmisión de información a alumnos y familias sobre los resultados del proceso de aprendizaje. Suele concretarse en boletines de calificación, aunque las posibilidades pueden ser muy variadas. En el caso de los alumnos con síndrome de Down, es conveniente que la información cuantitativa, recogida en forma de notas, se complemente con informes cualitativos, que reflejen el grado de desarrollo de la adaptación curricular para él confeccionada. Los informes pueden ser escuetos o pormenorizados; cerrados o abiertos, para que los padres puedan hacer aportaciones; proporcionar detalles sobre el aprendizaje o también sobre el proceso de enseñanza, por ejemplo, explicitando aspectos metodológicos que pudieran ser del interés de la familia o favorecer su participación e informar sobre el alumno individual o sobre su grupo-clase y sus relaciones en el mismo, entre otras posibilidades (Argos y Ezquerro, 1996). Los informes podrían ser distintos para cada alumno, adaptándolos a sus peculiaridades y los objetivos planteados en cada caso. Debería también analizarse el objetivo que se pretende alcanzar, pues es diferente que se bus-



que exclusivamente informar a las familias a que se utilice el informe también para formar e incluso favorecer la relación con el entorno familiar.

---

## PERSONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

Si los objetivos y los contenidos se han seleccionado de acuerdo con las características del alumno con síndrome de Down, es obligatorio personalizar la evaluación, adaptándola también a sus peculiaridades (Ruiz, 2007). La evaluación se realizará en función de los objetivos que se hayan planteado y en el caso de las áreas objeto de adaptaciones curriculares significativas, tomando como referencia los objetivos fijados en las adaptaciones correspondientes (Orden 14-2-96). Esta misma Orden recoge que la información que se proporcione a los alumnos o a sus representantes legales constará, además de las calificaciones, de una valoración cualitativa del progreso del alumno o alumna respecto a los objetivos propuestos en su adaptación curricular.

Haciendo una recopilación de las ideas recogidas en los puntos anteriores, se pueden esbozar unas líneas básicas para realizar la evaluación de los alumnos con síndrome de Down. Se valorará al alumno en función de él mismo, no sobre la base de una norma o a un criterio externo o en comparación con sus compañeros. Para ello, es esencial la evaluación continua, la observación y la revisión constante de las actuaciones. Se debe establecer una línea base al comenzar, para conocer de qué nivel se parte y planificar las actuaciones educativas en función de ello. Se ha de procurar evaluar en positivo, a partir de sus posibilidades y potencialidades, evitando la tendencia a recoger exclusivamente todo lo que el niño no es capaz de hacer o lo que hace mal. Por último, con alumnos con síndrome de Down y dadas sus dificultades para generalizar los aprendizajes, lo que saben han de demostrarlo y lo que hacen en una determinada situación no

se debe suponer que lo harán igual en otras circunstancias, salvo que lo demuestren. Un objetivo estará adquirido si lo dominan en diferentes momentos y ante diferentes personas; y en cuanto a ocasiones, un grado de acierto del 70 o el 80% de las ocasiones puede considerarse suficiente.

Para responder a las peculiaridades de los alumnos con síndrome de Down, se han de variar los sistemas de evaluación procurando llevar a cabo una evaluación flexible y creativa. A saber, visual en lugar de oral, en la que el alumno pueda señalar o indicar lo que sabe, si tiene dificultades para expresarlo verbalmente; manipulativa en lugar de cognitiva, utilizando materiales y objetos reales, para que pueda hacer aquello que no es capaz de explicar; práctica en lugar de teórica, de forma que se pueda servir de las demostraciones para expresar lo que conoce; oral en lugar de escrita, lo que permitirá a los que no escriben o apenas lo hacen, transmitir sus conocimientos; diaria en lugar de trimestral, a fin de poder realizar una comprobación constante de los avances; basada en la observación en lugar de en exámenes; abierta al entorno social y familiar, en lugar de cerrada entre las paredes del aula. Los que saben leer y escribir con comprensión pueden realizar exámenes orales y escritos, incluso con memorización de pequeños textos.

La evaluación servirá para comprobar si se están produciendo progresos, de forma que puedan proporcionársele los apoyos que precise y determinar si se debe introducir algún cambio en la forma de plantear y desarrollar la enseñanza (Alonso Tapia, 1997). Para ayudarle será necesario conocer al detalle el origen de sus dificultades de aprendizaje, si se deben a insuficiencias conceptuales, por ejemplo por desconocer algún término, a carencias de carácter estratégico, como cuando olvida los pasos que ha de dar ante un problema o de tipo autorregulador, por no saber supervisar el proceso seguido o el producto logrado.

A la hora de informar a las familias, es muy recomendable entregarles un boletín de notas, como a los demás, para que no sientan la discriminación que supone que no se evalúe su trabajo o que se realice con modelos de informe distintos a los otros niños. En él quedarán reflejados los objetivos planteados y el grado en que va alcanzando cada uno de ellos para que los padres sepan cuál es su evolución escolar e incluso puedan participar activamente en el proceso educativo.

---

## PROMOCIÓN Y TITULACIÓN

La promoción a niveles superiores, se determina a partir de los referentes concretos, que son los criterios de evaluación, formulados con respecto a las capacidades básicas de cada curso, ciclo o etapa y en relación con los contenidos programados (Buendía, 1997). En principio, la decisión debería basarse en el grado de adquisición de los conocimientos necesarios para avanzar de forma satisfactoria en el siguiente nivel. En el caso de los alumnos con síndrome de Down, se produce un importante desfase curricular desde los primeros cursos, por lo que las decisiones de promoción deberán fundamentarse también en otros criterios. En Educación Infantil, la permanencia un año más en la etapa suele ser beneficiosa, pues les concede más tiempo para consolidar aprendizajes básicos y alcanzar un mayor grado de maduración para su paso a Primaria. En Educación Primaria, el curso más apropiado para repetir suele ser 2º, ya que supone el final del 1er Ciclo, en el que se dan por adquiridas las habilidades instrumentales básicas de lectura y escritura, que para ellos siempre requerirán más tiempo. Si la evolución está siendo aceptable, el 6º curso, último de Primaria, puede ser también adecuado para repetir. En todo caso, la medida de la repetición en Primaria es recomendable para todos los alumnos con síndrome de Down, aunque deberá estudiarse individualmente cada caso, teniendo en cuenta a la hora de decidir, otros factores además de los curriculares, como el grado de integración social en su grupo o las características del curso al que debería incorporarse.

El tema de la titulación merece una reflexión aparte. La certificación de los estudios cursados es una de las finalidades de la evaluación, pero no la única ni la más importante. En España la evaluación final en el último curso de la ESO sirve para determinar qué alumnos alcanzan el

Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. La obtención de esa titulación oficial, la mínima que se puede lograr en nuestro sistema educativo, supone el haber conseguido determinados objetivos, que en general no están al alcance de los alumnos con síndrome de Down.

Las Adaptaciones Curriculares Individuales, si tienen carácter significativo y suprimen objetivos o contenidos fundamentales suponen una limitación en el logro de las capacidades y competencias básicas de la etapa, lo que origina que el alumno se vea privado del Título (Ruiz, 2003). Eso produce cierta confusión en algunos padres, que ven que su hijo va aprobando su adaptación curricular, es decir, va logrando los objetivos que en ella se plantean, pero no consigue titular. Han de entender que la consecución de los objetivos de su adaptación no implica que esté logrando los que se proponen para el resto de los alumnos, por lo que no llega a los mínimos exigibles. Por ejemplo, un alumno con síndrome de Down puede tener como objetivo en su adaptación curricular de matemáticas la realización de problemas con multiplicaciones, mientras que sus compañeros resuelven ecuaciones. Aunque los objetivos deberían plantearse en términos de capacidades o competencias, la práctica habitual en los centros se dirige al logro de determinados contenidos, muchos de los cuales son inaccesibles para la mayoría de los alumnos con síndrome de Down.

Por otro lado, el hecho de no obtener el Título, no priva de derechos a las personas con síndrome de Down, ya que el acceso a determinados puestos de trabajo, por ejemplo, oficiales, ha de estar adaptado a sus características y el hecho de estar en posesión o no del certificado básico, no les limita las posibilidades de trabajar. No se puede perder el norte del objetivo último, que es la inclusión social y la normalización de las personas con síndrome de Down, finalidades ambas que pueden alcanzarse sin ese Título.

No obstante, puestos a soñar, podríamos reivindicar la *obligatoriedad de proporcionar una titulación básica a todos, absolutamente a todos los niños y las niñas que transitan por la escuela*, con y sin síndrome de Down, por el mero hecho de haberse pasado 13, 15 o 18 años estudiando. A partir de ahí, la lógica nos dice que la selección se producirá en las etapas postobligatorias, en la Formación Profesional, en el Bachillerato o en el mundo laboral. La escuela, teóricamente creada para proporcionar una formación mínima y común a todos los ciudadanos, no puede convertirse en el primer agente discriminador y un obstáculo inicial para la normalización, un lugar donde se diferencia entre quienes titulan y quienes no, marcando a los que no logran superar los estándares establecidos. De hecho, en la medida en que todos los alumnos no parten del mismo nivel, no es justo, en una escuela para todos, exigir lo mismo si no se ha proporcionado más al que empieza con menos.

Respecto a la evaluación educativa, en suma, se ha pretendido ofrecer una visión más amplia de la tradicional, que se extienda más allá de la evaluación del alumno, para, a través de un sistema de círculos concéntricos, ir desplegándose, al aula, al centro educativo y al contexto, dando importancia esencial a la familia. Y dirigiéndola, no solamente al aprendizaje del alumno, sino al proceso de enseñanza, ya que éste es, en último término, el que determina y define la evolución de aquél.

## REFERENCIAS

- Alonso Tapia, J. Evaluación del conocimiento y su adquisición. MEC. CIDE. Madrid 1997
- Andrés, J.M. La evaluación en el aula. En: Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento. Salmerón, H. (ed.). Grupo Editorial Universitario. Granada. 1997
- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Southworth, G. y West, M. Hacia escuelas eficaces para todos. Narcea. Madrid 2001
- Argos, J. y Ezquerro, M.P. Los informes de evaluación a las familias como cauce de relación y coparticipación entre centro escolar y entorno familiar. En: Evaluación educativa. I. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Rodríguez, J.L. y Tejedor, F.J. IUCE. Documentos didácticos 158. Salamanca 1996
- Buendía, L. Evaluación y atención a la diversidad. En: Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento. Salmerón, H. (ed.). Grupo Editorial Universitario. Granada. 1997
- Colás, M.P. Evaluación educativa: panorama científico y nuevos retos. En: Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico. González, T. (Coord.). Aljibe. Málaga 2000
- CNICE. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. La evaluación psicopedagógica. En:  
[http://w3.cnice.mec.es/recursos2/orientacion/01apoyo/opo5\\_f.htm](http://w3.cnice.mec.es/recursos2/orientacion/01apoyo/opo5_f.htm)
- Fidler, D.J. La aparición de un perfil de personalidad, específico de síndrome, en los niños pequeños con síndrome de Down. Down Syndrome Research and Practice 10 (2):53-60, 2006  
En:  
<http://www.down21.org/revista/2006/Septiembre/Resumen.htm>
- Galve, J.L. y Ayala C.L. Evaluación e informes psicopedagógicos. CEPE. Madrid 2001
- García, J.M. y Congosto, E. Evaluación y calidad del profesorado. En: Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico. González, T. (Coord.). Aljibe. Málaga 2000
- Gómez Castro J.L. Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales. Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y F.P. Escuela Española. Madrid 1998
- González, J.; González, L.; Gutiérrez, F.; López, M. y Rueda, J. El proyecto curricular. Elaboración en un centro de educación de personas adultas. Escuela Española. Madrid 1996  
LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. (BOE 4-5-2006)
- Martínez Arias, M. R. Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos. Síntesis. Madrid 1995
- Martínez A. y Calvo A. Técnicas para evaluar la competencia curricular en Educación Infantil/ Educación Primaria. Escuela Española. Madrid 1996
- Ministerio de Educación y Cultura. La evaluación psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos. Madrid 1996  
Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE (BOE 23-2-96).
- Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 23-2-96).
- Pujolàs, P. Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Aljibe. Málaga. 2001
- Real Decreto 696/95 de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 2-6-95)
- Ruiz, E. Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con síndrome de Down. Revista Síndrome de Down 76:2-11, Marzo 2003  
En: <http://www.downcantabria.com/articuloE8.htm>
- Ruiz, E. Programación educativa e integración escolar de los alumnos con síndrome de Down. Curso básico sobre Síndrome de Down. Santander. 2007.  
En: <http://www.downcantabria.com/cursos12.htm>
- Ruiz, E. La función de la familia en la educación escolar de los alumnos con síndrome de Down. Revista Síndrome de Down 96:6-16, Marzo 2008  
En: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/96/06-16.pdf>
- Sabirón, F. La evaluación educativa, una historia de desencuentros. En: Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje. Fernández Sierra, J. (coord.). Universidad internacional de Andalucía. Akal. Madrid 2002
- Sandoval, M.; López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C. y Echeita, G. Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos educativos 5:227-238, 2002
- Vélaz, C.; Blanco, A.; Segalerua, A. y Del Moral, M.E. Evaluación de programas y de centros educativos. Diez años de investigación. MEC. CIDE. Madrid. 1995