



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
DOCTORADO EN EDUCACION  
DIRECCION DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

**HACIA UN MODELO DE FORMACION DOCENTE PARA LA INTEGRACION  
DEL NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN AL AULA COMUN.**

Línea de Investigación: Educación y Currículo.

Autora: Jacqueline Vicoz  
Tutora: Dra. Yariesa Lugo

Bárbula, Mayo del 2011

## INDICE

|                                                                                                                | Pág.       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Dedicatoria.....                                                                                               | I          |
| Agradecimiento.....                                                                                            | II         |
| Resumen.....                                                                                                   | III        |
| Introducción.....                                                                                              | 4          |
| <br><b>CAPITULO I</b>                                                                                          |            |
| <b>Aproximación al Objeto de Investigación.....</b>                                                            | <b>7</b>   |
| Objeto de Investigación.....                                                                                   | 21         |
| Objetivos de la Investigación.....                                                                             | 22         |
| Objetivo General.....                                                                                          | 22         |
| Objetivos Específicos.....                                                                                     | 22         |
| Justificación de la Investigación.....                                                                         | 23         |
| <br><b>CAPITULO II</b>                                                                                         |            |
| <b>Estructuración Teórica.....</b>                                                                             | <b>27</b>  |
| Consideraciones medicas a partir de la caracterización bio-psico-social del Niño con Síndrome de Down.....     | 27         |
| Familia y Escuela (Escuela Regular y Escuela Especial) como Sistemas Sociales.....                             | 56         |
| Aprendizaje Social de Vigotsky.....                                                                            | 97         |
| Currículo y Adaptación Curricular.....                                                                         | 101        |
| La Inteligencia Emocional como herramienta de Formación Docente para el Proceso de la Integración Escolar..... | 120        |
| <br><b>CAPITULO III</b>                                                                                        |            |
| <b>Enfoque Metodológico.....</b>                                                                               | <b>158</b> |
| Modalidad de la Investigación.....                                                                             | 158        |
| Diseño de la Investigación.....                                                                                | 161        |
| Validez del Instrumento .....                                                                                  | 164        |
| Confiabilidad del Instrumento.....                                                                             | 164        |

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| Escenario y Sujetos Involucrados en la Investigación..... | 166 |
| Técnica e Instrumentos de Recolección de Información..... | 167 |

## **CAPITULO IV**

|                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Análisis e Interpretación de los Resultados.....</b>                 | <b>170</b> |
| Tabulación de los Resultados.....                                       | 170        |
| Interpretación de los Resultados.....                                   | 214        |
| Modelo de Formación Docente.....                                        | 218        |
| Talleres que conforman el Modelo de Formación Docente.....              | 227        |
| Sistematización de los Talleres a través de la Observación participante | 245        |
| Conclusiones.....                                                       | 252        |
| Recomendaciones.....                                                    | 257        |
| Referencias Bibliográficas.....                                         | 258        |
| Anexos.....                                                             | 266        |

## INDICE DE TABLAS

|                                     | Pag |
|-------------------------------------|-----|
| Tabla 1                             |     |
| Formación Docente.....              | 163 |
| Tabla 2                             |     |
| Distribución de la Población.....   | 167 |
| Tabla 3                             |     |
| Formación Académica.....            | 170 |
| Tabla 4                             |     |
| Nivel Socio- Económico.....         | 172 |
| Tabla 5                             |     |
| Indicador: Creativo.....            | 173 |
| Tabla 6                             |     |
| Indicador: Creativo.....            | 174 |
| Tabla 7                             |     |
| Indicador: Honesto.....             | 175 |
| Tabla 8                             |     |
| Indicador: Optimista.....           | 176 |
| Tabla 9                             |     |
| Indicador: Perseverante.....        | 177 |
| Tabla 10                            |     |
| Indicador: Reflexivo y Critico..... | 178 |
| Tabla 11                            |     |
| Indicador: Sensible.....            | 179 |

|                                             |     |
|---------------------------------------------|-----|
| Tabla 12                                    |     |
| Indicador: Proactivo.....                   | 180 |
| Tabla 13                                    |     |
| Indicador: Proactivo.....                   | 181 |
| Tabla 14                                    |     |
| Indicador: Consciente.....                  | 182 |
| Tabla 15                                    |     |
| Indicador: Consciente.....                  | 183 |
| Tabla 16                                    |     |
| Indicador: Consciente.....                  | 184 |
| Tabla 17                                    |     |
| Indicador: Manejo de Conflicto.....         | 185 |
| Tabla 18                                    |     |
| Indicador: Manejo de Conflicto.....         | 186 |
| Tabla 19                                    |     |
| Indicador: Manejo de Conflicto.....         | 187 |
| Tabla 20                                    |     |
| Indicador: Liderazgo.....                   | 188 |
| Tabla 21                                    |     |
| Indicador: Establecimiento de Vínculos..... | 189 |
| Tabla 22                                    |     |
| Indicador: Establecimiento de Vínculos..... | 190 |
| Tabla 23                                    |     |
| Indicador: Establecimiento de Vínculos..... | 191 |
| Tabla 24                                    |     |
| Indicador: Empatía.....                     | 192 |

|                                                        |     |
|--------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 25                                               |     |
| Indicador: Empatía.....                                | 193 |
| Tabla 26                                               |     |
| Indicador: Asertividad.....                            | 194 |
| Tabla 27                                               |     |
| Indicador: Asertividad.....                            | 195 |
| Tabla 28                                               |     |
| Indicador: Manejo de Emociones.....                    | 196 |
| Tabla 29                                               |     |
| Indicador: Manejo de Emociones.....                    | 197 |
| Tabla 30                                               |     |
| Indicador: Manejo de Emociones.....                    | 198 |
| Tabla 31                                               |     |
| Indicador: Destreza por las Relaciones Personales..... | 199 |
| Tabla 32                                               |     |
| Indicador: Destreza por las Relaciones Personales..... | 200 |
| Tabla 33                                               |     |
| Indicador: Destreza por las Relaciones Personales..... | 201 |
| Tabla 34                                               |     |
| Indicador: Destreza por las Relaciones Personales..... | 202 |
| Tabla 35                                               |     |
| Indicador: Autorrealización.....                       | 203 |
| Tabla 36                                               |     |
| Indicador: Autorrealización.....                       | 204 |
| Tabla 37                                               |     |
| Indicador: Autorrealización.....                       | 205 |
| Tabla 38                                               |     |
| Indicador: Dominio de Contenido.....                   | 206 |

|                                                          |     |
|----------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 39                                                 |     |
| Indicador: Dominio de Contenido.....                     | 207 |
| Tabla 40                                                 |     |
| Indicador: Estrategias de Enseñanza.....                 | 208 |
| Tabla 41                                                 |     |
| Indicador: Estrategias de Motivación.....                | 209 |
| Tabla 42                                                 |     |
| Indicador: Elaboración de Evaluaciones.....              | 210 |
| Tabla 43                                                 |     |
| Indicador: Comunicación de Objetivos.....                | 211 |
| Tabla 44                                                 |     |
| Indicador: Aprendizaje Significativo.....                | 212 |
| Tabla 45                                                 |     |
| Indicador: Elaboración de Adaptaciones Curriculares..... | 213 |

## INDICE DE CUADROS

|                                                                             | Pág. |
|-----------------------------------------------------------------------------|------|
| Cuadro 1                                                                    |      |
| Supervisión y Planes de Seguimiento de la Asociación Médica Venezolana..... | 35   |
| Cuadro 2                                                                    |      |
| Adaptación Curricular Individual.....                                       | 107  |

## **DEDICATORIA**

A mi Dios, por darme la salud necesaria para seguir cada día trabajando y darme firmeza.

A mi Virgen del Carmen, por darme serenidad, paz y resguardarme.

A mi amiga Jenny Wever, por estar siempre apoyándome en todo momento, gracias por estar conmigo y confiar en mí.

A mi Madre, por darme la vida y el ejemplo más grande: Esperanza.

A mi Padre, que sembró en mí el mejor valor: Responsabilidad.

A mi hijo Giovanni, que me da el mayor de los ejemplos: Humildad.

A mi hija Marilyn: que mis logros les sirva de ejemplo.

A mi amiga, Yariesa Lugo por apoyarme.

A mi hermana Susana, que me dio su apoyo gracias por todo lo que has hecho por mí, por creer en mí.

A mi hermano Roberto, gracias por cuidarme.

A mis alumnos, por ser el impulso de mis metas.

## **AGRADECIMIENTO**

A mi Tutora, Yariesa Lugo por su valiosa colaboración.

A mi Profesora, Milagro Cerisola por sus aportes.

A la Asociación Venezolana para el Síndrome de Down (AVESID) Capitulo Carabobo por su ayuda, colaboración y permitirme formar parte de ese proceso.

Al cuerpo Directivo de la Escuela Nacional Bárbula.

A la Universidad de Carabobo como Institución formadora.

A todos los maestros que colaboraron en este trabajo.

A mi jurado por darme tan buenos consejos.

UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
DIRECCION DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACION

**Autora:** Jacqueline Vicoz

**Tutora:** Dra. Yariesa Lugo

**Año:** 2010

**Hacia un Modelo de Formación Docente para la Integración del Niño con Síndrome de Down al Aula Común.**

**Resumen**

Esta investigación trae consigo una propuesta que refleja la importancia de la integración de los niños con Síndrome de Down al aula común ya que constituye el hecho distintivo de la integración escolar. Se configura en una estrategia básica de todo sistema educativo para garantizar el progreso de atención a la diversidad, conocido en el contexto nacional como integración educativa. La evaluación de la variable formación docente, se realizó a través de un cuestionario. Se utilizó un diseño de investigación transeccional descriptivo no experimental (expost-facto). Se pudo evidenciar que el indicador más frecuente señalado por los docentes en sus respuestas fue: “casi siempre”. De allí, que se presenta un modelo de formación docente para la integración del niño con Síndrome de Down al aula común tomando como elemento principal y herramienta educativa la inteligencia emocional de Goleman y el aprendizaje social de Vigotsky que permitieron vislumbrar el proceso transformador de una educación regular a una educación integradora planteada en el Sistema Educativo Bolivariano de Venezuela.

**Palabras claves:** Integración Escolar. Inteligencia Emocional. Formación Docente. Síndrome de Down. Sistema Educativo.

**Línea de Investigación:** Educación y Currículo.

## INTRODUCCION

La educación se enmarca filosóficamente en una corriente humanista-social, y axiológicamente en una tendencia que asume el respeto de los valores individuales del hombre, en la medida que ellos no violenten los derechos colectivos y sociales, en la búsqueda del bien común garantizado para todos y cada uno de los venezolanos.

La participación activa del sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje significativo, son planteamientos que subyacen la teoría de la psicología cognitiva, la psicogenética y el enfoque histórico-cultural; este último plantea la importancia de la interacción social para la construcción de las funciones psicológicas superiores. Vigotsky (1983), señala que "... para que esta interacción social tenga su efecto positivo en el desarrollo de las habilidades cognitivas, el aprendizaje es fundamental, contribuyendo así al desarrollo del individuo en su entorno cultural..." (P: 75).

Un individuo que presenta una discapacidad física es ante todo una persona, y como tal, los derechos están garantizados al quedar contemplados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999); entre éstos, es fundamental la educación como derecho social, permanente e irrenunciable de todos los venezolanos, por cuanto permite a la persona la autorrealización y vida independiente, así como un desarrollo cónsono con la vida en sociedad y por ende, unas relaciones humanas exitosas, además de la eficiencia económica.

En cada uno de ellos se encuentra que la integración escolar es el medio fundamental para lograr la incorporación de estas personas a la sociedad. Vigotsky (1978), sostiene que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que lo rodean.

## MODELO DE FORMACION DOCENTE

# ANEXO

## (A)

### Operacionalización de la variable: Formación Docente

| Objetivos                                                                                                                                                                                        | Variable                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Dimensiones                                                                                                           | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Ítems                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Construir un modelo de formación docente a través de talleres de sensibilización y concientización para facilitar el proceso de integración escolar del niño con Síndrome de Down al aula común. | (Entendida como:<br>Las relaciones entre el grado de preparación académica - metodológica (adaptaciones curriculares) y emocional (sensibilización /concientización) que tenga un docente para llevar a cabo el proceso de enseñanza a través de la integración escolar del niño con Síndrome de Down al aula común. | 1. Nivel Socioeconómico.<br><br>2. Formación académica del docente.<br><br>3. Características personales del docente. | 1.1. Ingreso de la Familia.<br>1.2. Lugar donde vive.<br>1.3. Tipo de vivienda.<br>1.4. Ingreso percibido.<br>1.5. Medios de transporte.<br>1.6. Actividades culturales.<br><br>2.1. Institución formadora.<br>2.2. Estudios realizados.<br>2.3. Experiencia pedagógica.<br>2.4. Años de servicio en Educación Básica.<br><br>3.1. Creativo<br>3.2. Honesto<br>3.3. Optimista<br>3.4. Perseverante<br>3.5. Reflexivo y crítico.<br>3.6. Sensible<br>3.7. Proactivo<br>3.8. Consciente | El ingreso familiar mensual es<br>El lugar donde se ubica su vivienda es<br>El tipo de vivienda es<br>La tenencia de vivienda es<br>Cuál es su ingreso mensual<br>El medio de transporte que utiliza para llegar a la escuela es<br>Realiza alguna de las siguientes actividades<br><br>La institución que lo formó como docente<br>Estudios que realiza actualmente<br>Experiencia pedagógica obtenida<br>Años de servicios en Educación Básica<br><br>1 Utiliza nuevas estrategias para la resolución de conflictos y problemas que plantea el proceso de aprendizaje.<br>2 Desarrolla sus propias potencialidades haciendo buen uso de las mismas propiciando en los estudiantes la originalidad e ingenio.<br>3 Respeta a los alumnos en su diversidad<br>4 Mantiene una actitud equilibrada en su actuación personal y profesional en pro del logro de satisfacciones<br>5 Fomenta en el alumno el respeto a la diversidad.<br>6 Actúa siempre con actitud positiva frente a situaciones nuevas |

|  |  |                           |                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--|--|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |                           |                                                                                                                                                                                                                                                     | <p>como base para el mejoramiento de su desempeño.</p> <p>7 Muestra iniciativa constante para fortalecer los principios esenciales de libertad, comprensión y equidad</p> <p>8 Me gusta trabajar en equipo</p> <p>9 Manejo con optimismo la integración del niño SD al aula común</p> <p>10 Me intereso en buscar literatura referente al SD y las adaptaciones curriculares</p> <p>11 Doy oportunidad al niño SD a integrarse al aula común.</p> <p>12Emprende acciones en pro del mejoramiento</p>                                                                                                                                                                                                                                                             |
|  |  | 4. Inteligencia Emocional | <p>4.1. Manejo de Conflictos</p> <p>4.2 Liderazgo</p> <p>4.3 Establecimiento de vínculos</p> <p>4.4 Empatía</p> <p>4.5 Asertividad</p> <p>4.6 Manejo de Emociones</p> <p>4.7 Destreza por las relaciones personales</p> <p>4.8 Autorrealización</p> | <p>13 Tengo dificultad de reconocer si siento miedo cuando existe tensión entre otra persona y yo</p> <p>14 Cuando converso con otras personas sobre aspectos relacionados a la integración escolar dudo de mis convicciones.</p> <p>15 Cuando tengo frente a mí grandes retos me retiro.</p> <p>16 Considera la educación como medio para lograr la realización humana</p> <p>17 En ocasiones siento tristeza pero no puedo identificar el origen.</p> <p>18 Siento tensión sin razón aparente.</p> <p>19 Expreso en el trabajo mis alegrías y mis triunfos</p> <p>20 Fomenta un clima armónico y adecuado para el aprendizaje a través de la estimulación de la creatividad y las relaciones entre los integrantes del grupo.</p> <p>21 Hace conciencia de</p> |

|  |  |                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                         | <p>la importancia de la integración como medio para fomentar el aprendizaje y la sensibilización en los alumnos regulares.</p> <p>22 Comunica sus desacuerdos sin agresividad</p> <p>23 Defiendo mis opiniones aunque sea el único que piensa así</p> <p>24 Me siento motivado a trabajar en las adaptaciones curriculares según las necesidades de los alumnos con SD</p> <p>25 Estoy dispuesto a escuchar y ayudar a otros si tienen problemas</p> <p>26 Cuando alguien tiene un defecto me burlo de él</p> <p>27 Intento conciliar cuando otros compañeros están en conflicto</p> <p>28 Prefiero continuar mi trabajo conocido que participar en un proyecto desconocido</p> <p>29 Permite dentro de su aula común un niño SD</p> <p>30 Participo en proyectos referidos a la integración</p> <p>31 Promuevo entre mis colegas la integración escolar</p> <p>32 Participo en talleres de sensibilización y concientización en pro de la integración</p> <p>33 Asisto a actividades a favor de la integración definitiva y exitosa</p> |
|  |  | <p>5. El docente como facilitador de la enseñanza y promotor del proceso de integración escolar</p> | <p>5.1. Dominio de contenido.</p> <p>5.2. Estrategias de enseñanza.</p> <p>5.3. Estrategias de motivación.</p> <p>5.4. Elaboración de evaluaciones.</p> <p>5.5. Comunicación de Objetivos.</p> <p>5.6. Aprendizajes</p> | <p>34 Desarrolla los contenidos de las asignaturas en función de los objetivos y necesidades de los niños con SD.</p> <p>35 Domina el contenido de los objetivos a enseñar.</p> <p>36 Diseña estrategias de</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|  |  |  |                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | <p>significativos.</p> <p>5.7 Elaboración de Adaptaciones Curriculares</p> | <p>enseñanza para las diferentes situaciones de aprendizaje en función de la diversidad</p> <p>37 Aclara las dudas que presentan los alumnos frente a situaciones nuevas</p> <p>38 Aplica medios de evaluaciones adecuados a la diversidad presente</p> <p>39 Determina el aprendizaje en los alumnos a través de estrategias adaptadas.</p> <p>40 Utiliza aspectos de la integración fomentando el aprendizaje significativo explicando las instrucciones antes de comenzar cada actividad</p> <p>41 Diseña ajustes en la evaluación según indique cada caso.</p> |
|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

# ANEXO (B)

UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
DOCTORADO EN EDUCACION  
CAMPUS BARBULA

INSTRUMENTO PARA RECOGER INFORMACION RELACIONADA CON LA  
FORMACION SOCIO EMOCIONAL DEL DOCENTE Y LA INTEGRACION  
ESCOLAR

## **PRESENTACION**

Estimado docente, este instrumento tiene como finalidad obtener información válida y confiable sobre los siguientes aspectos generales: nivel socio-económico que posee, su formación académica y socio emocional, las características personales y sobre el desempeño del rol como facilitador de la enseñanza y promotor de la integración del niño con Síndrome de Down en el aula regular que debe cumplir el profesional de educación.

Es importante que sepa usted que la información que proporcione en ningún momento, se utilizará para evaluarlo en forma individual por lo que se le agradece:

- No identificarse
- Llene todos los datos.

Gracias por su valiosa colaboración.

## PARTE I

### Datos de formación académica y nivel socio-económico del docente.

Para responder encierre en un círculo la alternativa correspondiente.

1. La institución que lo formó como docente es:

1. Universidad Pública
2. Universidad Privada
3. Tecnológico
4. Pedagógico

2. Estudios que realiza actualmente:

1. Pedagógico
2. Licenciatura
3. Maestría
4. Doctorado

3. Experiencia pedagógica obtenida:

1. A nivel Básico
2. A nivel Medio
3. A nivel Tecnológico
4. A nivel Universitario

5. Años de servicios en Educación Básica:

1. 1-4 años
2. 5- a 8 años
3. 9 a 12 años
4. 13 a 15 años

5. El ingreso familiar mensual es :

1. 1.190 Bs. - 2.380
2. 2.428 Bs. - 3.333
3. 3.380 Bs. - 5.714
4. 5.761 Bs. – 9.523

6. El lugar donde se ubica su vivienda es:

1. Urbanización
2. Barrio

3. Asentamiento Campesino
4. Otros

7. El tipo de vivienda es:

1. Casa
2. Quinta
3. Apartamento
4. Otros

8. La tenencia de vivienda es:

1. Propia
2. Alquilada
3. Prestada
4. Otros

9. Cuál es su ingreso mensual:

1. 857 Bs. – 1.428 Bs.
2. 1.476 Bs. – 2.142 Bs.
3. 2.190 Bs. – 2.857 Bs.
4. Otros

10. El medio de transporte que utiliza para llegar a la escuela es:

1. Vehículo propio
2. Transporte urbano
3. A pie
4. Otros

11. Realiza alguna de las siguientes actividades:

1. Leer
2. Deporte
3. Investigaciones
4. Tocar algún instrumento musical

## PARTE II

### **Datos sobre la inteligencia emocional, desempeño como facilitador y promotor del proceso de integración escolar.**

Marca con una “X” en el espacio la alternativa correspondiente según escala:

|                                                                                                                                     | Siempre<br>4 | Casi<br>Siempre<br>3 | Rara Vez<br>2 | Nunca<br>1 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------------------|---------------|------------|
| 1 .Utiliza nuevas estrategias para la resolución de conflictos y a los problemas que plantea el proceso de aprendizaje.             |              |                      |               |            |
| 2 .Desarrolla sus propias potencialidades haciendo buen uso de las mismas propiciando en los estudiantes la originalidad e ingenio. |              |                      |               |            |
| 3 .Respeta a los alumnos en su diversidad.                                                                                          |              |                      |               |            |
| 4. Mantiene una actitud equilibrada en su actuación personal y profesional en pro del logro de satisfacciones.                      |              |                      |               |            |
| 5 .Fomenta en el alumno el respeto a la diversidad.                                                                                 |              |                      |               |            |
| 6. Actúa siempre con actitud positiva frente a situaciones nuevas como base para el mejoramiento de su desempeño.                   |              |                      |               |            |
| 7 .Muestra iniciativa constante para fortalecer los principios esenciales de libertad, comprensión y equidad.                       |              |                      |               |            |
| 8. Le gusta trabajar en equipo.                                                                                                     |              |                      |               |            |
| 9. Maneja con optimismo la integración del niño SD al aula común                                                                    |              |                      |               |            |
| 10 .Se intereso en buscar literatura referente al SD y las adaptaciones.                                                            |              |                      |               |            |
| 11. Da oportunidad al niño SD a integrarse al aula común.                                                                           |              | .                    |               |            |
| 12. Emprende acciones en pro del mejoramiento.                                                                                      |              |                      |               |            |
| 13 .Tiene dificultad de reconocer si siente miedo cuando existe tensión entre otra persona y yo.                                    |              |                      |               |            |
| 14 . Cuando conversa con otras personas sobre aspectos relacionados a la integración escolar duda de sus convicciones.              |              | .                    |               |            |
| 15 .Cuando tiene frente a usted grandes retos se retira.                                                                            |              |                      |               |            |
| 16. Considera la educación como medio para lograr la realización humana.                                                            |              |                      |               |            |
| 17. En ocasiones siente tristeza pero no puede identificar el origen.                                                               |              |                      | .             |            |

|                                                        |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 18. Siente tensión sin razón aparente                  |  |  |  |  |
| 19. Expresa en el trabajo sus alegrías y sus triunfos. |  |  |  |  |

|                                                                                                                                                              |  |   |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---|--|--|
| 20. Fomenta un clima armónico y adecuado para el aprendizaje a través de la estimulación de la creatividad y las relaciones entre los integrantes del grupo. |  |   |  |  |
| 21. Hace conciencia de la importancia de la integración como medio para fomentar el aprendizaje y la sensibilización en los alumnos regulares.               |  |   |  |  |
| 22. Comunica sus desacuerdos sin agresividad.                                                                                                                |  |   |  |  |
| 23. Defiende sus opiniones aunque sea el único que piensa así.                                                                                               |  | . |  |  |
| 24. Se siente motivado a trabajar en las adaptaciones curriculares según las necesidades de los alumnos con SD.                                              |  |   |  |  |
| 25. Esta dispuesto a escuchar y ayudar a otros si tienen problemas.                                                                                          |  |   |  |  |
| 26. Cuando alguien tiene un defecto se burla de él.                                                                                                          |  |   |  |  |
| 27. Intenta conciliar cuando otros compañeros están en conflicto.                                                                                            |  |   |  |  |
| 28. Prefiere continuar su trabajo conocido que participar en un proyecto desconocido.                                                                        |  |   |  |  |
| 29. Permite dentro de su aula común un niño SD.                                                                                                              |  |   |  |  |
| 30. Participa en proyectos referidos a la integración.                                                                                                       |  |   |  |  |
| 31. Promueve entre sus colegas la integración escolar.                                                                                                       |  |   |  |  |
| 32. Participa en talleres de sensibilización y concientización en pro de la integración.                                                                     |  |   |  |  |

|                                                                                                                 |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 33. Asiste a actividades a favor de la integración definitiva y exitosa.                                        |  |  |  |  |
| 34. Desarrolla los contenidos de las asignaturas en función de los objetivos y necesidades de los niños con SD. |  |  |  |  |
| 35. Domina el contenido de los objetivos a enseñar.                                                             |  |  |  |  |
| 36. Diseña estrategias de enseñanza para las diferentes situaciones de aprendizaje en función de la diversidad. |  |  |  |  |
| 37. Aclara las dudas que presentan los alumnos frente a situaciones nuevas.                                     |  |  |  |  |
| 38. Aplica medios de evaluaciones                                                                               |  |  |  |  |

|                                                                                                                                               |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| adecuados a las diversidad presente.                                                                                                          |  |  |  |  |
| 39 .Determina el aprendizaje en los alumnos a través de estrategias adaptadas.                                                                |  |  |  |  |
| 40. Utiliza aspectos de la integración fomentando el aprendizaje significativo explicando las instrucciones antes de comenzar cada actividad. |  |  |  |  |
| 41. Diseña ajustes en la evaluación según indique cada caso.                                                                                  |  |  |  |  |

# ANEXO (C)

## VALIDACION DEL INSTRUMENTO

| INDICADORES            | ITEMS | CONGRUENCIA | REDACCION | OBSERVACION |
|------------------------|-------|-------------|-----------|-------------|
| INGRESO FAMILIAR       | 1     | 10          | 10        |             |
| LUGAR DONDE VIVE       | 2     | 10          | 10        |             |
| TIPO DE VIVIENDA       | 3     | 10          | 10        |             |
| TENENCIA DE VIVIENDA   | 4     | 10          | 10        |             |
| INGRESO MENSUAL        | 5     | 10          | 10        |             |
| TRANSPORTE UTILIZADO   | 6     | 10          | 10        |             |
| ACTIVIDADES CULTURALES | 7     | 10          | 10        |             |
| INSTITUCIÓN FORMADORA  | 8     | 10          | 10        |             |
| ESTUDIOS QUE REALIZA   | 9     | 10          | 10        |             |
| EXPERIENCIA PEDAGÒGICA | 10    | 10          | 10        |             |
| AÑOS DE SERVICIOS      | 11    | 10          | 10        |             |

Fuente: Validación del Instrumento realizado en la Universidad de Carabobo (Mayo- Junio 2009).

# ANEXO (D)

## CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

| ITEMS | 4 | 3 | 2 | 1 | S2 (Y1) |
|-------|---|---|---|---|---------|
| 1     | 1 | 2 | 1 | 0 | 0.70    |
| 2     | 0 | 2 | 0 | 2 | 0.92    |
| 3     | 3 | 1 | 0 | 0 | 0.82    |
| 4     | 2 | 2 | 0 | 0 | 0.93    |
| 5     | 2 | 1 | 1 | 0 | 0.94    |
| 6     | 2 | 2 | 0 | 0 | 0.47    |
| 7     | 0 | 0 | 1 | 3 | 0.30    |
| 8     | 3 | 1 | 0 | 0 | 0.51    |
| 9     | 2 | 2 | 0 | 0 | 0.54    |
| 10    | 3 | 1 | 0 | 0 | 0.64    |
| 11    | 2 | 1 | 1 | 0 | 0.82    |
| 12    | 2 | 1 | 1 | 0 | 0.90    |
| 13    | 3 | 0 | 1 | 0 | 0.52    |
| 14    | 2 | 1 | 1 | 0 | 0.39    |
| 15    | 2 | 1 | 1 | 0 | 0.93    |
| 16    | 3 | 1 | 0 | 0 | 0.92    |
| 17    | 1 | 2 | 1 | 0 | 0.94    |
| 18    | 0 | 2 | 0 | 2 | 0.17    |
| 19    | 3 | 1 | 0 | 0 | 0.23    |
| 20    | 2 | 2 | 0 | 0 | 0.32    |
| 21    | 2 | 1 | 1 | 0 | 0.54    |
| 22    | 2 | 2 | 0 | 0 | 0.72    |
| 23    | 3 | 1 | 0 | 0 | 0.45    |
| 24    | 2 | 2 | 0 | 0 | 0.48    |
| 25    | 3 | 1 | 0 | 0 | 0.18    |
| 26    | 2 | 1 | 1 | 0 | 0.91    |
| 27    | 2 | 1 | 1 | 0 | 0.47    |
| 28    | 2 | 0 | 2 | 0 | 0.70    |
| 29    | 2 | 1 | 1 | 0 | 0.91    |
| 30    | 3 | 1 | 0 | 0 | 0.93    |
| 31    | 1 | 2 | 1 | 0 | 0.47    |
| 32    | 0 | 2 | 0 | 2 | 0.93    |
| 33    | 3 | 1 | 0 | 0 | 0.94    |
| 34    | 2 | 2 | 0 | 0 | 0.92    |
| 35    | 2 | 1 | 1 | 0 | 0.82    |
| 36    | 2 | 2 | 0 | 0 | 0.70    |
| 37    | 3 | 1 | 0 | 0 | 0.72    |
| 38    | 2 | 1 | 1 | 0 | 0.45    |
| 39    | 2 | 1 | 1 | 0 | 0.48    |
| 40    | 1 | 2 | 1 | 0 | 0.47    |

|       |     |    |    |    |       |
|-------|-----|----|----|----|-------|
| 41    | 2   | 1  | 1  | 0  | 0.30  |
| 42    | 3   | 1  | 0  | 0  | 0.18  |
| 43    | 2   | 2  | 0  | 0  | 0.48  |
| 44    | 2   | 1  | 1  | 0  | 0.48  |
| 45    | 2   | 1  | 1  | 0  | 0.30  |
| 46    | 2   | 2  | 1  | 0  | 0.70  |
| 47    | 1   | 2  | 0  | 2  | 0.17  |
| 48    | 0   | 1  | 0  | 0  | 0.18  |
| 49    | 3   | 1  | 1  | 0  | 0.47  |
| 50    | 2   | 2  | 1  | 0  | 0.47  |
| 51    | 0   | 2  | 0  | 2  | 0.17  |
| 52    | 3   | 1  | 0  | 0  | 0.18  |
|       |     |    |    |    |       |
| Total | 100 | 69 | 26 | 13 | 25.28 |

Fuente: Análisis Estadístico. Vicoz (2010)

Estos procesos tienen la forma de mediación social que transforma la realidad y que están en la cultura, en el medio social.

Estas formas de mediación social son a través de intervención del contexto sociocultural en sentido amplio, a través de prácticas socioculturales organizadas, a través de artefactos socioculturales que usa el sujeto, cuando conoce el objeto a través de herramientas que producen transformación en los objetos dándole una orientación externa y los signos (lenguaje, matemáticas, medidas) que producen cambios en el sujeto dándole una orientación interna.

Para una escuela que atienda la diversidad educativa desde la interpretación sociocultural de Vigotsky, (1983) la clave por parte de los educadores es vocación, aceptar al niño con discapacidad, creer en la integración y tener presente trabajar la zona de desarrollo próximo de estudiantes lo cual permite: evaluar y movilizar el desarrollo, entendiéndose éste, como una modificación estructural y funcional profunda y sustantiva, que experimenta el sujeto en algunas áreas, como lo indica Labarrere (2003) "...lo que le sitúa en mejores condiciones de accionar sobre el mundo y sobre sí mismo en especial las personas con Síndrome de Down..." (P: 23).

Tomando en cuenta que esta investigación constituye la tesis conducente al Doctorado en Ciencias de la Educación, se presenta la investigación en cuatro capítulos. En el primer capítulo, se establecen las aproximaciones al objeto de investigación, los objetivos de la investigación, y la justificación e importancia de la misma. En el segundo capítulo, se presenta la estructuración teórica de la investigación y el ciclo radial.

En el tercer capítulo, se realiza una descripción del enfoque metodológico, modalidad de la investigación, método de investigación, el escenario y sujetos involucrados en la investigación, las técnicas de recolección de información, la validez y la confiabilidad del instrumento. Y por último, en el cuarto capítulo, se presenta la tabulación de los resultados, el modelo de formación docente, la sistematización de los talleres según

análisis de resultados, las conclusiones y recomendaciones así como las referencias bibliográficas y anexos que sustentaron esta investigación.

## **CAPITULO I**

### **APROXIMACIONES AL OBJETO DE INVESTIGACION**

Desde una perspectiva amplia, muy general, la integración es concebida en la dimensión ética, como el derecho que tienen todos los seres humanos a participar como integrantes plenos de la comunidad, y la escuela debe ofrecer como opción, la oportunidad de desarrollar las potencialidades y las aptitudes de los mismos. El término integración escolar está determinado por aquellos elementos que pertenecen a un mismo sistema conceptual; los componentes que constituyen el sistema conceptual donde se inscribe la integración escolar son los siguientes según Jiménez (2004), integración, normalización, sectorización, integración educativa e integración escolar.

De allí pues, que la integración es un término señala Morales (2003), "...que se utiliza regularmente para hablar del proceso que permite maximizar la interacción entre los menores de la misma edad, sin importar las condiciones discapacitantes de algunos de ellos..." (P: 54). Este proceso pretende lograr dos objetivos básicos para la educación de las personas con discapacidad: la normalización y la sectorización.

A pesar de la confusión terminológica que el expresión normalización acarrea Van Steenlandt (2004), considera posible definirla situando lo normal en las relaciones de las otras gentes hacia las personas con discapacidad, esto es, la "...normalización no es un objetivo por lograr en la persona con discapacidad, sino con la gente que lo rodea, para que las relaciones (conductas y actitudes) que tienen hacia la persona con discapacidad sean lo más normal posible..." (P: 34).

En este sentido, la búsqueda de la normalización se realiza en las condiciones que posibilitan o imposibilitan que la persona con discapacidad tenga experiencias lo más parecidas posible a las consideradas como habituales en la sociedad. La Normalización como principio se fundamenta en la igualdad de todos los hombres. Una política educativa centrada en el principio de Normalización debe asegurar a todo individuo atendido una vida tan próxima a la normal como sea posible. Son las condiciones de vida las que han de normalizarse y no tratar de que la persona con necesidades especiales se transforme en lo que se entiende como persona normal, el principio de normalización parte de la aceptación de la igualdad de todas las personas aunque sufran de alguna limitación.

Partiendo de lo señalado, Nirje (1992), indica que la importancia de este principio radica en la idea de que “...cuando los tratamos por su discapacidad, los enseñamos a ser un discapacitado, les transmitimos nuestra concepción discapacitante de la discapacidad...” (P: 12). La integración de los menores con discapacidad a la escuela regular constituye el hecho distintivo de la integración escolar, sin embargo, es menester aclarar que no toda aceptación de un niño con discapacidad en la escuela regular implica la integración escolar, ya que para que se dé ésta, se deben de cubrir los siguientes requisitos: el menor debe de presentar necesidades educativas especiales y la atención debe de estar siendo apoyada por personal de educación especial.

Este tipo de integración puede desarrollarse en diferentes niveles como lo señalan Azuaje (2006) y Molina (2002):

1. La integración física que consiste en la reducción de la distancia física entre los sujetos con y sin discapacidad.
2. La integración funcional que implica el uso de los mismos medios y recursos por parte de ambos grupos de personas.
3. La integración social que refleja el acercamiento psicológico y social entre los dos grupos.
4. La integración social en donde las personas con discapacidad adquieren los mismos derechos y oportunidades que las personas sin discapacidad para el desarrollo personal y profesional.

La integración escolar, entendida de esta manera, se configura en una estrategia básica de todo sistema educativo para garantizar el proceso de atención a la diversidad, conocido en el contexto nacional como integración educativa. Entre los orígenes, se puede comentar que, en España de acuerdo con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), la Educación Preescolar está dirigida a niños de 0 a 3 años, la Educación Infantil se cursará entre los 3 y los 6 años, la Educación Primaria entre los 6 y los 12 años y la Educación Secundaria Obligatoria entre los 12 y los 16 años. La Educación Preescolar

(0-3 años), tiene carácter educativo y asistencial. La Educación Infantil (3-6 años), tiene carácter voluntario y gratuito. La Educación Primaria (6-12 años), y la Secundaria Obligatoria (12-16 años), se incluyen dentro de la enseñanza básica y son obligatorias y gratuitas.

En el contexto Venezolano, así lo señala el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2006), el subsistema Educativo Bolivariano se divide en: Educación Inicial Bolivariana que brinda atención educativa al niño y la niña entre cero (0) y seis (6) años de edad. El subsistema de Educación Primaria Bolivariana garantiza la formación integral de los niños y las niñas desde los seis (6) hasta los doce (12) años de edad. El subsistema de Educación Secundaria Bolivariana que centra la acción en la formación integral de los y las adolescentes y jóvenes entre los doce (12) y diecinueve (19) años de edad, aproximadamente, a través de dos (2) alternativas de estudio: el Liceo Bolivariano y la Escuela Técnica Robinsoniana y Zamorana.

La finalidad es la formación integral de los niños y las niñas, en cuanto a hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y valores basados en la identidad local, regional y nacional, mediante el desarrollo de las potencialidades y el pleno ejercicio de los derechos como persona en formación, atendiendo a la diversidad e interculturalidad.

Ahora bien, el tema de la integración escolar de los alumnos con discapacidad, específicamente los niños con Síndrome de Down es polémico y se pueden presentar múltiples testimonios a favor y en contra de ella. La integración escolar en centros ordinarios es la forma más adecuada de escolarización de estos alumnos. El psicólogo español Ruiz (2007), comenta "...podría aportar argumentos de diversa índole, entre otros y de tipo científico, ideológico o ético: la dignidad de las personas con Síndrome de Down, inherente a su humanidad..." (P: 87).

Cabe considerar, por otra parte según Flórez (2003), "...la inexistencia de estudios que evidencien efectos académicos negativos para los alumnos con Síndrome de Down o para el resto de los compañeros..." (P: 95). La necesaria presencia en los centros escolares

de la diversidad del alumnado, reflejo de la pluralidad social, como requisito previo de una educación integral en valores y basada en el respeto y en la tolerancia. En otras palabras, son argumentos de tipo práctico los que le llevan a defender la integración de los alumnos con Síndrome de Down en los centros ordinarios.

En un planteamiento global, en el que se proponen como objetivo fundamental en la educación de estos alumnos el logro del máximo grado de integración social, parece que la integración familiar, la integración en el tiempo de ocio y la integración laboral son pasos ineludibles. Pero este recorrido de integración queda inevitablemente truncado si no se incluye la integración escolar. Si no va a escuelas ordinarias en el período en el que se le ha de educar, ¿quién y cuándo se preparará al alumno con Síndrome de Down para participar de manera activa y responsable en la sociedad? O se renuncia a la integración social plena como un derecho y un deber de todas las personas con Síndrome de Down, o la única vía admisible para escolarizar a alumnos con síndrome de Down es la escolarización en centros ordinarios.

El artículo 49 de la Constitución Española (1992), señala que "...los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos,..."(P: 21). Amén de recoger en el artículo 27, el derecho a la educación como un derecho fundamental de todos los españoles. Desde el año 1982, con la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), ya se dieron diversos pasos para favorecer la integración social de las personas con alguna minusvalía, estableciendo los principios de normalización, sectorización de servicios, integración y atención individualizada, en las actuaciones de las administraciones públicas.

Tiempo después, el Real Decreto 334 año 1985, de ordenación de la Educación Especial, proponía en el ámbito educativo una serie de medidas que tenían como finalidad que los alumnos con discapacidad pudieran alcanzar con las máximas garantías de normalización, los objetivos educativos y de desarrollo personal establecidos con carácter general. A raíz de este Real Decreto, se publicó la Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la integración para el curso,

iniciándose así el primer año de un período de ocho del Plan Experimental de Integración Escolar.

En la década de los 80, por lo tanto, surge la integración escolar en centros ordinarios de alumnos con discapacidad que se fue realizando de forma experimental en muchas escuelas. La Fundación Síndrome de Down de Cantabria participó en algunas de estas experiencias, más tarde, la ley educativa que recogió expresamente los principios de "normalización e integración escolar" como fundamento de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, fue la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).

No obstante, las demandas sociales fueron por delante de las leyes y forzaron la aparición. Fueron los padres de muchos niños con discapacidad (sordos, ciegos, parálíticos cerebrales, Síndrome de Down) los que, a través de las asociaciones, reclamaron el derecho de los hijos, a que compartieran la vida escolar con los demás niños. Fue la presión de las familias la que llevó a las primeras experiencias de integración y la constancia de esas familias la que provocó la aparición de estas leyes; en el caso de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), la práctica se anticipó a la implantación de la ley de integración, algo por otro lado positivo, ya que cuando la ley apareció ya se había probado experimentalmente que la integración era factible.

Siguiendo este mismo orden de ideas, se puede afirmar que el tema de la escolarización de niños y jóvenes con Síndrome de Down sigue siendo muy debatido; a veces, la disociación entre lo legislado (en España), y lo vivido o experimentado es grande y suscita un enorme número de preguntas y cuestiones. Ruiz (2007), manifiesta ser partidario de la integración de los escolares con Síndrome de Down en centros ordinarios, pero reconoce "...que la clave del éxito pasa por la aceptación incondicional del profesorado, el apoyo preciso y concreto, y la flexibilidad de los modelos elegidos de integración escolar..." (P: 122).

Ahora bien, en Venezuela, comienza de manera creciente a verse la integración como una cuestión de derechos. Para el año 1992, la Convención de las Naciones Unidas señala “...que los niños discapacitados tienen derecho a la ayuda que les sea necesaria para alcanzar el máximo grado posible en autoconfianza e integración social...” (P: 58). Esta declaración no sienta posiciones ni en torno a la segregación ni a la integración, sólo enfatiza el derecho del niño para recibir una educación que le permita desarrollar al grado máximo las capacidades. En general, se ha despertado una tendencia a la integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales.

Existe la otra cara de la moneda, donde se pone en reserva el proceso de integración, tanto como principio como en los términos de los resultados en la práctica. Como principio, en ocasiones es vista de manera disfuncional por varios factores: financiamiento, burocratización creciente de la integración y los rótulos asociados a algunos niños (retrasado mental, mongólicos, hiperactivo, etc.). Mientras que en torno a los resultados de la integración, argumenta Molina (2002), las reservas son motivadas porque la misma ha sido llevada a cabo más a nivel social que curricular, existe mayor preocupación por la viabilidad de que personas con discapacidades severas se integren a escuelas convencionales y se denuncia superficialidad de contacto en los procesos de integración.

En otras palabras, cuando se trata el tema de la atención y enseñanza de personas con discapacidades en un contexto de educación regular salen al tapete dos términos: integración e inclusión haciendo necesaria la definición y discusión; Yadarola (2002), señala a la integración escolar como un concepto que caracteriza la escuela que está estructurada en base a la diversidad de alumnos, con grupos heterogéneos como característica central con un currículum que se diversifica en función de las necesidades especiales de cada alumno; indica que la “...evaluación es flexible, donde hay un compromiso institucional, con un proyecto educativo que abarca a todos los niños y jóvenes, sin clasificarlos y discriminarlos según sus capacidades...” (P: 65). Cuando se logra esto hablamos entonces de inclusión que es una consecuencia de la integración.

Tal como están pensadas las escuelas regulares en Venezuela, resulta utópico pensar en hacer realidad las características anteriores. Es evidente que para tener escuelas integradas se necesita pensar en cambiar algunas cosas. ¿Dónde dar inicio? Azuaje (2006), señala como primer paso, "...la integración de niños con necesidades educativas especiales en las aulas comunes, donde se les brinde la oportunidad de aprender y desarrollarse al lado de su grupo de pares que no presentan ninguna dificultad..." (P: 87). Al abrirse a una experiencia integradora inicia un proceso de transformación de las estructuras educativas, de las personas que son responsables del proyecto, de la comunidad educativa en general, de la misma familia; es por eso que el norte debe ser: hacer de la escuela un ambiente para la diversidad.

En tal sentido, según Morales (2003), hace hincapié en una experiencia que posee una conjunción de lo que identifica tanto a la escuela convencional como a la especial, como una nueva amalgama. Por otra parte, la integración es una estrategia utilizada para lograr la normalización de los niños portadores de Síndrome de Down. Esta última, muy utilizada en los años 50 y 60, y es entendida como la posibilidad de darle a los discapacitados la oportunidad de vivir una vida lo más próximo a lo normal por ejemplo: con condiciones para acceder a la escuela desde las dificultades, estrategias de apoyo, adaptación curricular. La integración implica la revisión del proyecto de sociedad que se quiere, requiere de un plan educativo institucional que oriente la tarea educativa de formación de cada alumno, sobre la base de valores esenciales como la solidaridad, la justicia, tolerancia, respeto mutuo, la igualdad, la equidad y que busque la mejora continua de la acción educativa.

Evidentemente, para poder abordar un tema tan polémico como el de la integración escolar de niños con Síndrome de Down, es necesario establecer diferencias de las características entre integración e inclusión, de esta manera lograr una escuela inclusiva a través de la integración. En la perspectiva que aquí se adopta, la integración se señalará como la admisión condicionada, dependerá de los diagnósticos clasificatorios, grupos homogéneos, donde los niños y los jóvenes deberán adaptarse, a una enseñanza colectiva,

a un currículum paralelo, con calidad en la enseñanza, y con funciones técnico-habilitadoras.

De esta manera, se comprende la inclusión como la consecuencia de esa integración donde se lleva a cabo la evaluación de las necesidades educativas especiales ¿qué necesita para aprender?, los grupos heterogéneos, la escuela se reestructura en base a la diversidad, a la enseñanza diversificada, individualizada, el currículum único diversificado en estrategias, la calidad de la educación, la educación para todos, la igualdad de oportunidades (acceder, permanecer, egresar), la función social, cultural, personal y por último la educativa.

Resulta claro, que para que un alumno posea necesidades educativas especiales, en este caso con Síndrome de Down, y sea integrado al aula común no hay que esperar que este capaz de seguir al pie de la letra el currículo común, tal cual ha sido diseñado para alumnos regulares. Si se elaboran estrategias adecuadas, mencionando entre algunas las adaptaciones curriculares individuales, el niño portador de Síndrome de Down o con otras discapacidades puede ser integrado. En las aulas comunes está presente la diversidad y en algún momento de la vida son muchos los alumnos que de una u otra manera tiene necesidades educativas especiales.

Para el Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela (2006), la Política de Educación Especial concibe la integración como principio, proceso y derecho social de las personas con necesidades educativas especiales:

- Como PRINCIPIO: Está presente en cada etapa evolutiva y momento educativo del ser humano.
- Como PROCESO: Implica una conjunción de componentes y subsistemas.
- Como DERECHO SOCIAL: Implica la consideración de ciudadanos a la participación social, democrática y protagónica y la obligación del Estado en garantizarla.

En este sentido, la misma se encuentra fundamentada legalmente bajo el marco jurídico nacional: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (A. N. 1999), Ley Orgánica de Educación (2009), Reforma de la Ley Orgánica de Protección al Niño, Niña y Adolescente (2007), Política para la Atención Educativa Integral de la persona con Retardo Mental (1997), la Resolución 2005 (1996), y la Ley Para Personas con Discapacidad (2007).

A título ilustrativo, es importante, señalar el modelo de integración al que apunta la Fundación Síndrome de Down para el Apoyo e Integración (FUSDAI), de Argentina, en la cual resalta que el niño sea sujeto de una integración en tres niveles: Física, psicosocial y pedagógica.

**La Integración Física** se logra en la presencia del alumno integrado en todas las actividades escolares, participando de la jornada escolar completa sin ser retirado para recibir apoyos especiales, realizando todas las asignaturas, participando igualmente de las actividades extracurriculares o salidas organizadas por la institución. Se evidencia el logro de una **Integración Psicosocial** cuando el alumno integrado comparte como uno más juegos y actividades sociales, cuando los compañeros lo acepten con diferencias y semejanzas. Implica más: colaboración, ayuda mutua, solidaridad, sentido de pertenencia a la clase y a la institución.

Y por último, una de las labores fundamentales de la escuela es el logro de los aprendizajes y ello caracteriza a la **Integración Pedagógica**, esto significa que pueda apropiarse de los contenidos básicos del currículo común con las adaptaciones que sean necesarias, desde un currículo único que se diversifica en la planificación semanal del docente.

Es evidente, la exigencia que plantea el llevar adelante la plena integración escolar a escuelas regulares, implica replantearse los objetivos de la educación, de la función de la escuela regular y de la escuela especial y sobre todo del rol de docentes y profesionales que apoyen estos procesos. La plena integración escolar al aula común requiere del trabajo

entrelazado y estrechamente vinculado de tres pilares fundamentales: familia, escuela y equipo de educación especial, que actuarán como bases sólidas en la construcción de este proceso.

Tal como se establece en la Ley para Personas con Discapacidad en el Capítulo II Artículo 16 "...toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación..." (P: 23). No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso a institutos de educación regular básica, media, diversificada, técnica o superior, formación pre-profesional o en disciplinas o técnicas que capaciten para el trabajo. Y por último, no deben exponerse razones de edad para el ingreso o permanencia de personas con discapacidad en centros o instituciones educativas de cualquier nivel o tipo.

Por otra parte, en el tránsito de la vía hacia la integración escolar se podrían presentar algunas limitaciones, como ciertos elementos que actúan como piedras obstaculizadoras de dicho proceso por ejemplo: la planta física de las escuelas ya que muchas poseen un acceso limitado, las condiciones de infraestructura que en algunos casos no son las más apropiadas, instituciones sin rampas de acceso que imposibilitaría el desplazamiento de los niños con impedimentos físicos, un deterioro general en la planta física del plantel, filtraciones de agua y problemas con las tuberías que en épocas de lluvia impide la entrada a la escuela lo cual interrumpe la rutina escolar.

En la mayoría de los casos, los salones cuentan con una matrícula abultada que sobrepasa a los 25 niños a cargo de un solo docente de aula para la etapa básica y dos docentes en aulas para la etapa inicial, esto genera quejas por parte de los docentes en relación a la carga que les implica la atención de un niño especial en estas condiciones. Hay docentes que manifiestan la aceptación a la integración escolar de las personas con necesidades educativas especiales, como lo indica Wever (2006), sin embargo en la práctica se evidencian acciones discriminatorias y segregacionistas que no responden ni a las necesidades del niño, ni a la finalidad del proceso.

Por otra parte, se observa la tendencia a desarrollar un currículo paralelo, es decir, establecer unos objetivos distintos y una planificación diferente para el niño, y esto solo le imprime la discriminación hacia las condiciones del educando, en lugar de apoyarse en las potencialidades para impulsar un aprendizaje significativo. En algunos casos, señala Vicoz (2007), por decisión de los padres “...los niños integrados no cumplen con la jornada escolar completa, sino que son llevados a una escuela en algunos períodos del día...” (P: 67), enfatizando solo el logro de objetivos sociales, dejando de lado, la integración pedagógica que le brinda al niño no solo la oportunidad de relacionarse con los pares, sino también de optar por aprender los mismos contenidos de currículo común.

En relación a la actitud del docente, se observa recelo y angustia ante el planteamiento de tener a cargo la atención de un niño especial, sentimiento generado por el temor y el sentirse poco preparado para afrontar este reto. La falta de articulación intramodalidad y la desunificación de criterios, es señalada por Wever (2006) “... en cuanto a la integración escolar por parte de los servicios y planteles de educación especial genera fallas en el control y seguimiento de los niños que ya han sido iniciados y pone en riesgo la prosecución escolar y la acreditación...” (P: 8).

Se ha verificado, que la integración escolar del educando con Síndrome de Down, o con otra discapacidad, busca revalorizar la condición de persona como sujeto de derecho, más allá de su limitación, para garantizar en igualdad de condiciones y oportunidades los derechos sociales como todo ciudadano. Uno de los principales beneficios debe ir dirigido a los niños en esa pequeña sociedad que es el salón de clases se educa en la diversidad, dando la oportunidad de promover valores de convivencia, tolerancia, respeto y solidaridad.

Jiménez (2004), señala que cuando la escuela comience a realizar “...acciones que involucren las necesidades de este alumno integrado, concientice su apertura a la diversidad, suscitando la aceptación de grupos heterogéneos y cumpliendo con su función social, cultural y educativa...” (P: 76), vamos en vía a la integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales.

Es necesario precisar, antes que nada, que es necesario resaltar que no todos los niños con discapacidad pueden ser integrados y requieren la ubicación en las escuelas especiales y no en las escuelas regulares, tal como reza en la Ley para Personas con Discapacidad en el Capítulo II, Artículo 18 que señala, que el Estado regulará las características, condiciones y modalidades de la educación dirigida a personas con discapacidad, atendiendo a las cualidades y necesidades individuales de quienes sean cursantes o participantes, con el propósito de brindar, a través de instituciones de educación especializada, "...la formación y capacitación necesarias, adecuadas a las aptitudes y condiciones de desenvolvimiento personal, con el propósito de facilitar la inserción en la escuela regular hasta el nivel máximo alcanzable en el tipo y grado de discapacidad específica..." (P: 15).

Las personas con discapacidad que no puedan recibir educación básica contarán con servicios apropiados que garanticen el desarrollo y bienestar, incluyendo los brindados en los centros de enseñanza especializada. Quienes deban permanecer en dichas instituciones por el grado de la discapacidad intelectual, deben ser atendidos, independientemente de la edad cronológica. Los familiares de niños, y adolescentes con discapacidad deben ser informados y educados adecuadamente acerca de la discapacidad de que se trate, y capacitarlos para ser copartícipes eficientes en las actividades educativas y formativas de los mismos.

Por lo tanto, la importancia de los aspectos mencionados anteriormente incluye un elemento importante en el desarrollo de esta investigación, como lo es la formación docente para la atención de los niños con Síndrome de Down al integrarse en el aula común. Desde esta perspectiva, surge una interrogante ¿Cómo la formación docente desde el punto de vista socio-académico-emocional repercute en el proceso de integración escolar de un niño con Síndrome de Down en el aula común de manera afectiva y efectiva en pro de la futura integración social y laboral?

## **OBJETO DE LA INVESTIGACION**

El objeto de la investigación se centra en el proceso de hacer converger dos aspectos que están íntimamente ligados entre sí, y que favorece el desarrollo socio-emocional-cognitivo del niño portador de Síndrome de Down (se le llama portador porque posee en la estructura genética un cromosoma extra en el par 21, no es una enfermedad, sino una condición genética que afecta las características psico- físicas desarrollo psicomotor, lenguaje y pensamiento) para una futura vida autónoma, estos aspectos son: la formación docente para la integración escolar. Al lograr esta fusión de manera eficaz, eficiente, se concibe una transformación tanto en el niño portador de Síndrome de Down, la familia, la escuela y la comunidad.

Cabe considerar, por otra parte, que de acuerdo al nivel de aceptación o rechazo recibido en el proceso de escolarización en el aula común, podrá determinarse el desenvolvimiento en la sociedad a futuro, logrando con esto formar un ciudadano con autoestima elevada, útil a sí mismo y a la sociedad donde vive. Recordando que para que esto sea posible debe trabajarse en función de las capacidades y subsanar las limitaciones, ya que de esta forma se transforman las debilidades en fortalezas.

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Objetivo General**

- Construir un modelo de formación docente a través de talleres de sensibilización y concientización para facilitar el proceso de integración escolar del niño con Síndrome de Down al aula común.

### **Objetivos Específicos**

- Describir las características bio-psico-sociales del niño con Síndrome de Down.
- Establecer las diferencias existentes entre la escuela regular y la escuela especial y sus principales actores: los docentes, escuela, comunidad educativa y padres.
- Develar los aspectos más relevantes de las adaptaciones curriculares a emplearse en el proceso de integración escolar del niño con Síndrome de Down al aula común.
- Describir los elementos socio-emocionales que podrían incidir en la conducta y actitud del docente involucrado en el proceso de integración escolar del niño con Síndrome de Down al aula común.
- Sistematizar los resultados (experiencias), de los talleres destinados a la promoción de sensibilización y concientización de los agentes responsables del proceso de integración escolar del niño con Síndrome de Down al aula común para la construcción del modelo de formación docente.

## JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACIÓN

La importancia de investigar este tema recae básicamente en que a la luz de las características del mundo actual, se observa una clara tendencia hacia el aumento de la integración de las personas con discapacidad al medio laboral y social, pero la misma debe iniciarse en la educación inicial, lo que se ha traducido en una creciente oleada de proyectos de integración, los cuales por una u otra causa han evolucionado de formas muy diferentes.

La integración en la escuela regular es un difícil desafío, pero posible, porque la integración de un niño será mayor cuanto mayor sea la participación en las actividades escolares. El desafío consiste en generar situaciones basadas en las necesidades especiales del niño con Síndrome de Down, en función de las posibilidades y confiar en las potencialidades educativas. Las posibilidades de aprendizaje son amplias y las adquisiciones de habilidades pueden hacer de este niño un sujeto bien integrado familiar, educativo, social y emocionalmente.

El desafío en una educación integrada a la educación regular de alumnos con Síndrome de Down abre la posibilidad de potenciar el desarrollo, sabiendo que el techo cognitivo indica Mederos (2005), es puesto desde una cultura que tiene como creencia que las "...personas con deficiencia mental no son susceptibles de aprender y tener un pensamiento de mayor calidad manteniéndolas en un espacio pasivo, de privado..." (P: 76).

Se puede ver en diversas escuelas, fallas en la estructura, en la distribución, en las aulas, así como la observación realizada a diversos docentes que se muestran temerosos, apáticos, algunos dispuestos a trabajar la integración pero sin preparación, se puede indicar que el obstáculo para llevar a cabo la integración escolar, no es la condición de Síndrome de Down como elemento restrictivo, no es el factor económico (es necesario, más, no el punto clave), sino la mejora de la actitud y la formación del profesorado. Lo que determina opina Nirje (1992), "...que un alumno portador de Síndrome de Down se integre

adecuadamente en un centro educativo son fundamentalmente dos factores: una actitud favorable del profesorado y la toma de medidas metodológicas y organizativas adecuadas...” (P: 43).

Tenemos pues que, las emociones son importantes para el ejercicio de la razón, entre el sentir y el pensar, la emoción guía las decisiones, trabajando con la mente racional capacitando o incapacitando al pensamiento mismo. La relación de esta propuesta con el objeto de investigación es directa, ya que si hay docentes que manejan la inteligencia emocional están más abiertos al proceso de integración escolar. La inteligencia emocional, ¿Por qué puede importar más que el concepto de cociente intelectual?; es por eso, que se debe tener la capacidad para reconocer sentimientos propios, ajenos, y la habilidad para manejarlos. Goleman (1995), estima “... que la inteligencia emocional se puede organizar en cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación, y gestionar las relaciones...” (P: 35).

De este modo, las características de la llamada inteligencia emocional son: la capacidad de motivar, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular los estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con las facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás. Por ello, se hace hincapié en los dos aspectos mencionados en el objeto de investigación (formación docente e integración escolar) que permitirán al niño con Síndrome de Down la integración a una vida útil en sociedad, no es la intención volcar sobre el docente esta gran responsabilidad, pero es que son los profesores, los maestros, quienes han de llevar a cabo las principales actuaciones para que la integración escolar sea un hecho real y no una mera ubicación administrativa.

La integración plena del niño con Síndrome de Down, permitirá la independencia en las actividades de la vida diaria, y logrará un nivel de aprendizaje escolar, en muchos casos, ya de adultos jóvenes, que le permitirá un desempeño laboral con un mínimo de protección, en actividades no necesariamente complejas que determinen un nivel de independencia económica. Así se ha verificado, que el desarrollo de habilidades y destrezas

tanto sociales, emocionales como cognitivas representa un avance en el desarrollo de la sociedad, pues rompe con mitos existentes acerca de la presencia de niños con discapacidad y la integración social, educativa y laboral.

De allí, que presentar un Modelo de Formación Docente para la Integración del Niño con Síndrome de Down al aula común, como herramienta educativa permitirá vislumbrar el proceso transformador de una educación regular a educación integradora, planteada en el Sistema Educativo Bolivariano. De allí pues, que según el Artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos se puede leer que “todos hemos nacido libres e iguales.”

Los programas cada vez más extendidos de estimulación y el cambio de mentalidad que la sociedad está experimentando con respecto a la discapacidad intelectual, son los principales motivos de la gran transformación que se está viviendo en torno a las personas con Síndrome de Down. Hace apenas unas décadas estas personas eran apartadas de la sociedad, en instituciones o escondidas por los progenitores, en base a un falso complejo de culpa. A pesar del enorme esfuerzo que aún queda pendiente, hoy se puede comprobar explica Perera (2004), como un entorno basado en la aceptación, en la adaptación de los métodos de aprendizaje y en “... virtud de la diversidad que está dotando a las personas con Síndrome de Down de la autonomía suficiente como para trabajar, vivir en pareja o desarrollar habilidades artísticas impensables hace muy poco tiempo...” (P: 4).

Para hacer posible la construcción del modelo de Formación Docente planteado en esta Investigación Doctoral se busco el apoyo de algunas teorías: el aprendizaje social de Vigotsky (1978), y la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995). Al interpretar estos elementos teóricos conjuntamente con aspectos encontrados en otras investigaciones fundamentados en teorías similares, tanto en Venezuela como en otros países, y en las experiencias vividas del investigador se obtuvo la información necesaria para la sistematización de los resultados obtenidos de los talleres. La observación y el trabajo que se llevo a cabo sirvieron para construir un modelo de formación docente para el proceso de integración del niño con Síndrome de Down al aula común.

## **CAPITULO II**

### **ESTRUCTURACION TEORICA**

En este apartado se presentan las diferentes teorías que inciden y sustentan la investigación, asumiendo de igual manera, algunos elementos que se abordaron para darle forma y sentido al contenido de la Tesis Doctoral.

Es necesario resaltar, que hace varios siglos atrás, existían ideas integracionistas y de cooperación entre países, especialmente entre aquellos que comparten un territorio continental en común. En las últimas cinco décadas del siglo XX, los fenómenos de integración se han hecho mucho más comunes. La elaboración de este tipo de trabajo nace básicamente de una necesidad funcional, en que cada uno de los individuos que se decide integrar, lo hace porque ve en ello una oportunidad de aumentar el bienestar psicológico, físico y socio-emocional del resto de los individuos; es por esta razón que se ha optado por

realizar esta investigación acerca de los procesos de integración y formación docente desde la perspectiva cuantitativa.

Es necesario resaltar, que antes de cualquier análisis que se quiera realizar es necesario abordar al niño portador de Síndrome de Down de una manera global tanto biológicamente, psicológicamente como socialmente, ya que es a ellos a quien se destina esta investigación y los docentes están en el compromiso de conocerlos para saber distinguir las peculiaridades, a continuación se podrán ver los siguientes aspectos importante.

### **Consideraciones Medicas a partir de la Caracterización Bio-Psico-Social del Niño con Síndrome de Down**

Para describir las características bio-psicosociales del niño portador de Síndrome de Down es necesario referirse a la Genética Médica (Trisomía 21) y preguntarse: ¿Qué son las trisomías? El término se utiliza para describir la presencia de tres cromosomas en lugar del par usual de cromosomas. Por ejemplo, si un niño nace con tres cromosomas 21 en lugar del par usual, se diría que posee trisomía 21, también se conoce como Síndrome de Down. Ahora bien, es necesario explicar: ¿Qué es el Síndrome de Down? El Síndrome de Down es un trastorno genético que implica una combinación de defectos congénitos, entre los que se incluyen cierto grado de retardo mental, rasgos faciales característicos y, a menudo, defectos cardíacos, deficiencia visual, auditiva y otros problemas de salud.

La gravedad de todos estos problemas varía en gran medida entre los individuos afectados, este Síndrome es uno de los defectos genéticos congénitos más comunes y afecta aproximadamente a unos de cada 800 a 1000 niños. Según el Instituto Nacional de Síndrome de Down (National Down Syndrome Society 1962), existen más de 350.000 individuos que padecen este síndrome en Estados Unidos. En Venezuela, según la

organización mundial de la salud existen más de 367.000 individuos que padecen este Síndrome en la actualidad. Casseres (2001) señala que "... la expectativa de vida de adultos con Síndrome de Down es de 55 años aproximadamente, aunque el período de vida promedio varía..." (P: 67).

Debe señalarse, que el nombre Síndrome de Down proviene del médico Langdon Down, quien fue el primero en describir el conjunto de descubrimientos en 1866. No fue sino hasta 1959 que se identificó la causa del Síndrome de Down (la presencia de un cromosoma 21 adicional). Existen unas causas del Síndrome de Down, normalmente en la reproducción, el óvulo de la madre y el espermatozoide empiezan teniendo el número usual de 46 cromosomas. Señala Hernández (2005), "...que el óvulo y el espermatozoide sufren una división celular en donde los 46 cromosomas se dividen en dos partes iguales el óvulo y el espermatozoide finalmente poseen 23 cromosomas cada uno..." (P: 98).

Cuando un espermatozoide con 23 cromosomas fertiliza un óvulo con 23 cromosomas, el bebé tiene finalmente un grupo completo de 46 cromosomas, una mitad obtenida del padre y la otra mitad de la madre. Pero no siempre es así, a veces, ocurre un error mientras los 46 cromosomas se dividen a la mitad y el óvulo o el espermatozoide, en lugar de reservar tan solo una copia del cromosoma 21, sigue teniendo ambas. Si este óvulo o espermatozoide se fertiliza, el bebé acabará teniendo tres copias del cromosoma 21 y esto es lo que se conoce con el nombre de trisomía 21, o Síndrome de Down. Las características del se originan porque cada célula del cuerpo posee una copia adicional del cromosoma 21. El noventa y cinco por ciento (95%), de los casos se producen por la Trisomía 21. En algunas ocasiones, el cromosoma 21 adicional, o una porción de ella, se adhiere a otro cromosoma del óvulo o el espermatozoide, esto puede conducir a lo que se denomina Síndrome de Down por "translocación" (el 3 a 4 por ciento de los casos); este es el único tipo que puede, a veces, heredarse de alguno de los padres.

Algunos padres tienen un reordenamiento que no afecta la salud denominado translocación balanceada, donde el cromosoma 21 se adhiere a otro cromosoma. Con poca frecuencia, tiene lugar un tipo de Síndrome de Down llamado alteración cromosómica en

mosaico, cuando ocurre un error en la división celular después de la fertilización (1o 2 por ciento de los casos). Estas personas afirma Flores (2003), tienen algunas células con un cromosoma 21 adicional y otras con el número normal. Se observa que, un niño con Síndrome de Down puede tener ojos inclinados hacia arriba y orejas pequeñas con la parte superior apenas doblada. La boca puede ser pequeña, lo que hará que la lengua se vea grande. También la nariz puede ser pequeña, con el tabique nasal aplanado.

Algunos bebés con Síndrome de Down tienen el cuello corto y las manos pequeñas con dedos cortos. En lugar de presentar tres líneas en la palma de la mano, el niño con Síndrome de Down generalmente tiene una sola línea que atraviesa toda la palma y una segunda línea que forma una curva al lado del pulgar. Con frecuencia, el niño o adulto es de baja estatura y las articulaciones son inusualmente laxas. La mayoría de los niños con Síndrome de Down presentan algunas de estas características, si bien no todas.

De este modo, alrededor del 40 al 50 por ciento de los niños con Síndrome de Down tienen defectos cardíacos. Algunos defectos son menores y se los puede tratar con medicamentos, mientras que otros necesitan una cirugía. Todos los niños con Síndrome de Down deben ser examinados por un cardiólogo pediátrico, un médico que se especializa en cardiopatías de niños. Para que cualquier clase de cardiopatía pueda ser tratada, durante los dos primeros meses de vida el médico deberá realizar al niño un ecocardiograma. Alrededor del 10 por ciento de los niños con Síndrome de Down, según la Asociación Médica Venezolana (2007), nacen con malformaciones intestinales que necesitan cirugía, tienen un mayor riesgo de deficiencia visual o auditiva.

Entre los problemas visuales más comunes se incluyen la bizquera, la miopía o hipermetropía y las cataratas. La mayoría de los problemas en la visión pueden mejorarse con anteojos, cirugía u otros tratamientos. Durante el primer año de vida, se debe consultar a un oftalmólogo pediátrico, suelen presentar una pérdida de la audición debida a la presencia de líquido en el oído medio, un defecto nervioso o ambos. Todos los niños con Síndrome de Down, deben según indica Azuaje (2006), "...someterse a exámenes de visión

y audición regularmente de manera que cualquier problema pueda ser tratado antes de que dificulte el desarrollo del lenguaje y otras habilidades...” (P: 54).

Sucede pues, que los niños con Síndrome de Down tienen un mayor riesgo de padecer problemas de tiroides y leucemia, también suelen contraer resfríos, bronquitis y neumonía con frecuencia, deben recibir atención médica con regularidad incluyendo vacunaciones infantiles. El Congreso Nacional de Síndrome de Down (National Down Syndrome Congress 2002) publica una Lista de Verificación de Medicina Preventiva (Preventative Medicine Checklist) en la que se encuentran los exámenes médicos recomendados para las diferentes edades.

Se ha verificado que el grado de retardo mental que se presenta con el Síndrome de Down varía enormemente, oscilando desde leve a moderado y severo, sin embargo, el retardo mental más común es de leve a moderado. No existe la manera de predecir el desarrollo mental del niño con Síndrome de Down basándose en los rasgos físicos. De hecho, estos niños generalmente pueden realizar la mayoría de las actividades que cualquier niño realiza, como caminar, hablar, vestirse y aprender a usar el baño. Sin embargo, ellos generalmente hacen estas cosas más tarde que los otros niños.

No se puede predecir la edad precisa en que se alcanzarán estos logros en el desarrollo. No obstante, los programas de intervención temprana, a partir de la primera infancia, pueden ayudar a estos niños a alcanzar el potencial individual. Existen programas especiales que comienzan en los años de la educación preescolar para ayudar a que los niños con Síndrome de Down desarrollen las habilidades tanto como les sea posible. Además de beneficiarse con una intervención temprana y una educación adecuada, muchos niños pueden, indica Azuaje (2006), hasta cierto punto, ser integrados en el aula de clase común; la perspectiva para estos niños es mucho más alentadora de lo que alguna vez lo fue. Muchos aprenderán a leer, escribir y participarán en diferentes actividades para niños ya sea en la escuela o en los vecindarios.

Si bien existen programas especiales de trabajo diseñados para adultos con Síndrome de Down, muchas personas con el trastorno pueden tener trabajos comunes. En la actualidad, afirma Fernández (2002), un número cada vez mayor de adultos con Síndrome de Down viven de manera semi-independiente en casas de grupos de comunidad en donde cuidan de sí mismos, participan de las tareas domésticas, establecen vínculos de amistad, comparten actividades de tiempo libre y trabajan en la comunidad. Habida cuenta, algunas personas con Síndrome de Down se casan, aunque ha habido raras excepciones, los hombres con Síndrome de Down no pueden engendrar hijos.

Durante una gestación, la mujer con Síndrome de Down tiene una posibilidad de 50/50 de concebir un niño con Síndrome de Down, pero muchas gestaciones se pierden en abortos espontáneos. En efecto, ya que el Síndrome de Down está formado por un conjunto tan particular de características, según la Asociación Médica Venezolana (2007), se recomienda determinar la existencia del síndrome en un niño solamente con un examen físico. Para confirmar los hallazgos del examen físico, se puede tomar una pequeña muestra de sangre y analizar los cromosomas para determinar la presencia de material de cromosoma 21 adicional.

Esta información es importante a la hora de determinar el riesgo en futuras gestaciones. (El Síndrome de Down por translocación y el Síndrome de Down con alteración cromosómica en mosaico tienen riesgos de recurrencia diferentes). Si bien es cierto, que las anomalías cromosómicas, como el Síndrome de Down, pueden diagnosticarse frecuentemente antes del nacimiento a través del análisis de las células del líquido amniótico o de la placenta, la ecografía fetal durante el embarazo también puede proporcionar información sobre la posibilidad del Síndrome de Down, pero la ecografía no tiene una precisión del 100 por ciento, dado que muchos bebés con este síndrome presentan en la ecografía el mismo aspecto que un bebé sin Síndrome de Down.

Un análisis cromosómico, indica Caraballo (2008) "...ya sea de una muestra de sangre o de células provenientes del líquido amniótico o de la placenta, tiene una exactitud superior al 99,9 por ciento..." (P: 65). Por consiguiente, los riesgos respecto a la edad

materna para el Síndrome de Down son aproximadamente los que a continuación se especifican según la Asociación Médica Venezolana (2007):

25 a 29 años 1 de cada 1250

35 años 1 de cada 378

40 años 1 de cada 100

45 años (o mayor) 1 de cada 30.

Este fenómeno, en general para las mujeres menores de 40 luego de haber tenido un bebé con Síndrome de Down, la probabilidad de tener otro bebé con este síndrome es del 1 por ciento. También se sabe que la posibilidad de Síndrome de Down se incrementa con la edad de la madre y, después de los 40 años, una madre estaría en riesgo simplemente basándose en la edad en el momento del parto. Es importante saber que cerca del 80 por ciento de los bebés con Síndrome de Down nacen de mujeres menores de 35 años. Esto se debe a que las mujeres menores de 35 años tienen más bebés que las mujeres mayores de 35. El médico puede derivar a los padres a un genetista o a un asesor genético, quien puede explicar los resultados de los exámenes cromosómicos en detalle, así como los riesgos de reincidencia en otro embarazo y los exámenes disponibles para el diagnóstico de problemas cromosómicos antes del nacimiento del bebé.

Cabe considerar que no existe cura para el Síndrome de Down, no hay certezas acerca de cómo prevenir el error cromosómico que provoca este síndrome. Hasta la fecha, no existen razones para creer que el padre podría haber hecho algo para provocar o prevenir el nacimiento del hijo con Síndrome de Down. Sin embargo, una investigación reciente sugiere según la Asociación Médica de Retraso Mental (2005), que algunas mujeres que han tenido un hijo con Síndrome de Down presentaban una anomalía en la manera en que sus cuerpos metabolizaban el ácido fólico o vitamina B.

De confirmarse, este hallazgo puede ser incluso otra razón por la que todas las mujeres que estén por concebir deben tomar una multivitamina diaria con 400 microgramos de ácido fólico (del cual se ha demostrado que reduce el riesgo de algunos defectos

congénitos del cerebro y la médula espinal). Algunos afirman que suministrar diferentes vitaminas en altas dosis a los niños con Síndrome de Down mejora el rendimiento mental y reduce el retardo mental.

Sin embargo, hasta la fecha, no se han realizado investigaciones médicas para comprobar que esto sea realmente así. Es importante que las nuevas familias hablen con el médico, con otras familias y con el Congreso Nacional de Síndrome de Down (National Down Syndrome Congress 2002), con el fin de conocer a qué debe estar preparada ante la presencia del Síndrome de Down y conocer las cosas que puedan resultarle útiles al criar un niño con Síndrome de Down.

Es por eso, que la entidad March of Dimes (1999), está investigando las causas de los errores en la división cromosómica, con la esperanza de algún día llegar a prevenir el Síndrome de Down y otros defectos congénitos provocados por anomalías en el número o la estructura de los cromosomas. Otros investigadores están buscando mejorar la perspectiva para los niños con Síndrome de Down. Un ejemplo es el desarrollo de mejores programas de intervención en el lenguaje para contribuir a que estos niños se comuniquen más fácilmente. Característicamente tienen hipotonía y retraso en el desarrollo motor grueso. En promedio se logran sentar aproximadamente a los 11 meses y caminan a los 19 meses. En el lenguaje también tienen atraso en los hitos del desarrollo, generalmente las primeras palabras ocurren a los 18 meses, siendo el lenguaje receptivo mejor que el expresivo. Las evaluaciones de coeficiente intelectual muestran retraso mental leve a moderado en el 85% de ellos.

Los problemas de salud pueden ser todos los mismos que afectan a cualquier niño, sin embargo, los niños con Síndrome de Down tienen más riesgo que la población general de presentar algunas patologías que requieren de hospitalización. Cuando un niño con Síndrome de Down se hospitaliza, la evaluación integral en todos los aspectos bio-psico-social del paciente y la familia son un desafío. La hospitalización, cualquiera sea el motivo, es una oportunidad para el equipo de salud de intervenir al niño chequen las recomendaciones de seguimiento estén al día (Cuadro 1), según la Asociación Médica

Venezolana (2007), además de ser una instancia de evaluación de las redes de apoyo con que cuenta la familia.

**Cuadro 1: Supervisión y Planes de Seguimiento**

|                                                       |                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Maternidad<br/>Unidad de<br/>Recién<br/>Nacido</b> | Información a los padres y apoyo intensivo Lactancia Materna.<br>Evaluación por Cardiólogo y Ecocardiograma.<br>T4 libre, T3 y TSH.<br>Hemograma con recuento de plaquetas.<br>Cariotipo tomado u hora solicitada.<br>Vacuna BCG (PNI) |
| <b>5 - 7 días</b>                                     | Educación para el auto cuidado - Clínica de Lactancia.<br>Pedir hora seguimiento desarrollo psicomotor.                                                                                                                                |
| <b>10 - 15 días</b>                                   | Derivación a organizaciones comunales y centros de estimulación temprana.<br>Solicitar Potenciales evocados auditivos + Impedanciometría.                                                                                              |
| <b>15 días — 1<br/>mes</b>                            | Control con Genética<br>Derivar a Oftalmología si alteración del rojo pupilar u otra patología.<br>Evaluación por Otorrinolaringología si exámenes anormales.                                                                          |
| <b>2 meses</b>                                        | Vacuna DPT-OPV-Hib-Hepatitis B (PNI)<br>Sugerir Vacuna Prevenar y Rotavirus (Extra PNI)                                                                                                                                                |
| <b>3 meses</b>                                        | Radiografía de caderas.                                                                                                                                                                                                                |
| <b>4 meses</b>                                        | Vacuna DPT-OPV-Hib-Hepatitis B (PNI)<br>Sugerir Vacuna Prevenar y Rotavirus, 2da dosis (Extra PNI)                                                                                                                                     |
| <b>5 - 6 meses</b>                                    | Evaluación desarrollo psicomotor: seguimiento según hallazgos.<br>Derivar a Neurología si es necesario.                                                                                                                                |
| <b>6 meses</b>                                        | Control pruebas tiroideas (TSH, T4 libre).<br>Control con genetista y en Otorrinolaringología con Impedanciometría<br>Vacuna DPT-OPV-Hib-Hepatitis B (PNI)                                                                             |

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     | Sugerir vacuna Prevenar 3ra dosis y desde los 6 meses vacuna Influenza anual                                                                                                                                                                                                   |
| <b>6 - 12 meses</b> | Derivar a Oftalmología (si no hay evaluación previa).                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>12 meses</b>     | Control pruebas tiroideas (TSH, T4 libre).<br>Control con genetista y en Otorrinolaringología con Impedanciometría<br>Vacuna Tres vírica (PNI)<br>Sugerir vacuna Hepatitis A                                                                                                   |
| <b>15 meses</b>     | Sugerir vacuna Varicela                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>18 meses</b>     | Control pruebas tiroideas (TSH, T4 libre)<br>Vacuna DPT y polio (PNI)<br>Sugerir vacuna Hepatitis A 2da dosis y vacuna Prevenar 4ta dosis                                                                                                                                      |
| <b>2 años</b>       | Control pruebas tiroideas (TSH, T4 libre), luego en forma anual.<br>Control Genética, Otorrinolaringología (con Impedanciometría), dentista y Oftalmología en forma anual.<br>Solicitar anticuerpos antiendomiso.                                                              |
| <b>3 - 4 años</b>   | Radiografía de columna cervical lateral, neutra, en flexión y extensión para evaluación de articulación atlanto-axoidea.<br>Discutir inserción escolar.<br>Control con otorrinolaringólogo, oftalmólogo y odontólogo anual<br>Control pruebas tiroideas (TSH, T4 libre) anual. |
| <b>4 años</b>       | Vacuna DPT (PNI)                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>3 - 5 años</b>   | Derivar a Fonoaudiología.<br>Control con otorrinolaringólogo, oftalmólogo y odontólogo anual.<br>Control pruebas tiroideas (TSH, T4 libre) anual.                                                                                                                              |
| <b>5 - 12 años</b>  | Control con otorrinolaringólogo, oftalmólogo y odontólogo anual.<br>Control pruebas tiroideas (TSH, T4 libre) anual.                                                                                                                                                           |
| <b>6 años</b>       | Vacuna Tres vírica (PNI)                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>7 años</b>       | Vacuna DT (PNI)                                                                                                                                                                                                                                                                |

|                     |                                                                                                                                |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>12 - 18 años</b> | Derivar a Adolescencia y Ginecología.<br>Hemograma.<br>Control odontológico y control pruebas tiroideas (TSH, T4 libre) anual. |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fuente: Asociación Médica Venezolana (2007).

Los siguientes son los problemas especiales de salud que pueden presentar los niños con Síndrome de Down durante una hospitalización, según la Asociación Médica Venezolana (2007), y que son necesarios conocer por los padres y docentes que estarán con ellos, ya que así se mejora la calidad de vida de los mismos.

Evidentemente, los problemas de succión en el periodo neonatal, el mal incremento de peso durante el primer año de vida y la obesidad en los niños mayores, son los problemas más frecuentes. El trastorno en la succión es una causa frecuente de hospitalización neonatal, lo que en ocasiones requiere de alimentación por sonda nasogástrica para privilegiar una adecuada nutrición. Muy rara vez se requiere la instalación de gastrostomía, la cual está indicada cuando un niño presenta trastorno de deglución y aspiración demostrada por video deglución.

Si esto ocurre, no sólo es necesario asegurar una buena nutrición, sino también reeducar la deglución por medio de un intensivo y largo trabajo fonoaudiológico. En el paciente hospitalizado la evaluación nutricional debe realizarse con las curvas adecuadas y ajustar la ingesta calórico proteica según los requerimientos de cada niño, considerando la edad y morbilidad concomitante. En caso de desnutrición u obesidad es recomendable una evaluación por especialistas, además de una adecuada educación a los padres o cuidadores sobre hábitos de alimentación.

Tenemos pues que, las malformaciones congénitas del tubo digestivo, principalmente aquellas que se manifiestan con obstrucción intestinal como atresia esofágica, estenosis duodenal o ano imperforado, entre otras, son frecuente causa de hospitalización neonatal y requieren de corrección quirúrgica en el periodo de recién

nacido. Otro problema es el reflujo gastro-esofágico y la constipación. Por sí mismas son rara vez causa única de hospitalización, sin embargo, indica la Asociación Médica Venezolana (2007), son factores a evaluar y tratar cuando un niño se hospitaliza. Cuando la constipación es severa o de aparición precoz en la vida, es necesario sospechar y descartar Enfermedad de Hirschprung. Aquellos niños que se hospitalicen por diarrea crónica, signos de mala absorción intestinal o mal incremento de peso y talla, deben ser estudiados por sospecha de Enfermedad celiaca, la que se presenta con mayor frecuencia que la población general.

Es conveniente resaltar, que las Cardiopatías congénitas (CC), se presentan en aproximadamente el 50% de los niños, siendo las más frecuentes la comunicación interventricular (CIV) y Canal aurículo-ventricular y son frecuente causa de hospitalización para su evaluación o corrección quirúrgica, como lo señala la Asociación Médica Venezolana (2007). En el puerperio, es recomendable la evaluación por cardiólogo y eco cardiograma, para búsqueda activa de Cardiopatías Congénitas, ya que el defecto cardiaco puede presentarse en ausencia de soplos.

Por otra parte, los niños con Síndrome de Down tienen más riesgo de desarrollar Diabetes Mellitus, respecto a la población general y motiva hospitalización en su debut y para compensación metabólica en periodos de descompensaciones. Los problemas de la glándula tiroidea son muy frecuentes y pueden presentarse a cualquier edad. Las hormonas tiroideas (HT) son fundamentales para un adecuado desarrollo intelectual y pondo-estatural en cualquier niño y el hipotiroidismo no diagnosticado y no tratado puede intensificar el retraso intelectual de un niño con Síndrome de Down, por lo tanto, es recomendable el control de niveles de HT desde el periodo de recién nacido y luego en forma periódica.

En caso de detectar enfermedad de la glándula tiroides es recomendable indica la Asociación Médica Venezolana (2007), la evaluación por el endocrinólogo para el tratamiento adecuado, además de evaluar la necesidad de complementar el estudio con auto-anticuerpos. El hipotiroidismo, en general no es motivo de hospitalización, pero

cuando ocurre una hospitalización, es una oportunidad para chequear que los controles de las hormonas tiroideas estén al día, especialmente en niños que serán sometidos a cirugías mayores.

En este sentido se comprende, que las infecciones de la vía aérea superior pueden desencadenar hospitalizaciones, como por ejemplo otitis media aguda o sinusitis, cuando éstas requieren de terapia endovenosa, sin embargo, como sugiere Prato (2001), es más frecuente la hospitalización cuando estas infecciones se complican ya sea como otomastoiditis o celulitis periorbitarias, que requieren hospitalización en cualquier niño. La pérdida de audición (hipoacusia) es un problema frecuente y la mayoría de las veces es de enfrentamiento ambulatorio.

Su sospecha y diagnóstico precoz van dirigidos a optimizar medidas de prevención y manejo agresivo de causas tratables, de manera de minimizar el efecto de la pérdida auditiva en el desarrollo del niño. Debido a lo anterior, todos los niños debieran tener medición de audición (potenciales evocados auditivos o emisiones otoacústicas), además de evaluación por otorrinolaringólogo antes de los 6 meses de vida. La mayoría de las veces la hipoacusia es de conducción y la causa más frecuente es la Otitis media por efusión, que requiere de intervención con tubos de ventilación timpánica (colleras), de manera de evitar pérdida en la capacidad auditiva.

Además, debido a la hipotonía de la musculatura, acompañado de la lengua grande, pueden tener obstrucción de la vía aérea durante el sueño, como menciona la Asociación Médica Venezolana (2007), la que se manifiesta con ronquido y apneas al dormir, sueño poco placentero y cansancio durante el día, lo que es conocido como apnea obstructiva del sueño (AOS). La AOS puede corregirse parcial o totalmente con adeno-amigdalectomía cuando existe además hipertrofia adenoamigdalina.

Dentro de este marco, la visión puede alterarse desde el periodo de recién nacido (ej.: Cataratas congénitas), por lo tanto debe ser evaluado cada vez que se enfrente a uno de

estos niños. Adicionalmente durante el desarrollo, los niños presentan con frecuencia vicios de refracción (miopía, astigmatismo e hipermetropía), estrabismo y nistagmos y requieren de derivación precoz al especialista. Otro problema frecuente es la obstrucción del conducto naso-lacrimal, que se manifiesta con constante lagrimeo y a veces conjuntivitis recurrente. Es poco frecuente que estas patologías motiven hospitalización.

Si duda, al nacer es recomendable realizar hemograma con recuento de plaquetas, pues como afirma Prato (2001), tienen más riesgo de desarrollar poliglobulia y reacción leucemoide en el periodo neonatal, entre otras. Además tienen 10 a 20 veces más riesgo que la población general de desarrollar leucemia, patologías cuyo estudio y tratamiento requieren de hospitalizaciones prolongadas. Por consiguiente, frecuentemente presentan infecciones, especialmente respiratorias altas y bajas. Las Infecciones respiratorias bajas, bronquitis obstructivas, neumonías virales y bacterianas, muchas veces requieren de apoyo kinésico y de oxigenoterapia debido a que tienen más dificultad en el manejo de secreciones bronquiales y más riesgo de sobreinfección, así lo indica la Asociación Médica Venezolana (2007).

Cuando las infecciones se hacen recurrentes, es recomendable realizar una evaluación de la función inmunológica (medición de inmunoglobulinas y hemograma) y evaluación por especialista en inmunología. A pesar de lo anterior, es importante tomar todas las medidas al alcance para prevenir las infecciones y una de ellas es mantener al día el calendario de vacunación del Programa Nacional de Vacunación (PNI) y considerar en especial las vacunas anti neumococo e influenza.

De hecho, todos los niños tienen las articulaciones más laxas. La movilidad entre la primera y la segunda vértebra, puede ser inestable (inestabilidad atlante-axial), sin que necesariamente presenten síntomas. Solo unos pocos pueden presentar síntomas por compresión de la médula espinal y dolor de cuello por postura anormal. Con el objetivo de detectar la excesiva movilidad entre las primeras dos vértebras, antes de que el niño

desarrolle síntomas, Prato (2001), sugiere la evaluación con radiografía cervical dinámica, especialmente en aquellos niños que practican deportes, entre los 3 y 5 años. En ocasiones esta inestabilidad lleva a luxación que requiere de hospitalización para fijación quirúrgica.

Ahora bien, habitualmente los niños tienen una piel amoratada o reticulada, llamada cutis marmorata y es muy frecuente de visualizar cuando los niños están hospitalizados, pues se hace más marcada cuando están enfermos o con fiebre. Es necesario el cuidado de la piel en niños hospitalizados, pues tienen la piel seca y con más riesgo de dermatitis, especialmente aquellos que tienen parches para fijar bigoterías de oxígeno, telas para fijar vías venosas, piel peri-ostomías (gastrostomía o colostomías) y en dermatitis de zona del pañal. En estos casos recomienda Sequera (2002), la lubricación de la piel, evitar detergentes y jabones con perfumes, además de tratamiento adecuado de las sobreinfecciones bacterianas y micóticas.

Debe señalarse, que adicional al retraso del desarrollo psicomotor, los niños pueden presentar convulsiones o espasmos infantiles que requieren de estudio y tratamiento muchas veces hospitalizados, especialmente para el estudio y tratamiento inicial. En el periodo pre-escolar y escolar menciona Mederos (2005), algunos pueden presentar hiperactividad y déficit atencional, durante la adolescencia, requieren de evaluación como cualquier otro niño, haciendo énfasis en los trastornos psiquiátricos que pueden presentarse al momento de transición entre adolescencia y adultez (depresión, trastorno obsesivo compulsivo, síndrome de Tourette. Durante la edad adulta es de especial importancia el desarrollo de Enfermedad de Alzheimer, la que se desarrolla en un alto porcentaje de estos pacientes y se presenta en edades más precoces que la población general.

Tenemos pues, que la erupción dental puede estar atrasada y los dientes habitualmente son más pequeños e hipo calcificados, de manera que el aseo dental es de gran importancia en prevenir caries, como lo sugiere la Asociación Médica Venezolana

(2007), además de mantener una visita regular al dentista al menos una vez al año; en infecciones de partes blandas del cuello, es necesario considerar como puerta de entrada el foco dental. Adicionalmente durante cualquier hospitalización, la evaluación del estado de la dentadura, es fundamental para reforzar hábitos y derivar a especialista.

En atención a la problemática de salud expuesta, es importante tener en consideración las redes de apoyo con que cuenta la familia, en los centros de estimulación, municipalidades, centros comunales y redes de salud pública y privada. Es deber del equipo médico educar a las familias sobre la existencia de pensiones de discapacidad a las que pueden acceder y beneficios gubernamentales disponibles por medio del sistema de protección integral a la primera infancia. Por lo anterior, es que se debe adelantar en aquellas patologías prevenibles o en aquellas que se pueda diagnosticar precozmente, de manera de ofrecer tratamiento oportuno, optimizando las potencialidades y la calidad de vida, lo que se puede lograr llevando un seguimiento cercano y siguiendo las recomendaciones en la supervisión de salud.

Uno de los componentes más importantes, en la historia sobre el Síndrome de Down se puede constatar que, a medida que se ha profundizando en este síndrome, se ha desechado la idea del niño mongólico, el niño “idiota” portador de estigmas, separado de la sociedad y sin capacidad para aprender, pasando a considerarse a la persona con Síndrome de Down como aquel individuo con una configuración cognitiva diferente y característica que con una educación adecuada, podrá convertirse en un ser autónomo.

En realidad la línea de pensamiento seguida por Medero (2005), convence en gran parte, aunque no sin detectar por ello una serie de lagunas. Ellos ven a estas personas como otro tipo de seres humanos, con una constitución física y mental característicamente diferenciada que los distingue de los demás niños. Lo importante es tener en cuenta que todo niño, con Síndrome de Down o sin él, es una persona individual, cuyo desarrollo de la

personalidad del ser físico y mental “...dependerá de los factores genéticos hereditarios y de las influencias culturales y ambientales que, unidas, distinguen a toda persona de cualquier otra”... (P: 87).

Todos los factores mencionados, van a componer un potencial que los educadores tienen que conocer para hacer que el aprendizaje sea lo más efectivo posible, ya que nada se puede hacer para cambiar el hecho de un niño nacido con trisomía 21 a nivel médico, pero mucho se puede hacer para mejorar a estos niños a fin de que puedan ser más capaces de ser ellos mismos, tanto físico como emocional o intelectualmente.

Lo cierto es que con respecto al concepto de deficiente mental, los niños trisomía 21 no deben ser considerados como subnormales, sino como un ser diferente, ya que al hablar de subnormal en este caso, además de realizarse una imprecisión del término, da automáticamente una carga negativa a la persona con dicho Síndrome. Por eso lo mejor sería utilizar la anomalía que padezca: parálisis cerebral, Síndrome de Down o el término genérico diferente.

Precisemos, todo ser tiene un número determinado de cromosomas, de diversos tamaños, y agrupados en pares ya que la mitad de estos proceden del óvulo y la otra mitad del espermatozoide; el conjunto de todos los cromosomas se llama cariotipo. El cariotipo del ser humano es de 46 cromosomas, y en concreto, 22 pares de cromosomas denominados autosomas y un par de cromosomas sexuales. Los cromosomas son pequeñísimas estructuras que se encuentran en el núcleo de cada célula. Un cromosoma está constituido por miles de genes.

Por consiguiente, este material genético es muy importante para el crecimiento y el desarrollo de todo individuo. Como señala Torres (2005), un niño recibe 46 cromosomas de los padres. Un cromosoma de cada par, es decir 23 provienen de la madre y están en el óvulo y los otros 23 de cada par provienen del espermatozoide del padre. El óvulo fecundado, que en el origen es una célula única, crece por un proceso de división celular, es

decir, esta célula original se divide en dos células idénticas, estas en cuatro y así sucesivamente.

Con la división celular, los cromosomas idénticos se separan en el punto de estrangulación y cada uno de ellos integra una nueva célula, de modo que cada célula tiene 46 cromosomas. En el instante de la división celular es cuando los cromosomas deben distribuirse con acierto. El problema se presenta cuando dicha distribución es defectuosa señala Prato (2001) “...el error que se produce en los Síndromes de Down es que una de las dos células recibe un cromosoma extra y la otra uno menos, en el par 21...” (P: 76).

Visto de esta forma, luego lo que se produce es la presencia de un cromosoma suplementario, tres en lugar de dos en dicho par por eso también se denomina a este Síndrome Trisomía 21. Muy importante es, el momento en el que se produzca la distribución defectuosa ya que dependiendo de la aparición temprana de la célula trisómica, así serán las dificultades que tenga ese ser. La Trisomía puede acontecer en el momento de la fecundación, durante el desarrollo del óvulo o del espermatozoide o, inmediatamente después del encuentro, durante la primera o segunda división celular.

En atención a la problemática expuesta, la normalización e integración de las personas con Síndrome de Down se basa en gran medida en el logro de unos niveles de independencia y autonomía personal, que les permitan en un futuro más o menos próximo, la consecución de una integración social e incluso laboral adecuada. Por este motivo Salcedo (2002), recomienda que “...todo programa educativo dirigido a personas con Síndrome de Down debe preparar para su futura integración en la sociedad...” (P: 65), y por tanto, dicho objetivo ha de estar de manera más o menos implícita, presente en el quehacer educativo. La nueva concepción de la discapacidad intelectual, establecida por la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR. 2005), actualmente Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD. 2006), pone el acento en la determinación de las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad intelectual, siendo un campo fundamental de la competencia personal el relacionado con la competencia social.

Por todo ello, la actividad formativa global de los niños y jóvenes con Síndrome de Down ha de incluir contenidos más amplios que los académicos, por ejemplo, programas de entrenamiento en habilidades de autonomía personal y habilidades sociales. Se ha de tener en cuenta que determinados aspectos fundamentales para la adaptación social, son enseñados de forma natural en el entorno familiar y los hijos sin discapacidad los adquieren habitualmente de forma espontánea, sin darse cuenta. Sin embargo, según Marcano (2001), "... los niños con Síndrome de Down no lo harán o lo harán de forma inadecuada si no se utilizan con ellos programas adaptados a sus peculiaridades..." (P: 56). Respecto al tema de las habilidades sociales se dan dos características propias en el caso del Síndrome de Down.

En primer lugar, la visibilidad, a los niños con Síndrome de Down se les detecta la discapacidad prácticamente desde que nacen, por las peculiaridades fenotípicas externas. De adultos también se les reconoce en cuanto se les ve. Del mismo modo, las habilidades sociales entran por los ojos, son instantáneas, visuales, fotográficas, por lo que hay una visibilidad inmediata de la persona con Síndrome de Down y del dominio que tiene de las habilidades sociales. Esto, que en un principio puede parecer negativo, tiene también algunas ventajas. Por un lado, la atención de los niños con Síndrome de Down se produce prácticamente desde que nacen, puesto que en cuanto hay una leve sospecha de que esté presente el síndrome, se realiza un cariotipo que lo confirme y se empieza a trabajar educativamente, por medio de programas de intervención temprana.

Por otro lado, esta visibilidad inmediata, hace que en distintas situaciones sociales, otras personas estén pendientes del comportamiento de los niños y jóvenes con Síndrome de Down, con una actitud de observación o curiosidad que a muchos padres incomoda. Y obliga a que la educación en este aspecto deba de ser especialmente exquisita, pues puede ocurrir que se relacione con el Síndrome de Down lo que sencillamente se debe a una falta de entrenamiento social. No obstante, en general, al participar cada vez más en entornos sociales normalizados, la actitud del resto de la población suele ser positiva, de acogida, una vez superada la desconfianza inicial, muchas veces fruto del desconocimiento. Se da el caso, en este sentido, de que la imagen del Síndrome de Down, se utiliza como lo menciona

Gómez (2006), con frecuencia como prototipo de la discapacidad intelectual, por ejemplo, en campañas publicitarias, por la imagen social positiva que suelen transmitir.

Visto de esta forma, se da una curiosa paradoja en el trato con las personas con Síndrome de Down en las relaciones sociales. Por un lado, se les consienten conductas que no se admitirían a otras personas, con una actitud de sobreprotección o cariño mal entendido (pobrecito, bastantes problemas tiene). Al mismo tiempo se da cierta extrañeza ante las conductas adecuadas, sorprendiéndose mucha gente de que dominen las habilidades sociales de forma incluso más apropiada que otras personas de la misma edad, caso, por ejemplo, de la etapa adolescente.

En todo caso, las habilidades sociales preparan a la persona con Síndrome de Down para la plena integración en la sociedad, cuando alcance la etapa de adulto, la más larga e importante en la vida de cualquier ser humano. No puede dejarse al azar o suponer que se va a producir de forma natural la adquisición de un aspecto tan importante de la educación. Se les ha de exigir un comportamiento semejante al de cualquier ciudadano en situaciones sociales, e incluso en algún caso, algo más exquisito que a los demás, debido a que se les va a observar con mayor detenimiento cuando se incorporen de forma habitual a entornos ordinarios.

Resulta claro, que la comunicación interpersonal es una parte esencial de la actividad humana; el hombre es un animal social y en el transcurrir de la vida e incluso la calidad de la misma están determinados, al menos parcialmente, por el rango de las habilidades sociales. Por supuesto, las personas con Síndrome de Down no son una excepción a esta máxima. Aunque en mayor y menor medida todos tienen una idea bastante exacta de cuándo un individuo se está comportando de forma competente en una situación social dada, definir como señala Pérez (2003), lo que constituye una conducta socialmente habilidosa no es tarea fácil, excepto sobre una base intuitiva y de sentido común. Ocurre, como tantas otras veces que, aunque todos saben lo que es, los expertos no llegan a un acuerdo sobre la definición.

Según la definición de Caballo (2006), la conducta socialmente habilidosa comprende el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo "...de modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras reduce la probabilidad de futuros problemas..." (P: 21). De una forma sencilla, se puede decir que el término habilidades hace referencia a un conjunto de capacidades de actuación aprendidas y el término social las enmarca en un contexto interpersonal. De ahí que, si son aprendidas, en el caso de los niños con Síndrome de Down no hay que dar por supuesto nada en cuanto al conocimiento. Tanto en el caso de las habilidades sociales como en las de autonomía personal, hay que partir de la hipótesis de que lo han de adquirir todo, aunque estrictamente no sea cierto, pues las limitaciones biológicas les impiden alcanzar, en ocasiones, habilidades que otros niños adquieren espontáneamente.

Es lo esencial, enseñarles cada habilidad, dejando que el niño con Síndrome de Down la practique y no darla por aprendida hasta que demuestre, que es capaz de hacerlo y que lo hace habitualmente en distintos entornos sociales. Por otro lado, ha de quedar claro que son aprendidas, no innatas. No se nace sabiendo poner una chaqueta, ni llamar por teléfono o llevar una conversación; todas estas conductas que se realizan inconscientemente, están compuestas por multitud de pequeños pasos, cada uno de los cuales requiere de unas capacidades específicas.

En otras palabras, hay que enseñar a los niños con Síndrome de Down a hacer todo esto y siendo conscientes de que necesitarán más tiempo que otros para adquirirlo. No obstante, pueden llegar a adquirir un nivel cercano al de los niños de la misma edad en al ámbito de las habilidades sociales, aunque necesiten más tiempo y un entrenamiento más sistemático. Si no se ha llegado entre los especialistas a un acuerdo explícito sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa, ello es debido a determinadas características de las habilidades sociales. La conducta social adecuada, es según Pérez (2003), parcialmente dependiente del contexto cambiante, es decir, está en función de las circunstancias, del momento y el lugar en que una persona se interrelaciona con otras. Las

personas con Síndrome de Down, tienen serias dificultades para realizar una correcta discriminación entre distintas situaciones.

De hecho, les cuesta diferenciar las circunstancias cambiantes en que es correcto e incorrecto realizar una determinada conducta. La mayor parte de la gente, por ejemplo, sabe que un comportamiento que es consentido en el contexto familiar, por ejemplo en la mesa, estaría mal visto en otro ambiente social, como un restaurante, y en base a ese conocimiento, se actúa de distinta forma según el contexto. El niño con Síndrome de Down, sin embargo, por la dificultad de discriminación, puede sentirse sorprendido que le prohíban en el restaurante lo que en casa le permiten hacer.

Por eso, en el entrenamiento de habilidades sociales de los niños con Síndrome de Down, se han de establecer unas normas básicas generales, válidas para la mayor parte de los contextos y circunstancias, empezando por la familia. Asimismo se evitan confusiones y malos entendidos. Visto de esta forma, la habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social o la educación.

Ramírez (2005) se refiere a las habilidades sociales como "... el resultado de la normativa social imperante en un determinado momento en una determinada cultura todos los integrantes de esa cultura incluidas las personas con discapacidad..." (P: 21), es decir, todos los integrantes de una sociedad han de conocer y comportarse de acuerdo con esa normativa. Es frecuente encontrarse, por ejemplo, con adolescentes con Síndrome de Down que saludan, besan y abrazan en situaciones sociales de forma inadecuada, demasiado efusivamente para lo considerado aceptable en el entorno cultural; el conocimiento y uso de las normas sociales básicas es el requisito mínimo exigible para la plena integración social, mientras que las conductas inadecuadas conducen, con frecuencia, al rechazo y al aislamiento social.

Resulta claro, que las habilidades sociales varían a lo largo del tiempo, las costumbres sociales, las modas y estilos de vestir y el lenguaje, por ejemplo, cambian durante la vida de una persona. Los niños y adultos con Síndrome de Down también han de adaptarse a estas variaciones temporales. Aún se encuentran con cierta frecuencia a personas con Síndrome de Down vestidas con ropas anacrónicas, fuera de moda o propias de niños de menor edad o con peinados anticuados; la apariencia física es una habilidad social básica a la que se ha de prestar especial atención.

Dentro de este marco de ideas, también en el ámbito del lenguaje hay familias que hablan a los jóvenes y adultos con Síndrome de Down como si de niños se tratara, con diminutivos y palabras infantiles que, aunque tratan de ser cariñosas, no se adaptan a la verdadera edad de la persona. Menciona Morales (2003), que las conversaciones y el trato adecuado con la edad les permitirán, independientemente de las limitaciones, sentirse aceptados y aceptarse tal y como son. El grado de efectividad de una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en que se encuentre; la conducta considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente, inapropiada en otra, en función de lo que se pretenda conseguir. Si el niño con Síndrome de Down en casa consigue lo que quiere con una pataleta o un pequeño lloro, intentará utilizar esa misma estrategia en otros ambientes (en casa de unos amigos o en el supermercado, por ejemplo) y sin embargo, esa conducta no es socialmente aceptable.

Es fundamental, el establecimiento de unas normas básicas útiles para el mayor número de situaciones posibles, consensuadas con toda la familia y que el niño ha de conocer y respetar; claramente no puede haber un criterio absoluto de habilidad social. No obstante, todos saben cuándo una persona se comporta de forma adecuada, y pueden definir una respuesta competente como aquella, en la mayor parte de la gente está de acuerdo en que es apropiada para un individuo en una situación particular. Esta definición “de sentido común”, les puede servir para enfocar el proceso educativo de las habilidades sociales.

Sucede pues, que con frecuencia los padres de niños con Síndrome de Down hablan de momentos en los que el hijo o hija se niega rotundamente a hacer algo: sencillamente

baja la cabeza y se niega a hacerlo, cuando dice no es no, y de ahí no la puedes sacar son algunos comentarios de los padres o de los educadores. Afirma Wever (2006), que en algunos casos los padres llegan a la desesperación y se rinden, con lo cual el hijo es capaz de salirse con la suya siempre que quiere, utilizando esta estrategia. En todo caso, la razón por la que hacen esto no se sabe, pero lo que sí parece evidente es que esta conducta es real, que mejora notablemente con ciertas normas de educación y que parece ser un rasgo bastante común en el comportamiento de los niños con Síndrome de Down, dentro de la variabilidad que existe entre ellos. Sin embargo, no se puede afirmar que se trate de algo exclusivo de ellos, ni que sea consecuencia de las dificultades de adaptación al medio en general.

Así se ha verificado, que el comportamiento habitual de una persona es la combinación del temperamento y carácter de la conducta realizada en un momento dado. Es decir, el temperamento representa el aspecto básico de la forma de reaccionar de un individuo ante el ambiente físico y social, y según Fernández (2002), "... es considerado como componente y precursor de la personalidad, describe un estilo de conducta general de un individuo..." (P: 98). Por otro lado, independientemente del temperamento, una persona puede mostrarse en un momento determinado y ante una situación dada de un modo más acorde con lo que se esperaría por el carácter.

Así, hay jóvenes con temperamento difícil que suelen mostrarse malhumorados, negativos, retraídos, con poca capacidad de adaptación a las situaciones nuevas, con una conducta impredecible, con respuestas exageradas a determinados estímulos, y otros considerados de buen temperamento y carácter, que suelen mostrarse positivos, predecibles, se adaptan bien a los cambios, se muestran alegres, sociables; pero ello no implica que siempre se vayan a comportar del mismo modo. A menudo se ha hablado del carácter de las personas con Síndrome de Down, como si se tratara de una característica común; dentro de la gran variabilidad, parece que existe una mayor tendencia a un comportamiento general fácil y de buen talante, unido a conductas tercas y de obstinación en determinadas ocasiones.

En efecto, existen dos momentos en la evolución de las personas con Síndrome de Down especialmente propensos a la terquedad: en torno a los 2 y 4 años y en la adolescencia; las conductas de obstinación y terquedad se aprecian en todos los niños en un determinado momento evolutivo (entre los 2 y los 4 años). Este periodo seala Herrera (2003), se denomina negativismo y tiene que ver con la búsqueda de independencia de los niños y la consiguiente oposición a todo lo que venga impuesto desde fuera de ellos.

De allí pues, que algo parecido ocurrirá más adelante en la adolescencia. En los niños con Síndrome de Down este periodo dura más tiempo, y es más difícil de moldear, en muchas ocasiones se trata de un comportamiento evolutivo, mientras que otras pueden deberse a una particular resistencia a concluir una tarea gratificante, una particular dificultad para aceptar el cambio de tarea. Y es que cambiar a algo significa abandonar lo anterior, prestar atención a algo nuevo implica dejar de prestarla a lo anterior; esto requiere un mecanismo cerebral concreto que puede estar alterado en algunas personas con Síndrome de Down.

Dentro de este marco, hay algo especial que se ha analizado repetidas veces en el cerebro de los niños con Síndrome de Down, normalmente los estímulos nuevos provocan en el cerebro cambios de las ondas eléctricas producidas por la actividad neuronal. La repetición de estos estímulos hace que estas ondas vayan disminuyendo de intensidad hasta casi desvanecerse. En muchos cerebros de personas con Síndrome de Down, afirma Medero (2005) "... se observa que la repetición de un mismo estímulo no disminuye de intensidad, con lo cual le siguen prestando la misma atención y les resulta difícil desviar su atención hacia otro estímulo..." (P: 78).

En esta perspectiva, el modo con que se le indica lo que debe hacer será muy importante, se debe estar seguro de que ha entendido la orden que se le ha dado y de que la ha oído, además, es necesario que se respete el tiempo de reacción. Los niños con Síndrome de Down tienen un tiempo de latencia más largo y tardan más tiempo en procesar la información; por lo tanto, si un niño está pintando y se le dice: recoge los lápices que vas a cenar, se le debe dar un tiempo para procesar esta información. Es posible, además, que

haya recogido únicamente la primera parte de la información, y se ponga a recoger los lápices pero no haya podido procesar el que debe ir además a cenar; o puede pasar lo contrario, es posible que se levante y vaya a cenar sin recoger los lápices, inconscientemente se le ha dado demasiada información que no ha podido ser procesada, no se trata de una conducta de desobediencia.

De todos modos, en la mayoría de los casos, aparte de tratarse de un periodo evolutivo, se trata de una conducta modificable. Según Pérez (2003), "...Es importante para ello tener en cuenta las características de los niños con Síndrome de Down, y tratar de hacerles llegar la información por el camino que facilite más su recepción..." (P: 93). Por ejemplo: avisando con tiempo que se va a cambiar de actividad, proponiendo la nueva tarea como algo atractivo, estableciendo hábitos y rutinas con horarios establecidos con lo que se les ayuda a prever que llega un cambio de tarea, también reforzando siempre la realización de las tareas ordinarias mediante alabanzas, implicándoles en las tareas de la casa de manera que se hagan responsables de ellas, y tratar de dar siempre las explicaciones que justifiquen la importancia de la realización de las diferentes tareas.

Muchas veces es difícil, porque la terquedad es tal que no responden a nada. El padre insiste en darle explicaciones, en mostrar toda la alegría, en tener paciencia y el niño continúa sin hacer caso, probablemente como señala Fernández (2002), esté midiendo hasta dónde puede llegar, es importante intentar por todos los medios no enfadarse, ni dar un azote, ni gritar porque esto es lo que buscan, es entonces cuando hay que llevar a cabo las técnicas de modificación de conducta; y si realmente no se puede soportar el comportamiento del niño, recordar que conviene irse a otro lado, ignorando la conducta, y respirar hondo.

Una vez tranquilizados, se puede volver e intentarlo de nuevo. A veces el ignorar esta conducta da resultado; otra opción es realizar la tarea mostrando felicidad sin tener en cuenta al niño, ni prestarle atención. Por último, conviene tener en cuenta que a veces esta conducta se encuentra exacerbada: se mantiene, es muy notoria, habrá que pensar que

forma parte del carácter, agravado por el hecho de que tiene menos flexibilidad, capacidad de raciocinio y capacidad de adaptación.

### **Familia y Escuela como Sistemas Sociales**

La familia es el factor determinante del entramado de nuestras comunidades y, por ende, junto con la escuela, el agente socializador principal y natural para la estructuración de las emociones, las actitudes y los valores de las nuevas generaciones. Partiendo de estas premisas, se plantean, en primer lugar, el encuadre eco-sistémico para el estudio de la familia y de la escuela como sistemas sociales. En segundo lugar, las interacciones familia y escuela para dar respuestas funcionales que promuevan el desarrollo del escolar. Y por último, desde el paradigma postmoderno, los lineamientos que deben contener los programas de intervención para lograr una interacción más funcional y constructiva entre los sistemas familiares y escolares, destacando el papel del maestro como mediador entre ambos sistemas.

Desde la óptica de la teoría de sistemas Bertalanffy (1980), Buckley (1990), Bronfenbrenner (2003), cualquier conjunto de individuos que comparte un mismo contexto e interactúa con cierta frecuencia y permanecen en el espacio y en el tiempo, tiende a generar características y pautas diferenciadas de funcionamiento que lo distingue de los demás. En este sentido, familia y escuela son los dos sistemas humanos de referencia del niño, donde establece relaciones interpersonales significativas que contribuyen a plasmar su identidad personal y cultural, así como la adquisición de destrezas y valores sociales para su posterior inserción como miembro activo y productivo del país.

Viéndolo de esta forma, familia y escuela son sistemas interrelacionados, cuya influencia en el niño y en el desarrollo no pueden separarse del contexto histórico y socio-cultural. La familia y la escuela pueden considerarse también como subsistemas de la sociedad global, los cuales tienen un miembro en común: el niño con Síndrome de Down. Es en el niño y en el desarrollo que repercuten las dificultades de funcionamiento de ambos sistemas, generando disfunciones en su capacidad de adaptación. Sin embargo, generalmente se culpabiliza al niño mismo de estas dificultades, generando círculos viciosos de recriminación entre el hogar y la escuela. Por otra parte, tanto la escuela como la familia permanecen aisladas, desconociéndose en la mayoría de los casos, cuáles son las condiciones de ambos sistemas y las expectativas que éstos tienen respecto al niño y al desarrollo.

Como consecuencia, estas circunstancias tienden a generar una triada disfuncional en la cual el niño es el “chivo expiatorio”, resultando como única opción para la funcionalidad de ambos sistemas llevar, asegura Sequera (2002) “... al niño con Síndrome de Down a una escuela especial, de esta manera el docente no se compromete al arduo proceso de integración y los padres no se crean expectativas por su hijo discapacitado...” (P: 71). Sin embargo, es posible cambiar esta situación creando condiciones donde ambos sistemas formen una alianza positiva cuyo interés es el desarrollo bio-psico-social del niño.

Desde la perspectiva sistémica, la familia sería un sistema abierto, sujeto a cambios en el transcurso del ciclo de vida y en respuesta a las crisis del contexto social. La familia como sistema necesita proporcionar a los miembros cierta estabilidad y permanencia para que éstos compartan entre sí y construyan relaciones afectivas significativas, basadas en el intercambio de sentimientos, valores, creencias y conductas.

Los modelos teóricos derivados del enfoque sistémico enfatizan el estudio de la estructura y de los patrones de interacción de los sistemas familiares así lo señala Platone (2002) “...dentro de su contexto natural, denominado el ecosistema familiar, el cual incluye la comunidad, el grupo de pares, el sitio de trabajo y la escuela (P: 89). Para comprender el

sistema es necesaria la indagación de las transacciones que los miembros de la familia realizan entre sí, tales como la forma de comunicarse, la presencia de problemas, y los intentos de solución de los mismos, así como la habilidad de los miembros de negociar las diferencias en los puntos de vista. Al mismo tiempo, se observan los procesos que dan estabilidad al núcleo familiar y contribuyen a la construcción de los significados comunes, así como la permeabilidad del sistema para integrar nueva información.

Cuando se investigan las interacciones que se dan en la actualidad indica Sequera (2002), entre "...los representantes de la escuela docentes, directivos y orientadores y los representantes del hogar del escolar con Síndrome de Down se encuentran que éstas son escasas..." (P: 25). Cada sistema funciona de manera aislada del otro; las reuniones con los representantes cumplen la función de transmitir comunicaciones generalmente relacionadas con asuntos administrativos, o para solicitar la colaboración de las familias para realizar algún evento. Casi siempre, es poco relevante la información que la escuela transmite a la familia acerca del niño con Síndrome de Down y del desenvolvimiento en el aula, así como de las expectativas que los docentes tienen en cuanto a la conducta del escolar con Síndrome de Down, y la forma en que los representantes pueden colaborar con ellos para resolver los problemas de conducta y de rendimiento escolar.

Por lo general, cuando el representante es citado para entrevistarse con los maestros del niño, se discuten las dificultades de adaptación y de aprendizaje, responsabilizando a la familia para corregirlas. A la vez, los padres culpan a los maestros de ser demasiado rígidos con las actividades diarias y de evaluación, poco preocupados por entender el comportamiento del hijo y cómodos al no querer integrar a su hijo con Síndrome de Down en el aula común, para no tener que realizar las adaptaciones curriculares, situación que es complicada si se toma en cuenta todo el trabajo administrativo que hay que realizar. Por otra parte, afirma Hernández (2006), no pocas veces los padres ven a la escuela como una autoridad sustitutiva que debe corregir y disciplinar lo que la familia (o el representante) del niño no está en capacidad de hacer. En estos casos, la escuela es sinónimo de punición y represión por parte de los representantes.

Consistentemente, se originan patrones interactivos conflictivos que no aportan en realidad nada para resolver los problemas de ajuste del escolar. Por otra parte, cuando coexisten estas situaciones junto a valores y actitudes distintas entre el hogar y la escuela, es el niño quien sufre las consecuencias de tales problemas, los cuales afectan su motivación, su autoestima, la capacidad de atención y concentración y, en general, su conducta interpersonal y el desarrollo socio-afectivo. Es necesario delimitar los parámetros teóricos del campo de estudio para hacer más efectivos los programas de intervención social. Actualmente existe un cierto consenso para asumir un encuadre teórico holístico e interactivo para aproximarse al estudio de la familia en su ambiente natural, es decir, la comunidad.

Se considera, además, que familia, escuela y sociedad forman un todo interrelacionado que da significado a la vida de relación y a la cultura. Por lo tanto, la familia dentro de su comunidad, representa el contexto más estratégico para promover el cambio social que necesita su hijo con Síndrome de Down para ser integrado a nivel familiar, escolar, social y laboral. En un estudio realizado en Argentina (2001), y replicado en Venezuela por Salina (2005), se encontraron consistentemente los patrones interactivos entre el sistema educativo, el sistema familiar y los niños con dificultades de adaptación; en la mayoría de los casos (87%), "...tanto los niños con buena adaptación escolar como los niños con Síndrome de Down, consideraban que cuando los representantes eran convocados a entrevista en la escuela, algo andaba mal con ellos..." (P: 65). La situación venía percibida por los escolares como negativa para ellos y para los representantes.

Es por eso pues, que el niño con Síndrome de Down no se sentía apoyado, comprendido y ayudado por ninguno de los adultos, tanto en el hogar como en la escuela; a la vez, el niño con Síndrome de Down manifestaba confusión en cuanto a la conducta que se esperaba de él por parte de los docentes en la escuela y de los padres en la casa. La reacción de los niños con Síndrome de Down ante las reprimendas y los castigos por parte de los adultos era, en la mayoría de los casos, de terquedad y resistencia a las órdenes de la autoridad. En cambio, estas conductas eran percibidas por el maestro y por los padres como limitaciones intelectuales del niño para realizar las tareas escolares. Por consiguiente, la

solución más viable para todos es que el niño con Síndrome de Down sea remitido afirma Mederos (2005), a una escuela especial, pues la respuesta dada por los docente es que a pesar de todo lo que se hizo con él a nivel educativo el no respondió satisfactoriamente y la familia se siente desesperanzada al ver que el hijo con Síndrome de Down no cubre las expectativas, indistintamente, el niño es el que sufre las consecuencias y percibe todas las emociones que se generan, originando en el depresión, baja autoestima y por ende poca valoración hacia sí mismo.

En algunos casos, los niños derivan la frustración y agresividad hacia los compañeros; con frecuencia descargan la rabia contra los útiles, pupitres u otros objetos del aula. En otros, pueden atemorizarse y someterse, inhibiendo toda iniciativa y conducta asertiva y pro-social. En la mayoría de los casos con problemas de adaptación se encontró poca supervisión adulta en cuanto al establecimiento de normas claras que tienen que ser cumplidas en el hogar y en la escuela. Los maestros esperan en el aula un repertorio de conductas y normas básicas que, frecuentemente, el niño con Síndrome de Down no posee.

La escuela, representada por el docente, indica Tejeda (2001), parece no tener entre los objetivos básicos el conocimiento del medio familiar y comunitario del niño “... especialmente el niño con Síndrome de Down, para que exista cierta congruencia entre sus expectativas en cuanto a la conducta del niño y las destrezas que éste trae del hogar y de su comunidad...” (P: 89); los miembros de la familia junto con los docentes deben estar comprometidos en el proceso de solución de los problemas inherentes al niño.

Para concluir, las interacciones entre la familia y la escuela necesitan intensificarse y asumir una calidad diferente a la actual si el propósito de la educación es hacer del niño con Síndrome de Down un ciudadano autónomo, independiente, integrado, incluido, responsable, democrático y comprometido con el desarrollo del país. En la medida que la familia sea tomada en cuenta por la escuela y los maestros conozcan acerca del sistema familiar del escolar, de los valores y preocupaciones, el niño con Síndrome de Down tendrá mejores probabilidades de integrarse, incluirse, nivelar o superar su desempeño escolar.

A continuación, se desarrollan algunos lineamientos generales para el maestro como mediador entre el escolar con Síndrome de Down, la escuela y la familia; en la actualidad se presencia un cambio importante en el desarrollo teórico de las disciplinas sociales, especialmente en la sociología, la antropología, la psicología y la educación. Es de resaltar, según Caballo (2006), que el paradigma positivista en el área de la familia enfatiza las similitudes, la homogeneidad, el orden, la estructura y la cuantificación, mientras que el enfoque postmoderno provee una base epistemológica para explorar la diversidad, la multiplicidad y la expresión de los puntos de vista diferentes y, a veces, contradictorios.

La creación de un contexto de aprendizaje mutuo es importante para organizar la tarea de explorar y construir nuevos significados. De esta manera, el sistema se construye y se transforma. La experiencia de la familia en la comunidad se considera más relevante que la experticia del facilitador del cambio. Esta experiencia se utiliza para empezar un diálogo en el cual el aprendizaje (transformación, innovación, evolución) se realiza a través del discurso. El paradigma postmoderno señala Bonilla (2006), encuadra una postura de curiosidad hermenéutica por parte de los investigadores y de los interventores, la cual es efectiva para vencer las resistencias al cambio de la familia, así como las paradojas sistémicas que acompañan estos procesos cuando el equipo interventor presiona para imponer a la familia la direccionalidad de los mismos.

Visto de esta forma, el paradigma postmoderno aporta a la educación, y específicamente a la comprensión de las interacciones familia-escuela, lo siguiente: Se asume la subjetividad como parte integrante de la naturaleza humana, puesto que cada individuo o sistema humano posee un “mapa mental” o “cosmovisión” diferente que ha construido de acuerdo al contexto experiencial. Por lo tanto, no existe una “verdad absoluta”, a la cual apelar para que un grupo imponga el criterio sobre otros; en cambio, se busca comprender al otro, a través del lenguaje y de la interacción, con el fin de lograr un entendimiento intersubjetivo para mediar las diferencias y generar nuevos aprendizajes y alternativas frente a los problemas comunes.

A través de las interacciones constructivas de los docentes con los representantes del niño con Síndrome de Down, las reuniones y las entrevistas se convierten en espacios abiertos al diálogo para entender la conducta del niño y las diferentes manifestaciones en el hogar y en la escuela de acuerdo a las expectativas de cada sistema. El maestro como mediador deja su papel de “experto”, conocedor de lo que se tiene que hacer, dando consejos y enjuiciando “a priori” a quien responsabilizar por los problemas. En cambio, asume una actitud de constante curiosidad por medio de preguntas aclaratorias para entender lo que sucede y aporta indica Sequera (2002), “...su opinión y los sentimientos que considere pertinentes alrededor de la narrativa y el diálogo que emergen de las interacciones con los representantes del niño...” (P: 42).

Asume, además, las premisas postmodernas y sistémico-interaccional, es decir, que es posible, a través de las interacciones constructivas entre las personas, generar un ambiente propicio al cambio, la transformación, e innovación de los sistemas humanos que funcionan en diferentes escenarios. El maestro como mediador de los procesos de cambio durante las reuniones y entrevistas con los representantes del niño con Síndrome de Down, debe asumir, además actitudes y estar comprometido con las actividades que se realicen durante el asesoramiento a la familia del escolar. Debe ser auto-reflexivo, auto-aceptante y asertivo, demostrar empatía y preocupación por las necesidades de otros. Mantener el entusiasmo para la innovación y la creatividad en las entrevistas, reforzar la conducta proactiva y las iniciativas de los demás, debe ser capaz de hacerse cargo de las situaciones y asumir el liderazgo en períodos de crisis.

Las funciones principales del maestro como mediador en las interacciones con los representantes del escolar con Síndrome de Down, se explican cuando partiendo de preguntas problematizadoras, genera indica Ruiz (2007), un contexto de aprendizaje a través de la interacción constructiva de los participantes. Cuando favorece el intercambio de experiencias y opiniones, respetando la diversidad, la complejidad, y la intersubjetividad de las relaciones humanas; y abandona la idea de “explicar” por la de “comprender”; utilizando el diálogo como método para entender el significado de los pensamientos de los demás, expresados a través del lenguaje. Cuando promueve el diálogo orientado hacia los

aspectos positivos en la solución de los problemas y abre alternativas de cambio revisando los recursos internos y externos de las personas. Y por último, cuando acepta al otro como diferente ya que cada individuo es un agente activo de su aprendizaje personal, interpersonal y grupal.

La heterogeneidad y las diferencias vienen consideradas como favorecedoras para ampliar el proceso de aprendizaje de todos los participantes. De esta manera, se forma un contexto de colaboración y un clima de apertura, intercambio, colaboración y flexibilidad durante las reuniones y las entrevistas. A través de la conversación generativa, surge el proceso de co-exploración en donde todos los participantes intervienen para aportar la opinión acerca de los problemas y de las posibles soluciones; el foco de atención reside en el proceso del diálogo más que en el contenido.

En el mismo orden de ideas, existen pautas para el maestro cuando se desempeña como mediador afirma Salinas (2005), "... en los procesos interactivos del aula para promover el desarrollo del niño con Síndrome de Down y los aspectos inherentes a la conducta prosocial del escolar, algunos como cuando el maestro utiliza el aprendizaje situacional..." (P: 87); aprovechando de esta manera todo lo que ocurre en el aula. También cuando modela las conductas de los escolares, connotando positivamente las conductas interactivas de los niños que manifiesten valores y actitudes pro-sociales. Muy a menudo cuando inicia las interacciones constructivas del grupo en el aula creando "dilemas" de conductas pro-sociales a través de lecturas, cuentos, dramatizaciones, láminas, dibujos, etc. Cuando este permite y promueve la expresión de las emociones y de los sentimientos (positivos y negativos). Y finalmente cuando promueve las reflexiones sobre los hechos y los sentimientos, resaltando los aspectos positivos de la conducta del niño sin reprimirla.

El maestro asume el papel de mediador, originando un contexto generativo de aprendizaje, donde, los representantes y el maestro expresan los puntos de vista acerca de los problemas comunes y proponen las medidas de cambio necesarias para solucionarlos. Cada miembro aporta la opinión e información acerca de los hechos y acepta la opinión e información del otro en un clima de respeto y entendimiento. A través del diálogo y

enfaticando los aspectos positivos, se revisan los recursos disponibles para ayudar al niño con Síndrome de Down.

Cuanto el docente asume el papel de mediador en el aula para promover el desarrollo socio-afectivo y la integración del niño con Síndrome de Down y la adquisición de conductas pro-sociales, necesita asumir ciertas actitudes y estrategias, para contribuir a la formación armoniosa de la personalidad infantil. En el momento afirma Tejeda (2001) "... que el docente integre a un alumno con Síndrome de Down a través de las adaptaciones curriculares establecerá diferentes tipos y niveles de participación..." (P: 42); de esta forma las actividades y el currículo pueden ser ajustados para acomodar las necesidades individuales del niño con Síndrome de Down, los objetivos y metas pueden ser incorporados dentro de la rutina diaria del aula o el hogar, por lo tanto, maximizará la total participación del niño con Síndrome de Down dentro y fuera del aula comun, en la comunidad y en la familia.

Por último, es necesario señalar como cada una de las dimensiones de la integración escolar se presentan en las situaciones de aula, cuando el docente interactúa con otros miembros de la comunidad educativa, especialmente con los estudiantes. La orientación principal de estas ideas las proporciona Torres (2006), en la investigación de sistemas humanos, afirma que la autoconciencia y la introspección, el reconocimiento de los puntos débiles y fuertes, "... la confianza que en sí mismo demuestre, la atención que preste a sus estados de ánimo interiores y la expresiones que haga de ellos ante sus alumnos, son aspectos que un docente competente debe trabajar..." (P: 112); y afianzar antes de enfrentarse a la enseñanza de los mismos y al grupo de alumnos.

Es indispensable que el docente tenga una clara conciencia de sí mismo y de los procesos emocionales, ya que el modelo de comportamiento emocional que manifieste será un acontecimiento determinante que influirá en el aprendizaje emocional de los alumnos regulares e integrados. Además, el docente es una pieza clave para que niños, jóvenes y adultos presten atención y aprendan a percibir las propias emociones.

Otra dimensión importante es el autocontrol , la observación y percepción de las emociones influye en el proceso posterior de afrontamiento. Muchos docentes se preguntan a menudo cómo salir bien librados de algunas situaciones críticas y comprometidas en las que se ven inmersos en la tarea educativa: la hostilidad de algunos alumnos, padres o colegas, el estrés y la ansiedad de preparar una nueva asignatura que no se conoce, la crítica de un superior por la forma de manejar la clase, la apatía que provoca la realización de tareas repetitivas, etc.

Las estrategias utilizadas por los docentes para controlar estas situaciones de carga emocional afirma Flores (2008), pueden ser variadas: evitar, aguantar, minimizar, cambiar los acontecimientos o buscar información y asesoramiento. El conocimiento de los docentes de la institución en la que se trabaja, junto con el dominio de un método de trabajo y de las habilidades para la comunicación interpersonal, son recursos que le ayudan a reducir la incertidumbre de las situaciones críticas hacerlas más predecibles y controlables.

El hecho, que se afronten determinadas situaciones en forma controlada o descontrolada estará determinado por las emociones y sentimientos. Pero también el afrontamiento estará ligado a la habilidad para influir a través de los pensamientos, percepciones y acciones en las emociones y para ejercer sobre ellas, un control que las convierta en algo beneficioso y no perturbador. Saber que cuando se está fuera de sí no está en condiciones de escuchar, ni de hacer o recibir una crítica, ni de pensar, ni de encontrar una solución a un problema. El autocontrol menciona Pérez (2004), puede ser enseñado y aprendido, y debe convertirse en un objetivo pedagógico en el sentido que implica asumir responsabilidad, determinar secuencias de acciones y generar previsiones, al mismo tiempo que es un medio necesario para lograr la autonomía personal.

Evidentemente, una de las dimensiones más relevante es la auto motivación, de los resultados que se aprecian en la educación actual a veces queda la sensación que nos

detenemos en cultivar más los cerebros y no la voluntad según Suarez (1999) “... cualquier profesional de la enseñanza estará de acuerdo en que la falta de motivación propia, en alumnos y colegas es un problema con el que se encuentran muchas veces en su trabajo...” (P: 87). Como responsables de la tarea educativa, los docentes deben reconstruir los conocimientos que la ciencia ha producido, pero también otros que quizá sean más útiles en la vida, tales como aprender a luchar ante la adversidad, ser persistentes en el esfuerzo y luchar por conseguir las metas personales.

Así, como para algunos alumnos que tienen seguridad en sí mismos y en las capacidades, un suspenso puede ser positivo porque les demuestra que puede superarse incluso ante las dificultades, para otros alumnos con menos confianza un suspenso, puede llevarles a la indefensión aprendida si el resultado del suspenso se repite reiteradamente y no encuentran relación entre la acción y el resultado, aunque las capacidades sean las adecuadas.

Los alumnos afirma Morales (2003), sometidos al fracaso repetido se imponen metas que son demasiado bajas o excesivamente altas. Es un modo de refugiarse ante el miedo y la amenaza del fracaso. En el primer caso, al buscarse objetivos relativamente fáciles se garantiza el "no fracaso" pero no se consiguen logros mayores. En el segundo, al imponerse metas inalcanzables. El fracaso no es tan humillante porque siempre se puede achacar a factores externos la propia habilidad, como por ejemplo a la dificultad de la tarea.

Las expectativas son, en la mayoría de los casos, una percepción subjetiva que puede quedar lejos de las posibilidades reales de una persona. Los docentes tienen la oportunidad de desmontar estas percepciones en los alumnos con expectativas bajas o no reales y ayudarles a adquirir confianza y a motivarse a sí mismos. La descomposición de los objetivos en metas más asequibles, el feedback positivo de una persona de confianza, la reconstrucción y análisis de los procesos de pensamiento que conducen a sentimientos de incompetencia, nulidad y la correcta, objetiva explicación de los éxitos y fracasos, son algunos procedimientos que se pueden emplear para ayudar a estos alumnos.

Ahora bien, como indica Nickel (2003), se puede decir que la empatía es la base de todas las interacciones sociales; la capacidad de asumir el punto de vista de otro y la sensibilidad hacia los sentimientos de los demás, son manifestaciones empáticas que aparecen en la infancia y cuyo desarrollo posterior depende, en gran medida, de la educación. Percibir activamente las emociones y sentimientos de los alumnos es entender los motivos de los mismos e implica, al mismo tiempo, mostrarles que como formadores los docentes también se hacen cargo del impacto emocional que les produce un problema, los apuros por los que están pasando, la tristeza de los fracasos, la alegría de los éxitos, el rechazo, etc. Esta sintonización con los sentimientos de los alumnos no significa que los acepten, ni que estén de acuerdo con ellos en todo, simplemente que los comprenden y que están dispuestos a ayudarles en la medida de las posibilidades y limitaciones.

No obstante, como menciona Abarca (2005), "...socialmente parece idolatrarse la falta de empatía en los docentes pues en muchos casos es considerado más un valor que un déficit..." (P: 31). Es así, que difícilmente los docentes se convierten en personas significativas y dignas de confianza para jóvenes, niños y adultos si no empatizan con sus sentimientos; "escuchar" sus emociones no expresadas, ayuda a hacer que se sientan comprendidos; es decir, que sientan que alguien se interesa y preocupa por ellos.

La capacidad de reconocer estas señales emocionales y de interpretarlas será el primer paso para entrar en contacto con ellos, para empatizar; mientras que la indiferencia creará una barrera difícilmente superable. Luego será escucharles, reduciendo los temores y creando un clima favorable a la comunicación interpersonal. Una vez que el docente reciba información suficiente de primera mano, estará en disposición de prestarles ayuda y ofrecerles alternativas de solución a los problemas o dificultades.

Las capacidades como afirma Pérez (2004), de autoconocimiento y autocontrol de los docentes serán imprescindibles en estos casos. La primera para identificar y reconocer

también las emociones en los demás y, la segunda, para no terminar bloqueados por las emociones propias y ajenas. De poca ayuda será para los alumnos si en el proceso de interacción el docente se deja arrastrar por las emociones que le provocan los problemas de los muchachos o por las que se autoprovooca con los propios problemas.

Como profesionales de la educación, en muchas ocasiones los docentes se ven obligados a llamar la atención a los alumnos, a corregirles, a contradecirles y a hacerles ver sus equivocaciones y errores. Saber hacer críticas ayuda en esta tarea, al mismo tiempo que impedirá que las relaciones con los alumnos, colegas y demás personas de la comunidad educativa se deterioren como consecuencia de una actitud defensiva o de rechazo. La crítica, como indica Nickel (2003), o la indicación abierta sobre la necesidad de un cambio de situación o comportamiento, debe dar información sobre lo que se pretende cambiar o mejorar, y debe incluir la expresión de los sentimientos del docente para que la persona objeto de la crítica comprenda el alcance de las acciones; en definitiva, ayudarle a que empatice con él.

Para ello, se puede pedir a los alumnos que identifiquen situaciones en las que se han puesto en el lugar de otra persona y que discutan los efectos que ha tenido la “empatía” en esa relación, así como que describan experiencias en las que ellos han sido los destinatarios de la empatía de los demás y que discutan los beneficios que experimentaron.

Por otro lado, las habilidades sociales en el contexto escolar se producen numerosas interacciones entre los propios alumnos, entre alumnos y profesores, entre éstos y los demás miembros de la comunidad educativa. Esto conlleva la necesidad de establecer una convivencia saludable y eficaz para poder disfrutar de las relaciones con los demás y poder aprender en un clima positivo de comunicación. Si lo que se espera es integrar con éxito señala Salinas (2005), debe prevalecer la competencia social, la ausencia de esta en la edad escolar se relaciona con conductas problemáticas tales como el rechazo a la diversidad, la negación a lo diferente, “...lo que originaria posteriormente el abandono escolar, el bajo

rendimiento, y trastornos de conducta, tanto en el alumno con Síndrome de Down como en el alumno regular...” (P: 36).

Asimismo, una adecuada competencia social en la edad escolar se relaciona con una elevada autoestima, valoración de sí mismo, el buen rendimiento académico y la popularidad de la persona entre sus iguales. Algunos problemas existentes en la ámbito educativo que se disminuirían con la enseñanza y el aprendizaje de habilidades sociales serían el sometimiento al grupo de iguales, las conductas agresivas y hostiles de los alumnos por parte de los alumnos regulares hacia los alumnos integrados y como respuesta defensiva de los alumnos con Síndrome de Down hacia los alumnos regulares, la inseguridad, las dificultades para hablar o responder, la intolerancia a las críticas, los problemas de aprendizaje debidos a una baja autoestima, la incapacidad de expresar sentimientos o emociones en algunos alumnos, la soledad, la depresión, la desmotivación hacia los estudios, etc.

Todos estos problemas según Abarca (2005), son una fuente de preocupación para los profesionales de la educación y tienen como elemento común la dificultad de desenvolverse en las interacciones sociales que se producen en el contexto escolar y tanto su prevención como su tratamiento podrían abordarse con el entrenamiento en habilidades sociales eficaces. Sin embargo, la implantación de las técnicas, habilidades o recursos que potencien la competencia social no ha sido algo que, de manera específica y sistemática entre a formar parte del currículo escolar y se ha dejado al criterio de la buena voluntad de los profesores.

Tenemos que, el autoconocimiento y la autorregulación emocional, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales se han considerado como parte del "currículo oculto", y aun cuando el docente no se comprometa en la enseñanza, siempre será modelo y referente para los alumnos tanto los regulares como los portadores del Síndrome de Down, pues la manera como éste haga uso de la inteligencia emocional y ponga en práctica las competencias emocionales, servirán de ejemplo para conductas y actitudes presentes o

futuras a los estudiantes. De esta manera, desde la teoría del aprendizaje social según Dubrovsky (1995), esto se explica porque el rol que asume y despliega "... el docente dentro y fuera del aula de clases, proporciona el modelo a imitar por los estudiantes en la adquisición de estrategias adecuadas para el desarrollo de la integración escolar y de las competencias emocionales..." (P: 98)

El vínculo que el docente establece con los alumnos para relacionarlos con el conocimiento revela los lazos personales con el saber que enseña. Si el currículo propicia la reflexión sobre las intervenciones configura al futuro formador en una praxis continua y concreta que explora, modifica y adecua a los problemas, y que a la vez problematiza las situaciones que se generan. Intervenir supone propuestas de resolución de la enseñanza sobre la base de un proyecto reflexionado y negociado constantemente, a contrato, y la posibilidad de preocuparse o no por estos aspectos inscribe profundas diferencias en la subjetividad del docente en formación.

La mediación entre el conocimiento y los sujetos que aprenden menciona Pérez (2004), constituye la posibilidad del docente de aparecer en la intervención. Debe decidir qué saberes identificar, y considerar la distancia que éstos presentan con los conocimientos de los alumnos. La enseñanza se concibe así como acto de comunicación específica, un proceso social que depende de los conocimientos, actitudes e intereses sociales, no sólo del conocimiento y habilidades científicas. Así tenemos que, pensar en la acción docente desde este paradigma implica olvidarse de viejas concepciones de enseñanza.

El docente no trasmite el conocimiento, sino que lo comunica intencionalmente; las características que le otorgue a la comunicación dependerán de la propia concepción del saber, reflejándolo en la modalidad de enseñanza, en la clase de contenidos que escoge y en el tipo de relaciones entre los mismos que privilegie. No obstante, como afirma Gallego (2007), el mero aprendizaje por observación o imitación de modelos no es suficiente, "...es necesaria una intencionalidad para que se aprendan los comportamientos sociales efectivos y para que se depuren o afiancen los ya adquiridos..." (P: 56). Es necesario un cambio de

planteamiento y actitudes a este respecto, ya que desde los centros escolares se puede, y se debe, promover la competencia social de los alumnos regulares y con Síndrome de Down y como consecuencia, desarrollar la salud mental prevenir los problemas emocionales y sociales futuros en todos los ámbitos trabajados: familia, escuela, docentes, alumnos con Síndrome de Down, alumnos regulares y la comunidad.

Ahora bien, los niños con Síndrome de Down tienen algún tipo de discapacidad física, intelectual, emocional o alguna enfermedad crónica o condición especial. Los niños con discapacidad física o intelectual necesitan equipo o una arquitectura que les permita moverse, como disponer de rampas o ascensores; un niño que padece una enfermedad, puede requerir medicinas u otro tipo de ayuda para realizar las actividades diarias. Los niños con problemas de visión podrían necesitar libros en Braille, los niños con problemas de audición o de habla puede que precisen audífonos para oír o que los miren cuando les hablas, o que les hables con señas; también los que tienen problemas de aprendizaje con o los niños con autismo requieren una atención especial a la hora de aprender.

Evidentemente, de todas las necesidades especiales, existe una que es muy especial para los seres humanos con o sin discapacidad y esta es la necesidad de hacer buenos amigos, integrarse y participar activamente en el mundo que los rodea. Para un niño con Síndrome de Down, la vida puede presentar más retos, afirma Prato (2001), puede ser más difícil hacer cosas normales, como aprender a leer o, si la persona tiene alguna discapacidad física, moverse por la escuela. La buena noticia es que los padres, médicos, enfermeras, terapeutas, maestros, y la sociedad en general pueden ayudarlos a ser tan independientes como sea posible.

Las ciudades y las escuelas regulares deben estar adaptadas para que los niños con algún tipo de discapacidad puedan desarrollarse, disfrutar y aprender en un entorno adecuado para ellos. Integrar a un niño con Síndrome de Down en una escuela regular señala Caballo (2006) “...es beneficioso para él así como para todos sus compañeros, esta convivencia hace crecer en ellos los valores de la aceptación, la comprensión y sobre todo del reconocimiento, muy necesarios en nuestra sociedad... (P: 98). Ellos requieren una

atención más especializada dentro de las instituciones educativas regulares por lo que se tienen que adaptar los conceptos educativos, el equipamiento y la capacitación de los docentes.

El resultado de este esfuerzo e inversión redundará en enormes beneficios tanto para quien padece la discapacidad como para los compañeros de clase y la sociedad en general. Cada día en todo el mundo se está despertando más la sensibilidad sobre el derecho a la plena integración en la vida social de las personas con Síndrome de Down. Cada vez más las ciudades avanzan para eliminar las barreras arquitectónicas, las empresas son favorecidas si realizan contratos a personas con discapacidad y las escuelas regulares se acondicionan para integrar a niños, y adolescentes con determinadas discapacidades. Sensibilidad y humanidad son condiciones muy necesarias para la educación y la integración; mejorar la calidad de vida de los niños y adolescentes con Síndrome de Down es tarea de todos.

Ciertamente, la Reorientación Político Conceptual de la atención de la población con necesidades educativas especiales en cuanto a Educación, plantea que debe estar direccionada a mejorar la calidad de vida y al desarrollo del ser humano y del colectivo basados en el respeto de valores, proporcionando a las personas un nivel de vida estable, seguro, agradable y más humano lo cual redundará en el desarrollo de la Nación Venezolana como lo señala la Constitución. En este sentido, la atención de la población con necesidades educativas especiales en cuanto a educación, se llevara a cabo a través de todo el proceso de atención desde temprana edad hasta la adultez, con una significación social, es decir como una actividad que forma parte de la vida misma.

Sucede pues, que la atención de las personas con necesidades educativas especiales en Venezuela refleja la tendencia a visualizar de manera separada Educación y Trabajo, lo cual se traduce en acciones dirigidas a la preparación e incorporación laboral de ésta población, llevando implícito la concepción del hombre y sociedad en los diferentes momentos históricos del país. Bajo la necesidad de formar profesionalmente el recurso humano venezolano, se creó a finales del siglo XIX y XX, las Primeras Escuelas de Artes

y Oficios que azarosamente atendieron niños y jóvenes con problemas, de ambos sexos. Más adelante se impulsaron estas Escuelas de Artes y Oficios con objetivos más claros de desarrollo profesional del recurso humano venezolano con el apoyo de Organismos Internacionales y la labor del Ministerio de Educación, otras instituciones, organismos oficiales y privados, sin coordinación y planificación conjunta.

Este programa, en cuanto a la preparación laboral en el sector oficial se inicia en la década de los sesenta dirigida a un grupo de jóvenes con más de doce años de edad en la ciudad de Caracas, en la Escuela Especial para Sordos, "David Pascoe". Señala Vasco (1998), estos jóvenes habían avanzado los niveles académicos exigidos por el Sistema Educativo Venezolano, sin embargo no tenían acceso a la escuela regular, situación que estancaba la prosecución escolar y la autorrealización personal y profesional. La situación de éste grupo de sordos, conlleva a que una delegación de padres y representantes apoyados por el Doctor David Pascoe (procedente de México), creen dos espacios, un Taller de Economía Doméstica y otro de Carpintería tomando como referente la edad y el sexo de la población a que estaba dirigido.

La aceptación de estas especialidades ocupacionales respondía por una parte, a lo que en Venezuela en la época de la Colonia eran considerados como oficios reconocidos y al valor social del trabajo manual en comparación al trabajo intelectual y por otra parte, a que estos padres estaban preparados en esos oficios. Si se analiza la atención hacia la población con necesidades educativas especiales en esos momentos se observa que se direcciona hacia un enfoque socioeconómico al considerar en la práctica el carácter tecnocrático de la Educación como medio de ascenso económico y no como medio de Humanización del hombre y el trabajo con un carácter utilitario, sinónimo de empleo, es decir que las personas con necesidades educativas especiales al entrar a la adolescencia y la adultez tienen.

Indica Rodríguez (2004), "...la capacidad de convertirse en entes productivos, por lo que se le preparaba en un oficio, desarrollando sus habilidades y destrezas para luego incorporarlos al mundo del trabajo..." (P: 25). Asimismo, se puede apreciar que, la

preparación para el trabajo es visto como un proceso separado de la Educación. Esto responde históricamente por una parte, a como se ha orientado Educación a lo largo de la Humanidad, muy ligada a las estructuras sociales y al interés de la clase dominante, este elemento ha permitido la transmisión del acervo histórico de la Humanidad y ha dado las herramientas a los pueblos para las transformaciones sociales.

Sin embargo, las concepciones son diferentes en cada época, se nota con respecto a la Educación que es sólo a partir del Renacimiento cuando asume un papel renovador generador de cambios sociales; en relación al Trabajo, se observa un carácter peyorativo desde la época clásica hasta la Moderna muy ligada a la estructura social dominante, a excepción de la época primitiva que por no existir una sociedad dividida en clases sociales las relaciones entre los hombres estaban supeditadas a los fenómenos de la naturaleza y la cooperación para la sobrevivencia en una sociedad igualitaria y democrática.

Específicamente en el siglo XX, por los avances científicos, el desarrollo de la Industrialización y el repunte de la Pedagogía como Ciencia, se afianzan dos posturas teóricas antagónicas, las Teorías Humanista y Capitalista, las cuales asumen los procesos de manera integrada y separada respectivamente, una con el fin de Humanizar al hombre y otro con el objetivo de formar un ente productivo eminentemente económico.

La asunción de estas teorías según Vasco (1998), determinan la interpretación en materia de Educación y Trabajo dándole los calificativos de Educación Profesional, Educación Laboral, Educación Vocacional, Capacitación Laboral, Preparación para el trabajo, Escuelas de Trabajo, Educación por el Trabajo, Educación para el Trabajo y Educación y Trabajo. Así surgen las diferentes Teorías pedagógicas que vinculan Escuela y trabajo: la Escuela Activa quien propone que la Escuela y el trabajo son la vida misma; el Vocacionalismo, quien concibe que la vocación está presente a lo largo de la vida escolar; la Educación para la Carrera, que asume la educación y el trabajo relacionado con el desarrollo de sí mismo de la persona; y la Educación Politécnica para quienes lo esencial es la formación integral de la personalidad, y el trabajo es un valor social el cual debe incorporarse a todas las materias del plan de estudio.

Esto deja una clara evidencia de como estas definiciones en la práctica se inscriben en la teoría tecnocrática o la humanista separando o integrando el trabajo del proceso formativo de la persona como ser social. Por otra parte, el enfoque socioeconómico es también resultado de como las Organizaciones Internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la Organización Internacional del Trabajo (O.I.T, 1998), la Organización de las Naciones Unidas (O.N.U, 1992) y la Organización de Estados Americanos (O.E.A, 2001.), han asumido Educación y Trabajo bajo la premisa de formar un hombre de acuerdo a las necesidades de crecimiento económico del país, lo cual ha servido de base a los diferentes países a nivel mundial para el establecimiento de políticas, estrategias y programas relacionados con estos procesos.

En Latinoamérica, particularmente en Venezuela las políticas, estrategias y programaciones para la atención de las personas con necesidades educativas especiales estaban signadas bajo un enfoque socioeconómico donde por la situación económica del país se hacía énfasis en la promoción de programas de empleos y la capacitación del recurso humano para el crecimiento económico del mismo. Estas políticas son plasmadas y ejecutadas fundamentalmente por los sectores: Trabajo y Educación evidenciándose claramente las influencias de las líneas internacionales. A nivel de Educación Especial y siguiendo un análisis histórico del modelo de atención para las personas con necesidades especiales en Venezuela se puede distinguir tres momentos desde que se creó la Dirección de Educación Especial ( 1966), y se elaboró el Primer Documento de Conceptualización y Política de Educación Especial (M.E, 1976), ubicados en tres décadas: setenta, ochenta y noventa.

El primer momento (los setenta), menciona Rodríguez (2004), se caracterizó en lo teórico por un modelo de atención con un enfoque psicopedagógico, sustentado en elementos de la Escuela Activa y Vocacionalista, pero que en la práctica se confundía con enfoques de la Rehabilitación Profesional, influenciados por la literatura internacional y los inicios de la atención de los jóvenes y adultos con necesidades especiales de corte médico y

filantrópico. El segundo momento (los ochenta), se caracterizó por un modelo de atención con un enfoque pedagógico en lo teórico con elementos de la Educación Vocacional y en la práctica con tendencias a considerar más la relación capacitación laboral con aparato productivo (enfoque socioeconómico). A finales de la década a nivel teórico se incorporó la conceptualización de Educación para el Trabajo que orientaba la atención en cuanto a Educación.

Y el tercer momento (los noventa), con un modelo de atención integral con un enfoque pedagógico, basado en los principios de la Educación Básica, Educación para el Trabajo, continuando en la práctica el énfasis del enfoque socioeconómico. Sin embargo, se nota que a pesar de que a nivel teórico la tendencia del modelo de atención era Humanista considerando los aspectos filosóficos, axiológicos, psicológicos, epistemológicos, sociológicos y pedagógicos, en la praxis la tendencia era relacionar la capacitación laboral con el aparato productivo (enfoque socioeconómico), haciendo énfasis en el desarrollo de destrezas y habilidades para un oficio con el fin de ser colocado en un empleo, desviando así el carácter humanista del modelo de atención integral, al recibir el participante el trato de obrero en lugar de educando, identificando educación con empleo, es decir subordinando educación al trabajo.

Particularmente en la década de los setenta, dado a que cada vez se incrementaba la demanda de atención de la población joven con necesidades educativas especiales el Ministerio de Educación crea en la Ciudad de Caracas en 1972, el Centro de Habilitación Laboral "La Castellana" para atender un grupo de jóvenes con Retardo Mental y Deficiencias Auditivas, afirma Prato (2001), ofreciendo las especialidades de Carpintería, Herrería, Encuadernación y Pintura, bajo el criterio de la disposición del recurso humano docente ganado para esta tarea emprendedora, preocupados por el futuro de éstos jóvenes, ya que para estos momentos no existían lineamientos y políticas definidas en el Ministerio de Educación.

En 1976, un año después de la creación de la Dirección de Educación Especial, cuando se establecen las Políticas del Estado en materia de Educación Especial, se

contempla lo concerniente a la preparación laboral para las personas con necesidades especiales, basadas en una filosofía Humanista, con la idea de formar un hombre con una personalidad autónoma y socialmente integrado, y con una concepción pedagógica para beneficio de un colectivo bajo los principios de Democratización y Modernización, en contraposición al carácter filantrópico y asistencial, que beneficiaba a un grupo reducido de personas con necesidades educativas especiales. Las programaciones dirigidas a los jóvenes y adultos con deficiencias auditivas y retardo mental, Síndrome de Down, tenían como finalidad desarrollar habilidades y destrezas en un oficio, explorar sus aptitudes e intereses laborales, orientados a facilitar su desenvolvimiento social y canalizar lo vocacional.

Este modelo se instrumenta en Venezuela a partir del año 1997, apoyados en modelos de otros países a nivel Latinoamericano (Uruguay, Costa Rica, Chile, Panamá, Perú, Ecuador, Colombia, Argentina y Cuba) en Europa (Inglaterra, Holanda, Suecia) y Norteamérica (Estados Unidos) y en los Lineamientos de la Organización Internacional del Trabajo (O.I.T.). En atención a la problemática de este modelo de atención se nota por una parte, que existe un intento de conciliar Educación. No obstante, como indica Caballo (2006), en la práctica se hace énfasis en el aspecto laboral, es decir, preparar a la persona para un oficio dándole un enfoque socioeconómico al proceso de la atención de la población dentro de la Modalidad.

No existía una correspondencia entre los planteamientos teóricos de la preparación laboral y la práctica, teóricamente de corte Humanista, con una práctica Conductista y elementos asistenciales. Esto refleja la concepción de Educación y Trabajo que se tiene en ese momento en Venezuela como lo indica Serrano (2001) "... focalizada en una orientación conductista, donde lo que importa es el mero desarrollo de habilidades y destrezas para la incorporación del hombre al mercado ocupacional... (P: 43).

Se asume el aprendizaje como cambio de conducta enfatizando el resultado y no el proceso, con una visión asistencial enfatizando la limitación de las personas, tomando como referentes determinantes la exploración, el uso de las entrevistas y las pruebas psicométricas, para dar las orientaciones terapéuticas correspondientes en las restricciones

de las experiencias de aprendizaje a los participantes, apuntando más a la limitación que a la potencialidad; y por otro lado la evaluación de los aprendizajes en base al producto más que a los procesos mentales implicados en el aprendizaje lo cual resultó contradictorio dado el fin formativo que se perseguía.

Además, se puede señalar que la relación participante-instructor era unidireccional, la persona con necesidades especiales recibía la preparación del instructor del taller, quien lo preparaba en un oficio, él era el controlador del aprendizaje de los jóvenes y adultos, enfatizando más en el desarrollo de habilidades y destrezas para un oficio y perdiendo la visión integral del modelo de atención. La atención entonces, era centrada en el conocimiento del oficio y muy particularmente en el desarrollo de habilidades y destrezas y no en la persona como tal, convirtiéndose en un reproductor o modelador de la persona que dirige el aprendizaje.

Dentro de este orden de ideas, en relación al plan de estudio, en la práctica la secuencia se interrumpía por existir según Prato (2001), un solo centro de formación profesional a nivel nacional, además se descuidó la valoración del trabajo en el proceso de atención a temprana edad y la justa valoración de las actividades relacionadas con teatro, deporte y educación física lo cual indicaban una debilidad en la instrumentación del modelo de atención integral.

Las debilidades encontradas dejan en evidencia la inconsistencia en la fundamentación teórica para la conceptualización de Educación y en la formación pedagógica del recurso humano, reflejado en el desconocimiento de los procesos mentales involucrados en el aprendizaje, en una falta de claridad y sistematización de las adaptaciones curriculares, en una deficiencia en captar la visión integral del proceso de atención, lo cual determinó en la práctica la inexistencia de unificación de criterios para el desarrollo de las acciones inherentes a la preparación laboral de las personas con Síndrome de Down.

Ahora bien, la década de los ochenta marcó historia en el modelo de atención por los intentos de relacionar estos procesos de manera inclusiva. Para esa década, la Dirección de Educación Especial (1966), realiza una evaluación del Modelo de atención en cuanto al proceso preparación e incorporación laboral para la población joven y adulta con el fin de mejorar la calidad del proceso y lograr la coherencia entre la fundamentación teórica y la práctica en base a los principios filosóficos, políticos, legales propuestos en la Conceptualización y Política de la Educación Especial de 1976.

En términos generales, los resultados derivados de esta evaluación fueron los siguientes, según Uzcategui (2003), no había continuidad en el proceso de formación, "... la oferta de las especialidades ocupacionales no eran cónsonas con los intereses y necesidades de las personas con necesidades educativas especiales ni con la demanda del mercado de trabajo y la planificación no se correspondía con el Modelo de Atención..." (P: 67).

En base a ésta evaluación, para el año 1982, se presenta el Proyecto de Reestructuración, el cual plantea un nuevo Modelo de Atención en cuanto al proceso de preparación laboral preservando el enfoque psicopedagógico, apoyándose en los fundamentos teóricos de la Educación Profesional, concebida ésta como las experiencias que obtiene el individuo a través de la escuela, la familia y la comunidad, permitiéndole una preparación integral para la incorporación al trabajo productivo y a la vez proporcionándole los elementos necesarios para la realización desde el punto de vista económico, social y personal, mediante la puesta en práctica de programas y servicios especiales ajustados a las diferencias individuales, tomando en cuenta más las posibilidades que las limitaciones.

La Reestructuración plantea cambios en el Modelo de Atención considerando los siguientes aspectos: la Evaluación Integral del participante, la Planificación Individual, Adaptación Curricular ajustada a las necesidades de la persona, el entrenamiento vocacional, colocación y seguimiento en un empleo adecuado, la participación activa de la

familia y de la comunidad en general para poder garantizar efectivamente la integración de esta población al mundo del trabajo y por consiguiente a la sociedad.

El Proyecto de Reestructuración fue puesto en práctica a nivel nacional a partir del año 1983, y es sometido a una evaluación que conllevó a una revisión conceptual y metodológica del proceso de formación laboral, cuyos resultados sirven de base para reorientar el Modelo de Atención y establecer los Lineamientos respectivos, los cuales están plasmados en el Documento "Lineamientos Técnicos Administrativos que rigen la acción educativa especializada en los Talleres de Educación Laboral", el cual fue emitido oficialmente en el año 1988.

Por consiguiente, se incorporan elementos teóricos que enriquecen los fundamentos filosóficos y políticos que orientan el proceso de preparación e incorporación laboral de las personas con necesidades especiales, en el cual se adopta el término de Educación para el Trabajo. Hasta los actuales momentos en la Modalidad de Educación Especial, se ha mantenido vigente el Modelo de Atención planteado en el año 1988, bajo la conceptualización de Educación para el Trabajo. Conceptualmente se adopta Educación para el Trabajo tomado del nivel de Educación Básica, la cual representa una de las áreas curriculares a partir del año 1985 y tiene como finalidad lograr en el educando la valoración del trabajo en el sentido individual, social y transcendental.

Se pretende afirma Pérez (2004), "... que el educando a través de la realización de actividades, de tareas creativas tanto individual como grupal respete y se identifique con el trabajo de sus compañeros y el suyo..." (P: 76). Reconozca los beneficios que obtiene con la participación en las labores del hogar, la escuela y la comunidad, a fin de que pueda significar el trabajo como actividad social de gran repercusión en la cultura, necesaria para la autorrealización y proyección personal.

Es significativo señalar, que la Modalidad Educación Especial al adoptar este concepto teóricamente es concebido con mayor amplitud y trascendencia por cuanto plantea la Educación para el Trabajo desde temprana edad, dándole así la debida relevancia

a ésta etapa de la vida por el rico potencial, mientras que la Educación Regular la contempla desde la Educación Básica, es decir a partir de los 6 años de edad tal como lo establece la Ley Orgánica de Educación (2009), circunscribiéndola además de una manera segmentada como una asignatura más dentro del plan de estudio, lo cual indica la pretensión de traducir un dominio de conocimiento a una materia y la desvalorización de los procesos como parte de la vida misma, visto a lo largo de la evolución del ser humano.

En el análisis del concepto Educación para el Trabajo, se observa en la fundamentación se inscribe en la denominada Escuela Activa, lo cual constituye un aporte teórico por cuanto se ve el trabajo estrechamente vinculado a la Educación con una significación social. De igual manera deja en evidencia una concepción humanista, sin embargo, al profundizar en el concepto, se nota una contradicción con la denominación Educación para el Trabajo, por cuanto pareciera que el fin de la Educación es el Trabajo y no la Humanización del hombre.

Al comparar los basamentos teóricos que sustentan este Modelo de Atención de Educación para el Trabajo para las personas con necesidades educativas especiales con la práctica, se percibe que en la Modalidad de Educación Especial al igual que en el Nivel Educativo de Educación Básica ha tendido a mantener un enfoque socioeconómico relacionando la capacitación laboral con el aparato productivo más que enfatizar sobre las consideraciones pedagógicas y axiológicas en la relación Educación y Trabajo, como bien lo puntualiza Rodríguez (2005), estos dos procesos se han practicado de manera separada centrándose en el desarrollo de habilidades y destrezas de la población joven y adulta “...en un oficio con el fin último de incorporar a la persona a la vida productiva del país, valorizando así el sentido económico y no la visión humanista que los considera procesos inclusivos desde temprana edad hasta el final de la vida...” (P: 87).

Tanto a nivel teórico como en la praxis, lo cual plantea un carácter discriminatorio en la atención hacia la población con necesidades especiales desde temprana edad hasta la adultez. Así se tiene, que dependiendo del grado de compromiso cognitivo de la persona se determina la potencialidad productiva para insertarse al trabajo competitivo y para

convertirse en trabajador en forma protegida. Ha existido la tendencia a descuidar la valorización del trabajo a temprana edad en contraposición a lo planteado en la Conceptualización y Política de la Educación Especial (1976), la cual señala que ésta debe darse de manera articulada "... desde temprana edad hasta la adultez a lo largo de todo el proceso de atención de las personas con necesidades educativas especiales dentro de la Modalidad..." (P: 43).

Este señalamiento, queda corroborado cuando se observa en la práctica que la atención para la población en edad escolar priva el criterio edad cronológica, en lugar de apuntar hacia la exploración y la orientación vocacional involucrada en el proceso, notándose que a partir de los 12 años, la atención se reduce al desarrollo de habilidades y destrezas para un oficio. Esta práctica lejos de responder a los intereses, necesidades y aptitudes de las personas y a la demanda del mercado de trabajo, ha estado orientada de acuerdo a la disponibilidad del recurso formador, quien a la vez ha carecido de la formación pedagógica idónea para cumplir con este cometido, restringiéndolo a visualizar de una manera integral al educando y a perder de vista la significación social del proceso.

En este Modelo de Atención, se evidencia en la praxis la presencia del Modelo Asistencial. Esto se aprecia en el proceso de la "evaluación diagnóstica" de las personas con Síndrome de Down, en el cual es determinante la limitación, utilizando como referente las pruebas psicométricas, entrevistas y observación destacando un nivel de funcionamiento que en lugar de servir de guía para potenciar las capacidades de estas personas, resulta condicionante y discriminatorio, por cuanto se toma como criterio para iniciarlo en la preparación de un oficio, es decir, se tiende a destacar más las dificultades que las potencialidades de las personas con este síndrome.

Vale referir que este paradigma es de carácter médico-industrial, con una tecnología terapéutica y recuperacionista que plantea una concepción de las personas con Síndrome de Down como "pacientes", objeto de asistencia médica, ubicando el problema en la deficiencia o falta de destreza en la persona. Por lo que la atención se orientó en el desarrollo de destrezas y habilidades funcionales, teniendo como fin último la colocación

en un empleo remunerado, asumiendo la integración como productiva económica y socialmente.

La instrumentación de los programas dirigidos a la atención académica, también deja ver el sesgo socioeconómico del modelo de atención desde el mismo momento en que el aspecto académico es de carácter funcional, es decir enseñar lo mínimo en cuanto a lectura, escritura o cálculo que se requiere para un empleo, privando la posibilidad de la prosecución escolar de aquellas personas que tienen los intereses y competencias respectivas, lo cual se traduce en un irrespeto al disfrute de ese derecho social, contrapuesto al principio de la Democratización y al derecho a la Educación establecido tanto por la Constitución Nacional de la Republica Bolivariana de Venezuela (1999), como por la Ley Orgánica de Educación (2009), y fortalecido por la Declaración Mundial sobre "Educación para Todos" de la UNESCO (2000), donde se determina la garantía de ofrecer opciones curriculares que se adapten a las personas o capacidades diferentes atendiendo al principio de igualdad de oportunidades.

Asimismo, esto indica que existe una debilidad en el Modelo de Atención (1988), por cuanto en la praxis no se aborda las necesidades de las personas de una manera integral. Este modelo vigente de carácter integral, plantea para la debida operatividad una acción interdisciplinaria de tal manera de asegurar la atención integral de las personas con Síndrome de Down, no obstante en la praxis se desvía la acción integral al focalizar hacia el aspecto laboral y la acción integrada, al asumir cada profesional la parcela de conocimiento, olvidando el principio de interdisciplinaridad del pensamiento y el fin último de la Educación, que es la Humanización del hombre; y no la formación de una persona como un ente eminentemente productivo económicamente.

Otro elemento que se evidencia, es la reducida participación de la familia durante el proceso de atención, circunscrita al aporte y recepción de información durante todo el proceso. Por otra parte, el fin último es la incorporación laboral de los jóvenes y adultos formados en un oficio, sin embargo datos suministrados por un instrumento de evaluación a los Talleres de Educación Laboral realizado por Peña (2006), muestra "... que sólo 69

personas con Síndrome de Down fueron colocados en puestos de trabajo en los últimos cinco años...” (P: 65). Las razones de este resultado podemos hallarla en varios factores, como sería la situación político - económica y social del país, la cual se ha vuelto más compleja en los últimos tiempos afectando al grueso de la población conformada por las clases sociales media y baja, y más aún a la población con necesidades educativas especiales.

En este contexto, se fomentó la creación de alternativas de empleo auto y cogestionarias como las cooperativas y las microempresas para la población en general y para las personas con Síndrome de Down en particular. Otra de las razones, apuntan a la manera centralizada que ha asumido la Modalidad de Educación Especial en la práctica la preparación e incorporación laboral, aún cuando en el Documento de Política Conceptual (2001), se estableció como una responsabilidad intra e intersectorial, comprometiendo al Instituto de Cooperación Educativa (INCE) y el Ministerio del Trabajo en esta ardua labor.

Por otro lado, el apoyo legal en Venezuela para tales efectos resulta discriminatorio en la aplicación aún cuando la filosofía de las normas no lo sea. Tal es el caso que en la Constitución Nacional (1999), en los Artículos 54 y 84 consagra el deber y el derecho al trabajo de toda persona apta para esos fines. También la Ley Orgánica del Trabajo (1990), reafirma en el Artículo 24, que toda persona tiene derecho al trabajo, “...el Estado procurará que toda persona apta pueda encontrar colocación que le proporcione subsistencia digna y decoros...” (P: 12). Asimismo, esta Ley dedica el Capítulo IX (Art. 375 al 378), a las personas con necesidades especiales. En el marco de lo legal también existe un apoyo a nivel internacional expresado en la Recomendación 99, emanada de la Conferencia Internacional del Trabajo en el año 1995, referida a los principios y la práctica de la Adaptación y Readaptación Profesional del Impedido.

El Convenio 159 en 1993 refuerza y completa la Recomendación 99, el cual establece que los países miembros de la organización entre ellos Venezuela, deben definir Políticas Nacionales sobre la Readaptación Profesional y el empleo de las personas con Síndrome de Down y los trabajadores en general. Y en los Derechos de los Impedidos

proclamados en 1995 en la XXXV Asamblea General de las Naciones Unidas, se contempla que el minusválido tiene derecho a la seguridad económica y social, y a un nivel de vida decoroso. Tiene derecho en la medida de las posibilidades, a obtener y conservar un empleo y a ejercer una ocupación útil, productiva, remunerativa; y a formar parte de Organizaciones Sindicales.

Otro instrumento legal que afianza y fortalece este derecho en las personas con Síndrome de Down en Venezuela es la "Ley de Integración de las Personas Incapacitadas" promulgada en el año 1993, la cual destaca la obligatoriedad de las empresas públicas y privadas de incorporar un número de trabajadores con necesidades especiales no inferior al dos 2 %, siempre y cuando estén aptos para ejercer los cargos ofertados.

A pesar de los innumerables basamentos legales que apoyan y benefician la incorporación al trabajo de las personas con Síndrome de Down, hasta ahora la misión ha resultado muy compleja. Es difícil, garantizar la formación y la incorporación al trabajo de las personas con Síndrome de Down, si las personas, las instituciones, el sector empresarial y los organismos que están involucrados en este cometido no toman conciencia y en forma enérgica, mancomunada y coordinada, dan respuesta a estas necesidades, ya que de no ser así se convertirían en el real impedimento para la Integración Social de esta población, lo que se podría llamar barreras actitudinales.

En cuanto a los fundamentos psicológicos para la atención de la población con Síndrome de Down, se incorporaron teorías cognitivas específicamente la de Piaget (1970), tratando de dar importancia a los procesos mentales, implicados en el aprendizaje, sin embargo, en la práctica la relación participante-instructor se guía bajo la concepción del aprendizaje como cambio de conducta y prosiguen las limitaciones en la presentación de experiencias de aprendizaje en la práctica por considerar topes cognitivos en la población.

De hecho, las propuestas hasta ahora consideradas para la atención de las personas con Síndrome de Down parten de una fundamentación teórica de corte Humanista enfatizando el derecho a la Educación de esta población. Para ello, nutren la

conceptualización con basamentos filosóficos, axiológicos, epistemológicos, psicológicos, teleológicos, sociológicos, y pedagógicos tratando de establecer una coherencia teórico-práctica.

Sin embargo, durante el tiempo esta coherencia no se ha logrado, por una parte, debido a un vacío conceptual que no apunta desde la perspectiva de estos basamentos a una consistencia teórica, y a la significación social de Educación a lo largo del proceso de atención de las personas con Síndrome de Down; y por otro lado, a una debilidad en la formación pedagógica del recurso humano que lo limita a visualizar de una manera integral a las personas con necesidades especiales y tomar en cuenta las consideraciones pedagógicas y axiológicas en cuanto a Educación se refiere.

Los resultados del análisis histórico de los modelos de atención para la personas con Síndrome de Down bajo la perspectiva Humanista en cuanto a Educación, revelan afirma Rodríguez (2004), una inconsistencia teórica que hacen ver estos dos procesos separados, una falta de correspondencia entre lo teórico y la práctica, que se traducen en un predominio del enfoque socioeconómico que relaciona la capacitación laboral con el aparato productivo más que enfatizar sobre el modelo de atención integral de corte Humanista. Y por otra parte, no existe una clara continuidad del proceso de atención desde temprana edad hasta la adultez, lo cual plantea la necesidad de rescatar y nutrir la Conceptualización y Política de tal manera que no se pierda la esencia de la significación social de la Educación como proceso y por lo tanto la Humanización del Hombre.

Tomando en cuenta la situación crítica del país, la Reforma Educativa del Estado, la demanda de respuesta de la población con Síndrome de Down en el marco de los deberes y derechos, es necesario tomar decisiones que conlleven a la definición de Políticas cónsonas con los fines de la Educación, tal como está consagrada en la Constitución sustentadas en los principios de Democratización, Modernización e Integración Social.

Dada las debilidades encontradas en la conceptualización de la atención de las personas con Síndrome de Down y la práctica, se decide plantear prospectivamente la

reorientación Político Conceptual de la Atención con un enfoque Humanista Social bajo la conceptualización de Educación como proceso, la caracterización del Educando, la Caracterización del Modelo Formación Docente, la Administración del Modelo de Atención y las Líneas Estratégicas de Acción, según Moreno (1999), “...esto permitirá una práctica más coherente y articulada para la atención de las personas con Síndrome de Down bajo el principio eje y norte de las acciones: la Integración Social...” (P: 54).

La educación como proceso concebido bajo una significación social por constituir estos derechos sociales, orienta la atención de las personas con Síndrome de Down, respetando la diversidad, la individualidad de cada persona en el marco del proceso evolutivo. Está dirigida a toda la población con necesidades educativas especiales de manera permanente, sistemática, a lo largo del proceso de atención dentro de la Modalidad de Educación Especial, es decir desde temprana edad hasta la adultez.

Específicamente en lo que se refiere a la población joven y adulta la atención educativa incluye además de los que tienen escolaridad, a aquellos que no tienen escolaridad, que hayan iniciado los estudios en la Escuela Regular y por diversas razones quedan excluidos del Sistema Educativo; y los que se encuentran en circunstancias especialmente difíciles, ya que el fin último de la Educación, es la Humanización del hombre.

La educación es inherente al proceso propio y esencial del desarrollo humano, por lo tanto forma parte de la vida misma. De allí indica Bonilla (2006), “... que es inclusiva y tiene significación social, lo que indica que llevan implícito la concepción de hombre y sociedad...” (P: 65). La Educación en la función social, le corresponde propiciar las condiciones para el desarrollo integral del individuo, cuya formación le permitirá, Aprender Haciendo y a Ser, promover la responsabilidad consigo mismo, con la familia y la comunidad, estimular la capacidad creadora, despertar una actitud positiva hacia el trabajo y el desarrollo de una conciencia ciudadana para beneficio individual y del colectivo.

De allí que la escuela debe ser concebida tal como lo decía Dewey (1967), "una comunidad en miniatura" "una sociedad embrionaria", donde exista una atmósfera que permita desarrollar en el individuo desde temprana edad los sentimientos de solidaridad, fraternidad humana, cooperación mutua, identidad nacional, los valores; que aliente y estimule la participación adecuada a la evolución del individuo tomando en cuenta que los intereses varían con la edad y de un individuo a otro, para que se construya un concepto de vida común.

En esta misma línea de pensamiento humanista social, es digno tomar las aseveraciones de Fuenmayor (1996), quien señala en la propuesta de Escuela de Trabajo en contraposición a la Escuela de Letras que "... los niños aprenden trabajando con sus propias manos, mirando y observando con sus propios ojos, deduciendo con su propio entendimiento..." (P: 45); logrando ser más honrados, perfeccionando la moral individual y social, la generosidad personal en una palabra, altruismo y solidaridad social.

La escuela es el principal agente de la cultura nacional, estas ideas son compartidas con el gran ideólogo venezolano del Humanismo Democrático Prieto Figueroa (1996), estos planteamientos a la vez coinciden con los pensamientos de Bolívar y Rodríguez quienes en los (Proyectos de Reforma Educativa en el siglo XIX), señalan la necesidad de la formación de un ciudadano apto para incorporarse a la vida cívica nacional, al trabajo y el acceso de todos al trabajo en las opciones manual e intelectual.

La Educación representa una necesidad vital de todo ser humano sin discriminación alguna, de raza, sexo o condición social, es por excelencia un medio que le proporciona al hombre el bienestar social permitiéndole constituirse en un ente participativo, desarrollar la capacidad creadora y afrontar los problemas en los diferentes ámbitos donde se desenvuelve. En el plano personal, le proporciona la valoración de sí mismo, el reconocimiento del esfuerzo, experimentar la sensación de éxito, el desarrollo de las potencialidades y la autorrealización representando así un eslabón de estabilización personal y social.

Más allá de la satisfacción individual tiene una trascendencia social en tanto que la acción beneficia al colectivo, lo cual repercutirá en la transformación de la sociedad. Enmarcado esto en una concepción de la naturaleza humana socio-histórico-cultural Vigotsky (1979), afirma que es "...donde el conocimiento es un producto del colectivo, en un ambiente contextualizado y significativo..." (P: 74). Lo cual quiere decir, que la Educación se enmarcará dentro de la realidad socio-histórica cultural del sitio donde se desenvuelva la persona con Síndrome de Down, por lo tanto las programaciones no pueden permanecer ajenas a la situación real donde se insertará la instrumentación, tendrá que asumir una postura que vaya a la superación de las desigualdades económicas, sociales y culturales de los diferentes grupos con características educativas especiales.

Visto de esta manera, existe una vinculación entre Educación por la naturaleza y alcance, ya que mediante una práctica pedagógica se persigue el desarrollo integral del individuo en las dimensiones personal, social y laboral. De allí la gran significación que tiene en la vida misma del individuo y en la sociedad, lo cual es reafirmado en la Constitución al considerarlos derechos sociales de todo ser humano sin distingo alguno, apoyados por la Ley Orgánica de Educación y La Ley Orgánica del trabajo.

Por las razones antes expuestas, se asume Educación como proceso de integración para la atención de las personas con Síndrome de Down, que debe iniciarse desde temprana edad hasta la adultez. Esto implica que debe existir consistencia en la fundamentación teórica en cuanto a Educación, coherencia entre la fundamentación teórica y la práctica, así como retomar el planteamiento de la articulación entre escuela-comunidad-alumno-familia.

Debe señalarse, que en la declaración de derechos de la Organización de las Naciones Unidas (2000), universalmente reconocida, por todos los países civilizados, se reconocen los derechos de la persona humana entre los que hay que señalar: la igualdad entre todos los hombres, sin distinción de raza, religión o clase; el derecho a no ser privado arbitrariamente de la propiedad; la libertad de opinión; la libertad de asociación; el derecho a participar del gobierno objetivamente por medio de representantes libremente elegidos; el

derecho a la seguridad social, al trabajo, a la retribución justa y a la libre sindicación; el derecho a un nivel de vida decente, a la educación y a la participación de la vida cultural.

Pocos temas han movido una polémica tan viva, como el problema de la integración escolar del niño portador de Síndrome de Down. No es rara esta situación, si se analiza la enorme variedad de instituciones que aparecen implicadas y cuestionadas, cuando se intenta llevar a la práctica ese eslogan, en apariencia tan sencillo, de "integrar al discapacitado". La integración como señala Morales (2003), se basa en una ideología, la normalización y arranca paradójicamente, del "derecho a ser diferentes", dentro de una sociedad de normales.

De este modo, la integración escolar permite a un sujeto según Caraballo (2008) con "...discapacidad participar de una experiencia de aprendizaje, junto con otros sujetos que tienen otras posibilidades, en el ámbito de una escuela común. Es abrir el aula y la escuela a lo diferente..." (P: 76).

Visto de esta forma, la utilización de los términos Integración o Inclusión en la Educación Especial, parecieran tener una misma intención, tal vez en el sentido de cada término, lo que se busca expresar con ellos es una misma intención, una dirección, ambos parecieran querer dirigirse a un mismo punto de llegada. La Integración como acción o efecto de integrar, es un concepto más abarcativo, que conlleva la Inclusión como consecuencia. Es el ejercicio del derecho a ser diferentes, el que posibilita a la persona con discapacidad la puesta en práctica de los demás derechos humanos.

Para ser real, la integración, ha de abarcar todos los sectores de la vida de las personas portadores de Síndrome de Down: escolar, laboral y social, y no se conseguirá si no a través de una verdadera revolución nacida de la solidaridad. Pero hay una razón prioritaria a favor de la educación integrada, frente al niño con discapacidad sólo hay dos opciones, la escuela especial o la regular, la escuela especial solo es coherente si se hace la elección de vida segregada.

Evidentemente, solo cuando el niño con Síndrome de Down, asista a la escuela regular y juegue con los amigos, será aceptado más tarde por la sociedad como ciudadano con plenos derechos y deberes. La escuela especial tiene un destacado efecto de etiquetaje; además el discapacitado adquiere un concepto erróneo de lo que es una sociedad multiforme, tienen una gran frustración por sentirse "distintos". Pero el principal factor divisorio de escuelas surge señala Sequera (2002), de la sociedad que está fuera de ella, en efecto el proceso de integración del discapacitado en la sociedad es un proceso de dos vías: preparar al discapacitado para que se adapte a la sociedad y preparar a la sociedad para que se adapta y los acepte a ellos. Y es irrealista pensar que esa sociedad acepte plenamente entre los miembros a un adolescente al que no ha visto en la escuela, con el que no ha jugado desde pequeño. Lo ven como algo nuevo y extraño que se pretende introducir en el grupo.

Resulta claro, que la educación segregada solo es coherente si se hace la opción de segregación de por vida, con las consecuencias que ello trae a mediano y largo plazo. La integración educativa es un proceso, a través del cual, las escuelas regulares van buscando y generando los apoyos que requiere el alumnado con dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales y con alguna discapacidad.

### **Aprendizaje Social de Vigotsky**

Vigotsky (1978), en relación a unos estudios que establecían que los niños con retraso mental no eran capaces de desarrollar un pensamiento abstracto, llegó a la conclusión, aparentemente correcta, de que toda enseñanza destinada a dichos niños debía basarse en el uso de métodos concretos de imitación. Sin embargo, gran parte de la experiencia con este método desembocaron en una profunda desilusión. Resultó que un sistema de enseñanza basado únicamente en lo concreto, eliminando de la enseñanza cualquier cosa relacionada con el pensamiento abstracto, no solo no podía ayudar a los niños retrasado a vencer el hándicap innato, sino que además reforzaba el hándicap al acostumbrar a los niños a utilizar exclusivamente el pensamiento concreto, suprimiendo así los pocos rudimentos de pensamiento abstracto que poseían estos niños.

Precisamente Vigotsky (1978), señaló que “...por el hecho que los niños retrasados no pueden elaborar por sí solo formas de pensamiento abstracto, la escuela debería esforzarse en ayudarles en este sentido y en desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente en su desarrollo...” (P: 137). Según la epistemología genética que plantea la construcción socio-histórica de la conciencia (Vigotsky, 1896-1934), el desarrollo del pensamiento se produce mediante un juego constante de procesos, que llevan al sujeto de un estado de conocimientos más simples a otros más complejos y se traducen en cambios cualitativos en las estructuras cognoscitivas, donde fundamentalmente la conducta superior surge de la interacción entre los hombres, tiene un origen interactivo-social es la fuente esencial y factor primario del desarrollo psicológico.

Dicho de otro modo, estos cambios psicológicos en un entorno eminentemente social permiten la organización de ambientes de aprendizaje y la mediación de los procesos en los alumnos de acuerdo a lo que Vigotsky (1978), denominó la Zona de Desarrollo Próximo, (ZDP) “...considerada como la distancia entre el nivel real de desarrollo, donde el sujeto puede resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, con la ayuda de un adulto u otro compañero más capaz...” (P: 96).

En este sentido, el conocimiento está condicionado por las contingencias socio-históricas que se operan en la realidad. De allí, que una educación fundamentada en una

concepción epistemológica de este tipo demandará una práctica en función de la estructura y dinámica social características de cada sociedad a la vez que responderá a las necesidades de los integrantes. En primer lugar, los aportes de Vigotsky a la Psicología, constituyó la insistencia en el notable influjo de las actividades con significado social en la conciencia.

De hecho, el pretendía explicar el pensamiento humano en formas nuevas; rechazaba la doctrina de la introspección y formuló muchas de las mismas objeciones de los conductistas. Quería abandonar la explicación de los estados de la conciencia y referirse al concepto de conciencia; del mismo modo, rechazaba las explicaciones conductistas de los actos en términos de las acciones anteriores. Antes que descartar la conciencia (como hicieron los conductistas) o la función del ambiente (como los introspectistas), buscaba una región intermedia que diera cuenta de la influencia del entorno por los efectos en la conciencia

Vigotsky (1979), consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que lo produce la integración de los factores social y personal. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El entorno social influye en la cognición por medio de los "instrumentos", es decir, los objetos culturales (autos, máquinas) y el lenguaje e instituciones sociales (iglesias, escuelas). El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente. La postura de Vigotsky (1979), es un ejemplo del constructivismo dialéctico, porque recalca la interacción de los individuos y el entorno.

La Zona de Desarrollo Próximo, es el momento del aprendizaje que es posible en un estudiante dado las condiciones educativas apropiadas junto a el maestro trabajen juntos en las tareas que el estudiante no podría realizar solo, dada la dificultad que presente; la Zona de Desarrollo Próximo incorpora la idea marxista de actividad colectiva, en la que quienes saben más y son más diestros comparten los conocimientos y habilidades con los que saben menos para completar una empresa. Una aplicación fundamental afirma Vigotsky (1978), que atañe al concepto de andamiaje educativo, que se refiere al proceso de

controlar los elementos de la tarea que están lejos de las capacidades del estudiante, de manera que pueda concentrarse en dominar los que puede captar con rapidez. Se trata de una analogía con los andamios empleados en la construcción, pues, al igual que estos tiene cuatro funciones esenciales: brindar apoyo, servir como herramienta, ampliar el alcance del sujeto, y usarse selectivamente cuando sea necesario.

En esta perspectiva, en las situaciones de aprendizaje el maestro hace la mayor parte del trabajo, pero después, comparte la responsabilidad con el alumno conforme se vuelve más diestro y el maestro va retirando el andamiaje para que se desenvuelva independientemente. La clave es asegurarse que el andamiaje mantiene al alumno en la Zona de Desarrollo Próximo, que se modifica en tanto que este desarrolla las capacidades. Se incita al estudiante a que aprenda dentro de los límites de la Zona de Desarrollo Próximo.

Visto de esta forma, otro aporte y aplicación es la enseñanza recíproca, que consiste en el diálogo del maestro y un pequeño grupo de alumnos. Al principio modelara las actividades; después, él y los alumnos se turnan el puesto. Así, estos aprenden a formular preguntas en clase de comprensión de lectura, la secuencia educativa podría consistir en el modelaje del maestro de una estrategia para plantear preguntas que incluya verificar el nivel personal de comprensión.

Desde el punto de vista de las doctrinas de Vigotsky (1983), la enseñanza recíproca solicita los intercambios sociales y el andamiaje, mientras los alumnos adquieren las habilidades. La colaboración entre compañeros que refleja la idea de la actividad colectiva cuando los compañeros trabajan juntos, es posible utilizar en forma pedagógica las interacciones sociales compartidas. La investigación muestra que los grupos cooperativos son más eficaces cuando cada alumno tiene asignadas las responsabilidades y todos deben hacerse competentes antes de que cualquiera puede avanzar; el énfasis actual en el uso de grupos de compañeros para aprender matemáticas, ciencias, lengua y literatura atestigua el reconocido impacto del medio social durante el aprendizaje.

Por último, una aplicación relacionada con la teoría de Vigotsky (1978), y el tema de la integración escolar, es la conducción social del aprendiz, que se desenvuelve al lado de los expertos en las actividades educativas. Los aprendices se mueven en una Zona de Desarrollo Próximo puesto que, a menudo se ocupan de tareas que rebasan las capacidades, al estudiar con los instruidos, estos iniciados adquieren unos conocimientos compartidos de proceso importantes y lo integra al que ya saben. Así, éste aprendizaje es una forma de constructivismo dialéctico que depende en gran medida de los intercambios sociales.

### **Currículo y Adaptación Curricular**

Las variables que más influyen en el éxito de la integración escolar de los alumnos con Síndrome de Down son la actitud favorable del profesorado y las adecuadas adaptaciones curriculares. Indica Yadarola (2002) que "... las características básicas del proceso de aprendizaje de los escolares con Síndrome de Down, indican cuáles son sus principales necesidades educativas..." (P: 23). El currículo es el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar y propone un plan de acción adecuado para la consecución de dichos objetivos.

Visto de esta forma, la adaptación curricular individual concreta el currículo para un alumno determinado. Es necesario diseñar la adaptación curricular individual de un alumno con Síndrome de Down, analizando los siguientes componentes: a) qué enseñar: objetivos y contenidos; b) la metodología (trabajos, actividades, socialización, sugerencias de métodos; c) sistemas de evaluación. En todos ellos se han de tener en cuenta las especiales características de los escolares con Síndrome de Down.

Ahora bien, la integración educativa señala Salcedo (2002) "...en líneas generales es beneficiosa para los niños con Síndrome de Down y también lo es para sus compañeros..." (P: 32). Pero no la integración de cualquier modo y a costa de cualquier cosa. Cuando un niño con Síndrome de Down ingresa a una escuela es preciso dar respuesta a las necesidades educativas, son los profesores los encargados de responder a esta demanda.

Por consiguiente, la atención adecuada en las escuelas a los alumnos con Síndrome de Down, depende principalmente de la actitud del maestro, más que de los conocimientos, aunque en algunos casos el maestro se queja de falta de preparación y de recursos para responder a las necesidades de estos alumnos. Indica Molina (2002) que las variables que más "...influyen en el éxito de la integración escolar de los alumnos con Síndrome de Down es la actitud favorable del profesorado junto con las adecuadas adaptaciones de tipo didáctico y organizativo..." (P: 23).

Los diversos especialistas Hernández (2005), Gómez (2006), también coinciden en que con una enseñanza transmisiva no se puede atender a las necesidades de los alumnos con Síndrome de Down, entendida como un modelo didáctico en el que el maestro es el poseedor de conocimiento cerrado y el alumno un mero receptor de ese saber. El ejemplo más claro de esta perspectiva educativa es la clase magistral, en la que el maestro explica al grupo clase. Es preciso variar la metodología educativa con estos alumnos utilizando un enfoque personalizado en la intervención y sirviéndose de estrategias diversificadas, recogidas siempre que se pueda en la propia programación individualizada o adaptación curricular individual.

En este sentido se comprende, que los niños y jóvenes con Síndrome de Down por padecer discapacidad intelectual son alumnos con necesidades educativas especiales, por lo tanto requieren adaptaciones curriculares. El término necesidades educativas especiales (NEE), toma la acepción actual a partir de la publicación del informe Warnock en (1978, 1981, 1990). A partir de entonces, la expresión se populariza y se produce un cambio que más que terminológico es conceptual, con una profunda transformación en la concepción de la deficiencia mental.

En efecto, se parte de que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y se entiende que las necesidades educativas forman un continuo, desde las más ordinarias hasta las más significativas y, en función del tiempo, se extienden desde las temporales hasta las permanentes. Los alumnos con Síndrome de Down tienen necesidades educativas especiales muy significativas y permanentes. Esta perspectiva modifica sustancialmente según Flores (2003), algunas concepciones tradicionales y aporta importantes ventajas en el tratamiento de estos alumnos, algunas de las cuales son las siguientes:

- Sustituye a las categorías diagnósticas tradicionales: "alumnos disminuidos, deficientes o minusválidos, mongólicos". Evita, por tanto, connotaciones negativas o despectivas.
- Permite superar la categorización o el proceso de "etiquetado" que sufrían estos alumnos. La etiqueta presupone características comunes a quienes la portan, determina en muchos casos las expectativas que sobre ellos se tienen. Y si existe un bajo nivel de expectativas respecto a las posibilidades de los alumnos con Síndrome de Down, habrá un menor compromiso por parte de la escuela para dar respuesta a las dificultades.
- Contribuye a la normalización de la vida escolar de estos alumnos. Todos los alumnos son "iguales", pues todos tienen necesidades educativas, aunque éstas sean diferentes entre sí.
- La responsabilidad no recae en el alumno, sino en el entorno educativo (administración, profesores, familia, etc.) que ha de adaptar las condiciones, los objetivos y los contenidos de la enseñanza a las necesidades individuales de cada alumno.

En todo caso, la identificación de las necesidades educativas de los alumnos es responsabilidad de un equipo interdisciplinario que revisa los informes médicos y evaluaciones realizadas por especialistas para así determinar y detectar las necesidades educativas. Los contenidos y la información obtenida han de ser recogidos de forma explícita en el informe psicopedagógico, un documento en el que se refleja la situación

evolutiva y educativa del alumno, señala Gómez (2006), que “...se concretan sus necesidades educativas, 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...” (P: 76).

Ahora bien, aunque el informe psicopedagógico, por definición, es personal y diferenciado para cada alumno, en el caso de los alumnos con Síndrome de Down conviene señalar algunas características básicas del proceso de aprendizaje porque indicarán cuáles son las principales necesidades educativas especiales, Ruiz (2007), señala algunas de las más importantes entre las cuales se mencionan las siguientes:

- Necesitan que se pongan en práctica estrategias didácticas individualizadas.
- Necesitan que se les enseñen cosas que otros aprenden espontáneamente.
- El proceso de consolidación de lo que acaban de aprender es más lento. Aprenden más despacio y de modo diferente. Necesitan más tiempo de escolaridad.
- Precisan mayor número de ejemplos, ejercicios, actividades, más práctica, más ensayos y repeticiones para alcanzar los mismos resultados.
- Requieren una mayor descomposición en pasos intermedios, una secuenciación más detallada de objetivos y contenidos.
- Tienen dificultades de abstracción, de transferencia y de generalización de los aprendizajes. Lo que aprenden en un determinado contexto no se puede dar por supuesto que lo realizarán en otro diferente. Necesitan que se prevea esa generalización.
- Necesitan en la mayor parte de los casos Adaptaciones Curriculares individuales.
- Necesitan apoyos personales de profesionales especializados como son los de la orientadora, la de Audición y Lenguaje.
- Los procesos de atención y los mecanismos de memoria a corto y largo plazo necesitan ser entrenados de forma específica.
- El aprendizaje de los cálculos más elementales es costoso para ellos. Tienen dificultades con los ejercicios matemáticos, numéricos y con las operaciones.
- Necesitan un trabajo sistemático y adaptado y que se les proporcionen estrategias para adquirir conceptos matemáticos básicos.

- El lenguaje es un campo en el que la mayor parte de los alumnos con Síndrome de Down tiene dificultades y que requiere un trabajo específico. Necesitan apoyo logopédico individualizado.
- Respecto a la lectura, casi todos pueden llegar a leer, siendo recomendable el inicio temprano de este aprendizaje (4-5 años). Necesitan que se les introduzca en la lectura lo más pronto posible, utilizando programas adaptados a las peculiaridades (por ejemplo: métodos visuales).
- Necesitan que se les evalúe en función de las capacidades reales y de los niveles de aprendizaje individuales.

Precisemos, el currículo es el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación en cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. En otras palabras, definiéndolo de forma operativa, se puede definir el currículo como el qué, cómo y cuándo enseñar, y el qué, cómo y cuándo evaluar. El concepto de currículo aceptado en el Sistema Educativo Venezolano, admitiendo que existen otras concepciones, se puede presentar como dice Martínez (2002), como "... el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar y propone un plan de acción adecuado para la consecución de dichos objetivos..." (P: 87).

Visto de esta forma, el currículo se concreta en diferentes niveles, según el marco de actuación. El gobierno y las administraciones educativas fijan las enseñanzas comunes para garantizar una formación común a todos los alumnos del país. A partir de ellas, los centros educativos han de elaborar un Proyecto Curricular para cada una de las etapas educativas que se imparten en él, que ha de incluir entre otros aspectos, los objetivos generales, decisiones sobre metodología y criterios generales de evaluación. Por otra parte, cada maestro elaborará como señala Jiménez (2004), la programación didáctica de las materias que ha de impartir, dirigidas a todos los alumnos de la clase. La adaptación curricular individual concretaría el currículum para un solo alumno, aunque forman una unidad en sí mismas, no pueden separarse del resto de la planificación y actuación educativas.

Es por eso que, la estrategia de adaptación conduce desde niveles superiores a inferiores, concretando progresivamente y adaptando la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos. En otras palabras, se trataría de que al elaborar el Proyecto Curricular de cada etapa y las programaciones de cada aula se tenga en cuenta a los alumnos con Síndrome de Down de la escuela. Por ello, en función de a quiénes afectan, pueden ser mencionados Dubrosky (1995):

**Adaptaciones curriculares de centro:** Se realizan para satisfacer las necesidades contextuales, ordinarias y generales de todos los alumnos de un centro concreto, incluyendo las necesidades educativas especiales de determinados alumnos. Se reflejan en modificaciones del Proyecto Curricular y, en el caso de alumnos con Síndrome de Down, pueden incluir, por ejemplo, medidas metodológicas para favorecer su adaptación al centro y al proceso de aprendizaje.

**Adaptaciones curriculares de aula:** Intentan dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos o de un grupo. Son variaciones en la programación que, siendo aplicadas a todos, favorecen al alumno con Síndrome de Down. Se trataría de facilitar que pueda conseguir los objetivos, aunque sean distintos de los del grupo, con el mayor grado posible de normalización e integración.

**Adaptaciones curriculares individuales:** Son el conjunto de decisiones educativas que se toman desde la programación de aula para elaborar la propuesta educativa para un determinado alumno. Pueden ser no significativas, si no afectan a los objetivos y contenidos básicos, y significativas si suponen la eliminación o modificación sustancial de contenidos esenciales o nucleares de las diferentes áreas.

En otras palabras, la adaptación curricular se ha de entender, según Rodríguez (2004), “...como un conjunto de medidas que se toman para un determinado alumno, pero con una perspectiva sistémica, global, de centro...” (P: 32). Todos los integrantes de la escuela se han de implicar en la atención al alumno con Síndrome de Down que está escolarizándose en él, empezando por los organismos de gobierno y de coordinación docente. Si no se hace

así, el esfuerzo se centra en dos o tres personas, un maestro concienciado, unos orientadores voluntariosos, que a la larga acaban por agotarse, intentando llevar a cabo la integración del alumno con Síndrome de Down. El proceso de adaptación curricular, para que tenga éxito, ha de ser una actividad de la escuela realizada de forma colectiva. A continuación se presenta un ejemplo:

## **Cuadro 2: Adaptación Curricular Individual**

---

### **I. Evaluación inicial**

1. Historia del alumno
2. Nivel de competencia curricular
3. Estilo de aprendizaje
  - variables de la tarea
  - estilo cognitivo del alumno
  - variables motivacionales
  - atribuciones
  - variables sociales
4. Otros aspectos del desarrollo: biológicos, intelectuales, motores, lingüísticos, Emocionales y de inserción social.
5. Contexto escolar (aula)
  - variables espaciales y materiales
  - organización de los elementos personales
  - elementos básicos del currículo: objetivos y contenidos, metodología y actividades, evaluación.
6. Contexto socio-familiar
  - nivel socioeconómico y cultural
  - dinámica de la familia
  - conocimiento de las características del niño y comportamiento ante ellas
  - datos del entorno físico familiar

## **II. Necesidades educativas especiales**

1. De ámbito general
2. Relacionadas con las áreas curriculares
3. Del entorno

## **III. Propuesta curricular adaptada**

1. Adaptaciones de acceso al currículo
2. Adaptaciones del currículo
  - Metodología y actividades: proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación
  - Objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

---

Fuente: La Integración Escolar. Wever (2006). Vicoz (2010).

Por esto, una adaptación curricular individual es, en resumen, una programación para un solo alumno, con el mismo objetivo que la programación del grupo. Se basa en una evaluación psicopedagógica previa y planifica la respuesta educativa para responder a las necesidades desde el currículo común para todos. Se trata, en esencia, de adaptar el currículo a las necesidades concretas de un determinado alumno. Los componentes esenciales son, por tanto, la evaluación previa, a partir de la cual se determinan las necesidades educativas y la propuesta curricular adaptada.

Por supuesto, la obligación de realizar la adaptación curricular individual para un alumno concreto recae en el maestro en los niveles de Educación Inicial, Primaria y en cada uno de los profesores de cada una de las asignaturas en Educación Secundaria Obligatoria. Para la elaboración podrán recibir la ayuda y el asesoramiento de los profesores especialistas (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje o Logopedia) y del orientador.

A continuación, se presenta algunos elementos esenciales de un modelo Individual de Adaptación Curricular para un alumno con Síndrome de Down elaborado por Wever (2006), y adaptado por Vicoz (2007):

### I. Datos de Identificación y elaboración:

Nombre, apellidos, dirección. Personas que participan: maestro, Profesores de área o materia, etc.

### II. Historia escolar y personal del alumno:

(Revisar el informe de Escolarización y el Informe Psicopedagógico del alumno). Estimulación temprana. Inicio de la escolarización. Apoyos recibidos hasta ahora (en centros escolares o fuera de la escuela, por ejemplo en asociaciones o fundaciones, etc.). Momento de detección de la deficiencia. Etiología. Grado de deficiencia. Cedula del escolar y estado de salud.

### III. Datos importantes para la toma de decisiones:

#### 1. Nivel de Competencia Curricular:

- Áreas a evaluar
- Criterios de evaluación
- Grado y tipo de ayuda que precisa.

#### 2. Estilo de aprendizaje:

- Variables de la tarea
- Estilo cognitivo del alumno. Capacidad de atención, impulsividad y reflexividad, ritmo de ejecución, estrategias de aprendizaje, etc.
- Variables motivacionales
- Atribuciones
- Variables sociales. Agrupamientos que prefieren, aprendizaje, etc.

#### 3. Contexto escolar:

- Variables espaciales y materiales. Aulas. Horarios.
- Organización de los elementos personales. Modalidad de apoyo.
- Elementos básicos del currículo: Objetivos y contenidos y Metodología, actividades y Evaluación.

#### 4. Contexto socio familiar:

- Nivel socioeconómico y cultural
- Dinámica y organización familiar. Pautas educativas. Juego y ocio. Autonomía. Comunicación.
- Conocimientos de las características del niño y comportamiento ante ellas. Grado de "aceptación".

#### IV. Necesidades educativas:

- Participación y colaboración. Implicación familiar. Grado de cooperación.
- Necesidades de ámbito general. Grado de deficiencia (ligera, media, severa):
- Necesidades relacionadas con las áreas curriculares
- Necesidades del entorno.

#### V. Propuesta curricular adaptada:

##### 1. Adaptaciones de acceso al currículo

- Personales: Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Fisioterapeuta.
- Espaciales. Aula de apoyo. Distribución de la clase en zonas de actividad o talleres.
- Temporales. Organización de horarios con flexibilidad.
- Materiales y recursos. Materiales manipulables. Imágenes. Ordenador. Banco de materiales. Taco para los pies.

##### 2. Adaptaciones del currículo:

- Metodología y actividades (enseñanza-aprendizaje y evaluación)
- (Secuenciación de objetivos y contenidos. Motivación y refuerzo positivo. Mediación en el aprendizaje. Generalización. Presentación multisensorial, etc.
- Objetivos y contenidos, criterios de evaluación
- Introducción de objetivos (autonomía - vestido, aseo, comida, habilidades sociales, etc.). Eliminación de otros. Priorización.
- Evaluación en función de los objetivos de la adaptación curricular individual.

#### VI. Apoyos:

- ¿Quién? Otros profesores. La coordinación entre ellos es esencial.
- ¿Cuándo? Antes, durante y después de la explicación del tema.

¿Dónde? Dentro o fuera del aula, por ejemplo, en aula de apoyo.

¿Cómo? Individual o en grupo

Tipos de ayudas: Física, verbal y gestual.

## VII. Colaboración familiar:

Puede consistir en reuniones periódicas con la familia. Informes bimensuales. Intercambio de información. Colaboración en determinados programas y en la instauración de conductas, generalización de los aprendizajes, refuerzo en casa. Coordinación de llevar las mismas pautas de educación en casa que en la escuela. Información sobre la forma de tratar al hijo. Asesoramiento. Apoyo psicológico a la familia si ello es necesario.

## VIII. Criterios de promoción:

Los mismos que los demás alumnos en adaptaciones de acceso. Deben establecerse en las adaptaciones curriculares, según el grado de significatividad. La evaluación en el caso de materias con adaptación curricular individual se efectuará tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados para ellos en las adaptaciones correspondientes.

## IX. Seguimiento:

Sería conveniente reuniones trimestrales para revisar las adaptaciones curriculares individuales; reuniones de coordinación, con los maestro, orientadores una vez al mes. Reuniones cuando sea preciso, a instancias de cualquiera. Wever (2006), señala que "... los maestros y los profesores de apoyo han de dar respuesta a las de a los escolares con Síndrome de Down, confeccionando las adaptaciones curriculares que sean precisas..." (P: 23); adaptando el currículo a las características individuales, a los intereses y motivaciones,

al estilo de aprendizaje, a la forma de hacer y de ser. Aunque por definición una adaptación curricular individual se dirige expresamente a un alumno concreto en una escuela concreta, adaptando el currículo recogido en la programación del maestro a las necesidades específicas de ese alumno, pueden establecerse unas ideas generales para la confección de las adaptaciones curriculares para alumnos con Síndrome de Down teniendo en cuenta las peculiaridades del proceso de aprendizaje.

Desglosándolo por campos, se presentan unas pautas generales sobre cómo adaptar a las características generales de los alumnos con Síndrome de Down, qué se les va a enseñar y cómo se les va a enseñar. A la hora de determinar los objetivos educativos que son más adecuados para los alumnos con Síndrome de Down, Vicoz (2007) indica que "... se ha de tener en cuenta que adquieren las capacidades con mayor lentitud que otros alumnos y que se dispone de un tiempo limitado para impartir ilimitados conocimientos..." (P: 67). Es imprescindible, por tanto, seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades. Se ha de tener claro cuál es el objetivo educativo fundamental y preparar muchos y variados recursos para alcanzarlo.

En todo caso, es conveniente establecer objetivos a largo, a medio y a corto plazo. A largo plazo, se puede incluir el ideal de persona, la "utopía" particular, lo que se aspira que alcance a lo largo de la vida ese niño con Síndrome de Down. Por ejemplo, se puede plantear que sea lo más autónomo posible, lo que llevará a un planteamiento educativo muy distinto que si se propone que pase la etapa adulta en la casa o en un centro de día. A medio plazo, si por ejemplo se ha establecido la lectura comprensiva y la escritura funcional como objetivos básicos, pueden ser objetivos adecuados a corto plazo, que escriba el nombre o que lea carteles.

Es lo esencial, personalizar los objetivos porque los que son válidos para un niño no son útiles para otro. Por ello, en algunos casos, señala Azuaje (2006), habrá que eliminar objetivos que aparecen en el currículo básico, bien por ser excesivamente complejos o por la poca utilidad práctica real; será necesario incluir objetivos distintos a los de los compañeros (por ejemplo, habilidades de autonomía básica o sociales) y en algún caso

habrá que priorizar objetivos, cambiando el momento de la presentación. Siempre que se pueda, se deben escoger objetivos prácticos, útiles, funcionales, aplicables inmediatamente o al menos aplicables lo más pronto posible, y secuenciarlos en orden creciente de dificultad.

De allí pues, que esa selección de objetivos se ha de basar en unos criterios que pueden ser: los más importantes y necesarios para el momento actual de la vida del niño, los que le sirven aquí y ahora; los que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y los que se pueden aplicar a mayor número de situaciones. Los que sirven de base para futuras adquisiciones. Los que favorezcan el desarrollo de las capacidades: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, autonomía, socialización.

En esta perspectiva, afirma Flores (2003) “...es imprescindible individualizar la metodología de trabajo con los alumnos con Síndrome de Down del mismo modo que se hace al seleccionar los objetivos...” (P: 91). Por otro lado, es fundamental la coordinación entre todos los implicados en la educación: maestro, profesores de apoyo, servicios especializados y familia, para que la intervención se realice con el mayor grado de coherencia y de colaboración posible. En todo caso, la flexibilidad organizativa en la escuela es requisito indispensable para llevar a cabo una correcta integración escolar de los alumnos con Síndrome de Down.

A la hora de trabajar educativamente con alumnos con Síndrome de Down, es recomendable utilizar estrategias que respondan a las características psicobiológicas y que se adapten a su forma de pensar y de actuar. Por ejemplo, si perciben mejor la información por la vía visual que por la auditiva, la presentación de imágenes, dibujos e incluso objetos para manipular les ayudará a mejorar la retención. Otras normas válidas afirma Wever (2006), pueden ser: dar pautas de actuación, estrategias, formas de actuar concretas en lugar de instrucciones de carácter general poco precisas. Utilizar técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa. Emplear ayuda directa y demostraciones o modelado en lugar de largas explicaciones. Actuar con flexibilidad, adaptando la metodología al momento del alumno, al progreso personal y estando dispuestos a

modificarla si los resultados no son los esperados. Y por último, secuenciar los objetivos y contenidos en orden creciente de dificultad, descomponiendo las tareas en pasos intermedios adaptados a las posibilidades.

En este sentido se comprende, que es recomendable la flexibilidad en la presentación de actividades, teniendo presente que en algunos casos la actividad preparada no va a poder llevarse a cabo tal y como se había planificado. También es útil: presentar actividades de corta duración, utilizando un aprendizaje basado en el juego, lúdico, entretenido, atractivo. Dejarles tiempo suficiente para acabar y poco a poco ir pidiéndoles mayor velocidad en la realización.

Es necesario indica Gómez (2006), "... dar al alumno con Síndrome de Down la posibilidad de trabajar con objetos reales y que pueda obtener información a partir de otras vías distintas al texto escrito..." (P: 82); tener preparado el material que se va a utilizar con antelación. Conviene disponer de material en abundancia por si se han de cambiar las actividades, aplicar lo que se enseña y dejar que se realice una práctica repetida.

En la integración social, lo fundamental es que el alumno con Síndrome de Down disfrute de los mismos derechos y cumpla los mismos deberes que los demás. Se trata de que sea uno más, de tratarle como a los otros, sin más exigencia pero tampoco con más privilegios. Por ello, es recomendable menciona Jiménez (2004), darle la posibilidad de desarrollar tanto el trabajo individual como el trabajo en distintos tipos de agrupamiento; variar la distribución de la clase y la ordenación de las mesas para favorecer actividades en grupo pequeño. Aplicar programas de entrenamiento en habilidades sociales; siempre que se pueda, deben hacer cosas en común con los demás; dejarle que lleven los mismos libros, que tengan el mismo boleto de notas, que compartan clases.

Desde la perspectiva de la socialización, los maestros deben comportarse en clase sabiendo que ellos mismos se convierten en "modelos" para los alumnos y especialmente para los alumnos con Síndrome de Down, ya que aprenden muchas de las conductas por observación. Respecto a los compañeros, la mejor estrategia es tratar el tema con

normalidad, respondiendo a las dudas con naturalidad; lo esencial es el trato que dé el maestro al alumno con Síndrome de Down, pues los compañeros actuarán de un modo semejante.

Para responder a las necesidades educativas de los alumnos con Síndrome de Down, dentro del grupo en clase, se pueden tomar algunas pautas metodológicas, según Rodríguez (2004), "...todas ellas son medidas, individuales o colectivas, que estando dirigidas a ayudar a un alumno concreto en su proceso educativo, pueden ser aplicadas al conjunto de la clase..." (P: 45). Se puede realizar un seguimiento individual del alumno, analizando su progreso educativo, reconociendo sus avances, revisando con frecuencia el trabajo. Antes de nada, favorecer la realización de actividades controladas de forma individual por el maestro, teniendo previstos momentos para llevar a cabo supervisiones y ayudas en relación con los aspectos concretos en que tiene dificultades.

Evidentemente, se debe establecer momentos en las clases en que se realicen ayudas mutuas entre iguales, buscando compañeros que apoyen al alumno y le ayuden con las tareas. Es por eso indica Casseres (2001), que se pueden incluir actividades de refuerzo en la programación, buscando nuevas estrategias para llegar a los mismos aprendizajes. Habida cuenta, es importante planificar actividades variadas para el mismo objetivo, utilizando materiales o soportes de trabajo distintos. Se trata, de diseñar dos o más recorridos de aprendizaje para cada objetivo, que ofrezcan a cada alumno oportunidades para aprender contenidos que no dominan.

Cabe considerar, confeccionar un banco de materiales, con material de trabajo que cada unidad a diferentes niveles de dificultad (actividades normales y de refuerzo, individuales o en grupo). Se puede planificar incluso que, con el tiempo, el alumno pueda acceder a ellas de manera autónoma sin necesidad de la intervención constante del maestro. De esta manera, Prato (2001) indica que "... se debe elaborar una carpeta individual con actividades de espera, de refuerzo o ampliación para el alumno y diseñar una hoja individual de cada alumno con Síndrome de Down..." (P: 71), con los objetivos y

actividades programados para él para un plazo determinado (resumen para un período de tiempo, por ejemplo dos semanas), de la adaptación curricular individual.

En otras palabras, valorar la posibilidad de incluir la intervención coordinada y simultánea de dos profesionales con el mismo grupo en el aula, para apoyar a este alumno o a otros; es conveniente organizar grupos de refuerzo fuera del horario fijo, con alumnos con dificultades semejantes y reordenar y reagrupar a los alumnos de un aula en función de su nivel en diversas asignaturas. En otras palabras, llevar a cabo actividades con distintos tipos de agrupamientos, individuales, en gran grupo y siempre que se pueda en pequeño grupo. Por último, menciona Yadarola (2002), el maestro debe realizar una distribución flexible de espacios y tiempos. Por ejemplo: distribuyendo la clase en zonas de actividad o talleres y los horarios en función del ritmo de trabajo de los alumnos y limitar las exposiciones orales en clase, complementándolas siempre que se pueda con otras formas de trabajo.

Tenemos pues, señala Hernández (2006), que 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...” (P: 15). 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, se realizará tomando como referencia los objetivos fijados en las adaptaciones correspondientes. La información que se proporcione a los alumnos o a los representantes legales constará, además de las calificaciones, de una valoración cualitativa del progreso del alumno o alumna respecto a los objetivos propuestos en la adaptación curricular.

Es por eso que, se valorará al alumno en función de él mismo afirma Prato (2001), no sobre la base de una norma, o en un criterio externo, o en comparación con los 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. Además, se ha de procurar

evaluar en positivo, ya que las evaluaciones suelen recoger una relación de todo lo que no es capaz de hacer un niño, más que de las posibilidades.

Finalmente, con alumnos con Síndrome de Down y dadas las dificultades para generalizar los aprendizajes, lo que saben han de demostrarlo y no se debe suponer que lo que hacen en una determinada situación lo harán igual en otras circunstancias; un objetivo estará adquirido si lo dominan en diferentes momentos y ante diferentes personas, por lo que es preciso tener en cuenta estos matices.

Antes de nada, se han de variar los sistemas de evaluación puesto que evaluación no es sinónimo de examen. Por ello indica Wever (2006), se ha de procurar llevar a cabo una evaluación flexible y creativa. Por ejemplo, visual y táctil en lugar de auditiva; oral y práctica en lugar de teórica y escrita; diaria en lugar de trimestral basada en la observación en lugar de exámenes. Los que saben leer y escribir con comprensión pueden realizar exámenes orales y escritos con memorización de pequeños textos. Se les debe de dar una boleta de notas, como a los demás, en el que queden 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, ya que tienen derecho a estar informados sobre el progreso de aprendizaje e integración socio-educativa de los hijos.

En otras palabras, los maestros deberán también evaluar la propia labor para mejorarla. Esta evaluación incluirá tanto la evaluación de la tarea docente y del proceso de enseñanza como de la propia Adaptación Curricular individual. Si entendemos que la integración escolar en aula común es lo más adecuado para los alumnos con Síndrome de Down, siempre se deberán de realizar adaptaciones curriculares, con esta o con otra denominación. Necesitarán en todos los casos que los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación previstos para los demás alumnos y se varíen y se adapten a las características propias. Por tanto, según Caraballo (2008) "... las ideas para confeccionar una adaptación curricular individual, serían válidas para cualquier adaptación del programa educativo para un alumno con Síndrome de Down concreto..." (P: 58).

En resumidas cuentas, siendo conscientes de que las personas con Síndrome de Down siguen aprendiendo a lo largo de toda la vida, también debemos saber que lo que se les ha de enseñar ha de adaptarse a las peculiaridades. De otro modo, la integración escolar será ficticia, reduciéndose a una mera ubicación en las aulas junto a los demás niños. Los maestros, profesores, personal de apoyo, son elementos esenciales para que la integración de los alumnos con Síndrome de Down en la escuela sea un hecho real y no meramente un hecho administrativo.

### **La Inteligencia Emocional como Herramienta de Formación Docente para el Proceso de Integración Escolar**

La importancia evolutiva de ofrecer una respuesta rápida que permitiera ganar unos milisegundos críticos ante las situaciones peligrosas, es muy probable que salvaran la vida de muchos de nuestros antepasados, porque esa configuración ha quedado impresa en el cerebro de todo protomamífero, incluyendo los humanos. Para Goleman (1995), el rudimentario cerebro menor de los mamíferos es el principal cerebro de los no mamíferos, un cerebro que permite una respuesta emocional muy veloz; pero, aunque veloz, se trata también, al mismo tiempo, de una respuesta muy tosca, porque las células implicadas sólo permiten un procesamiento rápido, pero también impreciso, y estas rudimentarias confusiones emocionales basadas en sentir antes que en pensar son las emociones pre cognitivas. Según Goleman (1995), "...la amígdala prepara una reacción emocional ansiosa e impulsiva, pero otra parte del cerebro se encarga de elaborar una respuesta más adecuada..." (P: 54).

Ahora bien, el regulador cerebral que desconecta los impulsos de la amígdala parece encontrarse en el extremo de una vía nerviosa que va al neocórtex, en el lóbulo pre frontal; el área pre frontal constituye una especie de modulador de las respuestas proporcionadas por la amígdala y otras regiones del sistema límbico, permitiendo la emisión de una respuesta más analítica y proporcionada. El lóbulo pre frontal izquierdo parece formar parte de un circuito que se encarga de desconectar o atenuar parcialmente los impulsos emocionales más perturbadores.

Por otra parte, parece que esta capacidad, al menos en los humanos, es susceptible de desarrollo y aumento crece más fácilmente en las personas que no han padecido miserias afectivas, con padres preocupados y que han vivido en un ambiente en el que han sido aceptadas y comprendidas, han recibido consuelo cuando lloraban y tenían miedo, han visto como se vivía la preocupación por los demás. Afirma Ramírez (2005), “... en definitiva, cuando las necesidades afectivas y emocionales han estado cubiertas desde los primeros años de vida...” (P: 42).

Para desarrollar la inteligencia emocional se debe estar presto al cambio y al realizarse dicho cambio se realizará con mayor facilidad la adaptación curricular, esto permitirá que el proceso de adaptación en función de la integración escolar se hará de manera más efectiva y eficaz. Estos elementos contribuyeron al llevar a cabo los talleres de sensibilización y concientización, lo que revalido a través de la sistematización que si es posible construir un modelo de formación docente para la integración escolar del niño con Síndrome de Down al aula común.

Del mismo modo que se aspira una integración social indica Jiménez (2004), lo más completa posible, la integración escolar debe ser vista como un paso previo e ineludible hacia ella. Pero no la integración de cualquier modo y a cualquier precio, sino adecuadamente realizada. Cuando un niño con Síndrome de Down se incorporan a una escuela regular es preciso dar respuesta a sus necesidades educativas y son los profesores los encargados de responder a esta demanda.

Debe señalarse que, referirse a un proceso de integración dentro de un ámbito escolar, es hablar de un vínculo que se establece entre la educación especial y la educación regular. Este vínculo tiene según Dubrovsky (1995), como objetivo “...brindarles la posibilidad a esos niños que tradicionalmente fueron excluidos y sujetos exclusivamente a una educación especial, integrarlos dentro de una escuela común...” (P: 32) Esta exclusión de determinados niños está directamente relacionada con una pérdida de derechos que hoy

en día se tratan de recuperar. Todas las personas tenemos derecho a tener una identidad, por ende un derecho a la diferencia.

Hablar sobre la integración escolar, es también hablar de la responsabilidad que tiene el sistema educativo y los actores principales de este proceso, los docentes, respecto a cada uno de los alumnos. Este sistema tiene como objetivo fundamental que estos niños aprendan, que puedan apropiarse de esos contenidos que caracterizan en la práctica educativa con la ayuda de los docentes que serán los encargados de evaluar cuáles son las mejores condiciones para un niño en particular de cumplir con los objetivos propuestos. Dentro de este orden de ideas, indica Wever (2006), se habla de integración escolar cuando el niño portador de Síndrome de Down "...es incorporado al aula común y se busca adaptar al niño a las actividades regulares y normalizadas tomando en cuenta sus necesidades..." (P: 86). En esta investigación esta es la perspectiva que se toma en cuenta.

Ahora bien, los modelos de formación docente como tal no existen, lo que se puede apreciar son resultados de investigaciones basadas en experiencias, de trabajos realizados sobre el proceso de integración escolar del niño con Síndrome de Down al aula común. La formación docente tiene una connotación especial, la mayoría de las carreras preparan profesionales que ejercitan sus capacidades en el aprovechamiento de realidades sólo indirectamente conectadas con la persona humana. Hay algunas como la psicología, la medicina, entre otras, que constituyen una excepción. La pedagogía es doblemente humana, forma hombres que formarán otros hombres.

Debe señalarse, que existen capacidades que se deben desarrollar en el futuro docente entre las cuales pueden nombrarse afirma Flores (2008), la capacidad de pensar y hacer pensar, la capacidad de valorar y enseñar a valorar, la capacidad de juzgar y enseñar a juzgar, la capacidad de actuar y mover a la acción, finalmente la capacidad de ser, sentir y convivir. Dentro del marco de esta investigación, al referirse a la construcción de un modelo de formación docente, se enfatiza la formación socio-afectiva-emocional y académica del docente que trabajará con niños con Síndrome de Down en el aula común, garantizando así una integración escolar exitosa. Por tanto, existen cuatro ejes

fundamentales alrededor de los cuales debe girar la formación del docente indicadas por el Centro de Reflexión y Planificación Educativa (2000), “... pensar racionalmente, poseer una escala de valores, evaluarse a sí mismo y a la sociedad en función de esa escala, y actuar para transformarse y transformar la realidad”... (P: 19).

En este sentido, el pensamiento va unido al razonamiento y a la expresión, la valoración a la vocación, decisión y proyecto de vida, el juicio a la evaluación, la actuación a la imaginación, la investigación a la creatividad. El docente debe saber pensar, expresarse y debe enseñar al educando a razonar, comunicarse, debe apreciar los valores, debe desarrollar esa sensibilidad en el niño, debe saber criticar constructivamente, debe enseñar al joven a autoevaluarse y evaluar al mundo que lo rodea en función de un cúmulo de valores, debe dar solución por medio de la acción a los problemas detectados, en resumidas cuentas, debe capacitar al alumno para esa acción.

El docente que se quiere configurar deberá expresa Pérez (2004), “... caracterizarse por ser racional, ético, crítico, eficiente, integral, capaz de conocer y evaluar los elementos del contexto social e histórico en que está situado”... (P: 72). Los componentes de formación docente están dirigidos fundamentalmente al logro de crear sensibilidad para valorar los aspectos éticos implícitos en el ejercicio de la profesión, o la adquisición de conocimientos, métodos y tecnologías que le permitan seleccionar, producir y utilizar los medios más adecuados para que los alumnos logren los objetivos de tal forma que los aprendizajes sean significativos, activos y creadores.

En esta perspectiva, existen diversos indicadores para medir la variable formación docente, sin embargo en esta investigación se tomó como patrón de referencia los lineamientos de Flores (2008), que indica que para llevar a cabo una operacionalización de esta variable es necesario y conveniente conocer aspectos generales del docente, “...nivel socio-económico, formación académica, inteligencia emocional, características personales y desempeño como facilitador y promotor del proceso de integración escolar”... (P: 36). (Ver anexo A)

De tal forma, la profesión del docente se concibe como un proceso continuo de formación del profesional con el firme propósito explica Bravo (1998), "... de mejorar la calidad de la Educación Venezolana, elevar la preparación del docente en servicio y mantenerlo en constante actividad profesional y personal"... (P: 12). De hecho, en Venezuela, existen aproximadamente 38 instituciones encargadas de la preparación de los profesionales de la enseñanza, divididas entre instituciones públicas y privadas, las primeras ofrecen la carrera a nivel universitario con cinco años de estudios, las segundas en la mayoría, brindan la oportunidad de obtener el título de Técnico Superior en Educación Preescolar, en un período de tres años.

Sin embargo, no hay entre éstas como lo indica el Ministerio para la Educación Superior (2007), "...una planificación integral y sus estructuras son distintas, ya que no hay un tiempo de igualdades en los procesos de pasantías, períodos de estudios y asignaturas"... (P: 19).

Boydell y Leary (en Agut, 2003), proponen que la necesidad de formación docente no debe ceñirse sólo al momento actual, sino que debe considerar los cambios futuros. Así, a la hora de identificar necesidades de formación docente hay que recoger información tanto referida al momento presente como información sobre cambios futuros. Sin embargo, estos autores pese a enfatizar el importante paso que puede constituir el ampliar el concepto de formación docente no desarrollan un concepto claro de necesidad de formación docente proactiva. Ahora bien, cada teórico seleccionado para esta investigación están relacionados de forma directa, pues para construir una aproximación a un modelo de formación docente se debe tomar en cuenta todos los protagonistas del quehacer educativo: docentes, alumnos (especiales y regulares), escuela y comunidad.

Dentro de este marco de ideas, el adjetivo especial hace referencia a las necesidades educativas y no a los atributos de los niños. Sin embargo, puede hacerse recaer la cualidad sobre los niños en lugar de aplicarse sobre las peculiares modalidades de adquirir conocimiento. Es absolutamente diferente que un niño es especial, que pensar que las necesidades educativas son especiales. Un niño es siempre un niño, más allá de los

particulares modos de aprender. Según afirma Prato (2001), “... es en su condición de alumno que adquieren relevancia las necesidades educativas especiales...” (P: 16).

Los niños al igual que todas las personas indica Sequera (2002), gozan de una identidad única que los caracteriza, y con ésta un bagaje de experiencias que fueron formando y moldeando las diferencias de cada uno, tanto posibilidades como las limitaciones. De tal afirmación se puede decir que:

- Todos los niños tienen necesidades educativas.
- Algunos niños tienen necesidades educativas especiales.
- No todos los alumnos con necesidades educativas especiales tienen una discapacidad.
- No todas las discapacidades generan una necesidad educativa especial.

Ahora bien, la discapacidad como construcción social se genera en el entorno de una persona que presenta alguna discapacidad: familia, escuela, amigos, docente, debido a la forma por la cual este entorno actúa y se relaciona con este individuo; esto quiere decir que el significado social que este sujeto construirá, dependerá de la comunidad que lo rodea y de cómo éste se incluya en el imaginario social. Según Fernández (2002), “...los vínculos sociales están condicionados, en gran medida, por la forma en la que las personas se conciben y perciben mutuamente...” (P: 59). Es a partir de ellos que cada uno irá construyendo la identidad de acuerdo a estas experiencias y es desde muy temprana edad en donde comienzan a suceder. Es por eso que el Nivel Inicial es un momento crucial en esta construcción en donde el sujeto entre otras cosas aprende a sentir, a querer, a defenderse, a relacionarse con uno y con el resto.

Todas estas experiencias y valores que el niño va adquiriendo tanto en la escuela como en el hogar forman en gran medida el modo de accionar que tendrá el sujeto durante el resto de su vida adulta. Básicamente el rol del docente integrador será el de encargarse de crear puentes entre el alumno integrado y la escuela, vale aclarar que al hablar de escuela se hace referencia a ésta en la totalidad, desde la infraestructura, espacios físicos, accesos, hasta los contenidos a enseñar y también los alumnos y los demás docentes.

Un docente integrador, puede ayudar y beneficiar el armado de esta construcción social, este ideario común acerca de este niño con Síndrome de Down, focalizándose señala Prato (2001), no solo en las dificultades para ayudarlo a salir de ellas sino también en las fortalezas que el niño presenta; pero al mismo tiempo y contradictoriamente con este accionar puede generar una visión negativa de sí mismo, si el docente presenta actitudes contrarias a las que se espera, se deja dominar por la angustia, el miedo, las dudas esto ocasionaría, que si bien funciona la integración al grupo a nivel social, indirectamente a nivel personal se verá perjudicada en algunos aspectos.

La razón por la cual se perjudicaría es la misma razón por la cual logra integrarse, el hecho de tener un docente que la “acepte” pero que no maneje su inteligencia emocional hace sentir a ese alumno especialmente diferente a los demás, no le permite desarrollar conductas autónomas. Indica Casseres (2001), “... la integración e inclusión es permitir a un niño portador de Síndrome de Down con discapacidad participar de una experiencia de aprendizaje, en el ámbito de la escuela común...” (P: 76); es permitirle que pueda, desde las posibilidades, construir los aprendizajes junto con otros que tienen otras posibilidades.

De esta manera, aceptar las diferencias y reconocer la heterogeneidad es la mejor condición para el intercambio de aprendizaje. Es vivir respetando el derecho de los sujetos que tienen alguna discapacidad, asumir que la integración no es un “favor” que hacemos a los niños con Síndrome de Down, ni es una imposición, que nos llega desde algún lado, ni es una estrategia mágica y mucho menos una cuestión de “buenas intenciones”. Es entender el aprendizaje como una construcción social, concebir que cada individuo desde el lugar que este, realice aportes y se enriquezca en el intercambio con el otro.

Así las diferencias, en lugar de ser un obstáculo para la tarea, son un factor fundamental que enriquece el aprendizaje y favorece el acceso a los distintos objetos de conocimiento. Además, con el contacto y las diferencias cada persona construye la identidad, se constituye como sujeto y aprende a reconocer al otro como alguien distinto de

él, ni mejor ni peor, simplemente distinto. En este contexto, afirma Fuenmayor (1996), “...el alumno con Síndrome de Down aprende a reconocer lo que puede y lo que no puede hacer; aprende con y de las diferencias, personales y de los otros; aprende a reconocer y buscar su lugar en la sociedad...” (P: 23).

La integración de un niño con Síndrome de Down es un beneficio para todos, porque construye los aprendizajes en un espacio social próximo, que le es familiar, al cual pertenece y donde están los pares más cercanos, los amigos de la comunidad, los vecinos. Porque el intercambio con otros sujetos, con mayores posibilidades, le permite un mejor desarrollo de las propias. Y porque aprende afirma Van Steenlandt (2004), que, “...a pesar de sus dificultades, es aceptado en un espacio común, donde se irá constituyendo como sujeto, reconociéndose y afirmándose con sus posibilidades y limitaciones...” (P: 65).

En segundo lugar, es un beneficio a la Escuela Regular, porque a los que transitan “normalmente” por ella (docentes y alumnos) les brinda la oportunidad de aprender a comprender, aceptar, conocer, compartir y vivir con las “diferencias”. Porque estos aprendizajes, más allá de ser contenidos curriculares, son la esencia misma de una sociedad abierta, democrática y progresista. En este sentido, es un beneficio a la Escuela Especial, porque abre las puertas y sale a otras instituciones. Porque cuestiona y pone en crisis los parámetros de “normalidad” y se enriquece con otros aportes, integrándose con otros niveles del sistema educativo, rompiendo aquellos cercos que históricamente se fueron construyendo, desde adentro y desde afuera.

Habida cuenta, es un beneficio a la Comunidad Educativa, que como pequeño todo social, aprende a reconocer y conocer las distintas partes que lo integran, pudiendo así comenzar a hacerse responsable de las personas diferentes que forman parte de ella. Cuando ingresa indica Yadarola (2002), en el grupo escolar un alumno con una discapacidad, pueden pasar muchas cosas, a veces, aparece el miedo, el temor a lo desconocido, porque además de ser distinto, es extraño, es como un “extranjero” en el campo de “conocidos”. Y el docente también se siente extraño ante él, a veces se siente

angustia, “me siento mal con él y ante él, a veces el rechazo, consciente o inconscientemente, “este niño no debería estar aquí, ¿acaso no existen las escuelas especiales?, otras veces aparece la lástima, “¡Pobrecito!, me da pena, que haga lo que pueda. Bastante desgracias ya tiene”, y casi siempre está la inseguridad, “¿Estará bien lo que estoy haciendo? ¿No necesitará otra cosa distinta?”.

Junto con estos y otros muchos sentimientos posibles, también aparece la razón y la pregunta: “¿Estoy preparado como docente para trabajar con un alumno discapacitado?”. Y a esta pregunta retórica, muchas veces la respuesta evasiva: “Yo no estudié para trabajar con esta clase de alumnos”. Estar preparado, ¿qué significa?, ¿qué quiero decir?, ¿qué es estar preparado?; los padres no estaban preparados para recibir un hijo discapacitado; la sociedad pareciera que tampoco, ¿la escuela?... ¿Y los maestros?

Es cierto que, los maestros de la escuela regular, en su formación profesional no abordaron este aspecto, pero se puede aprender. No es una cuestión según Mederos (2005), de deseo o voluntad, es una necesidad y un derecho. Y, cuando hay una necesidad y un derecho, hay una obligación. El sistema educativo, el Estado, está obligado y es responsable de promover y garantizar una capacitación adecuada. La presencia de un alumno con Síndrome de Down en la escuela regular puede “despertar” muchas cosas y nos abre un nuevo espacio de aprendizaje. Todo aquello que sentimos y pensamos, ante un sujeto con alguna discapacidad, en sí mismo no es ni bueno ni malo, es lo que nos pasa. El asunto es: ¿qué se hace con eso que nos pasa? ¿Ese caudal de emociones encontradas?

Se sugiere usar inteligentemente las emociones, es decir, aplicar lo que se denomina la Inteligencia Emocional, es así que de forma intencional hacemos que las emociones trabajen para nosotros, utilizándolas con el fin de que nos ayuden a guiar el comportamiento y a pensar de que manera pueden influir mejorando los resultados señala Jiménez (2004), que “...se plantea entonces que el proceso de aprendizaje no solo depende del conocimiento y la capacidad intelectual, sino también de cómo el individuo, controle sus emociones para el beneficio propio...” (P: 42).

La Inteligencia Emocional menciona Goleman (1995), se desarrolla en cinco áreas fundamentales de habilidades las cuales se pueden apreciar a continuación:

1. **Autoconocimiento Emocional:** reconocer un sentimiento mientras éste se presenta es la clave de la Inteligencia Emocional. La falta de habilidad para reconocer nuestros propios sentimientos nos deja a merced de nuestras emociones. Las personas con esta habilidad consiguen conducirse mejor.
2. **Control Emocional:** es la habilidad de lidiar con los propios sentimientos, adecuándolos a cualquier situación. Las personas que carecen de esta habilidad caen constantemente en estados de inseguridad, mientras que aquellas que poseen un mejor control emocional tienden a recuperarse más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida.
3. **Automotivación:** dirigir las emociones para conseguir un objetivo es esencial para mantenerse en un estado de búsqueda permanente y para mantener la mente creativa para encontrar soluciones. Las personas que tienen esta habilidad tienden a ser más productivas y eficaces, cualquiera que sea el emprendimiento.
4. **Reconocimiento de las Emociones Ajenas:** la empatía es otra habilidad que construye autoconocimiento emocional. Esta habilidad permite a las personas reconocer las necesidades y los deseos de otros, permitiéndoles relaciones más eficaces.
5. **Habilidad para las Relaciones Interpersonales:** el arte de relacionarse es, en gran parte, la habilidad de producir sentimientos en los demás. Esta habilidad es la base en la que se sustenta la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal. Las personas con esta cualidad son más eficientes en todo lo que dice relación con la interacción entre individuos. Son las "estrellas sociales". Las tres primeras habilidades se refieren a la Inteligencia Intrapersonal y las dos últimas a la Inteligencia Interpersonal.

Goleman (1995), define "... la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y ajenos, de poder auto motivarse para mejorar positivamente las emociones internas y las relaciones con los demás..." (P: 65). Señala que la inteligencia emocional permite la conciencia de los propios sentimientos en el momento en el que se experimentan, dándole una atención progresiva a los propios estados internos. En esta conciencia autor reflexiva, la mente, observa e investiga las experiencias mismas. La conciencia de sí mismo, es una forma neutra que conserva la autor reflexión, incluso emociones turbulentas. La auto observación permite una conciencia ecuánime de sentimientos apasionados o turbulentos. En esta investigación está la perspectiva que se toma en cuenta.

Al respecto, Uzcategui (2003), define la inteligencia emocional "... como el conocimiento, luego se transforma en capacidad socioafectiva..." (P: 59). La inteligencia emocional, se caracteriza por habilidades tales como capacidad de motivación y persistencia frente a las decepciones, control del impulso y expresión de la gratificación, regulación del humor y evitación de trastornos que alteren la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanza, no se debe relacionar o compararla con el nivel académico. La inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional, las personas más brillantes pueden hundirse en el peligro de las pasiones desenfrenadas y de los impulsos incontrolables, personas con un coeficiente intelectual elevado pueden ser pilotos increíbles, pero pésimos pilotos de las vidas privadas, tener inteligencia académica no es garantía de tener inteligencia emocional.

Las actitudes emocionales fundamentales pueden en efecto ser aprendidas y mejoradas por los niños siempre y cuando existan personas que se interesen en enseñarlas. La inteligencia académica no ofrece ninguna preparación para los trastornos, la vida emocional en un ámbito, al igual que las matemáticas y la lectura, pueden manejarse con mayor o mejor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades. Indica Goleman (1995), que "... la aptitud emocional, es una meta, una habilidad y determina lo bien que se puede utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro. (P.54).

Como seguimiento de esta actividad, Ryback (1998), afirma que la mejor manera de definir la inteligencia emocional es considerar que se trata de la capacidad de aplicar la conciencia y la sensibilidad para discernir los sentimientos y subyacentes de la comunicación interpersonal, "...para resistir la tentación que mueve a reaccionar de una manera impulsiva irreflexiva, obrando en vez de ello con receptividad, autenticidad y sinceridad..." (P: 325). El termino inteligencia ejecutiva recoge todas estas características de la inteligencia emocional, pero dentro del contexto empresarial, teniendo en cuenta factores tales como la rentabilidad, el mercado, la gestión del personal y la política actual de la empresa.

De igual manera, Rock (1998), en su ciberartículo: "The 90% Factor EQ and The New Workplace"; establece que existe un 90% de probabilidad de que los problemas se derivan de las relaciones con otras personas. Es decir, una persona no debe preguntarse cuál es el problema sino con quien. Escribe el autor que los problemas tienen fundamentalmente una dimensión de relaciones humanas y no étnicas, por tanto las organizaciones deben prestar atención a estas dificultades basándose en la inteligencia emocional y dirigir mejor las relaciones personales para así ser individuos más competentes en las organizaciones.

Muchas veces las relaciones interpersonales de los docentes influyen directamente en el desenvolvimiento de las tareas, en otras palabras Ryback (1998), define la inteligencia ejecutiva como "...el empleo de la inteligencia emocional en el contexto laboral, teniendo en cuenta todos los factores necesarios y adecuados que conducen a una toma de decisión satisfactoria y productiva..." (P: 326). Estudios sobre la inteligencia emocional, han indicado que las personas intelectualmente brillantes no suelen ser las que más éxito tienen en el trabajo y en la vida privada.

A continuación se ilustra y se señalan los cuatro pilares que según Cooper y Sawaf (1998), separa "...la inteligencia emocional del campo análisis psicológico y las teorías filosóficas y los coloca en el terreno del conocimiento directo, el estudio y la aplicación..." (P: 65). Empiezan con el pilar del **conocimiento emocional**, que crea un espacio de

eficiencia personal y confianza mediante la honestidad emocional, energía, conciencia, retroinformación, intuición, responsabilidad y conexión. El segundo pilar, **aptitud emocional**, forma la autenticidad del individuo, la creatividad y flexibilidad, ampliando el círculo de confianza y capacidad de escuchar, manejar conflictos y sacar el mejor partido del descontento constructivo. El tercer pilar, **explora las maneras de conformar la vida y trabajo** con el potencial, y de respaldar esto con integridad, compromiso y responsabilidad, que a la vez aumentan la influencia sin autoridad. De allí se pasa al cuarto pilar, **alquimia emocional**, por lo cual extenderá el instinto creador y capacidad de influir con los problemas y presiones, y de competir por el futuro construyendo capacidades de percibir y tener acceso a soluciones ocultas y nuevas oportunidades.

El primer pilar, conocimiento emocional proviene de las divagaciones el intelecto abstracto, sino del funcionamiento del corazón, del cual proviene la energía de los individuos que hace reales y motiva para identificar y perseguir el potencial único. Se comienza con aprender el alfabeto, la gramática y el vocabulario del conocimiento emocional y reconocer, respetar, y valorar la sabiduría inherente a las sensaciones. Entre las cuales se encuentran, la honestidad emocional para ser honesto emocionalmente se requiere escuchar los sentimientos de la "verdad interna", que provienen en la mayor parte de la inteligencia emocional, vinculada con la intuición y la conciencia, y reflexionar sobre ellos y actuar de conformidad. La verdad emocional que se siente se comunica por sí sola, en la mirada y los gestos, en el tono de voz, más allá de las palabras. Los sentimientos hacen reales a las personas.

Ahora bien, la energía emocional dentro de este marco hay cuatro estados primarios de energía humana, afirma Cooper y Sawaf (1998), dos de los cuales cubren un velo sobre las capacidades, prioridades y pueden alterar la inteligencia emocional. Estos son: energía tensa y cansancio tenso; los otros dos son beneficiosos y sirven para aclarar y formalizar la inteligencia emocional. Energía tranquila y Cansancio tranquilo; infortunadamente estos dos últimos son muy pocos frecuentes, la mayor parte de las teorías sobre inteligencia emocional pasan por alto esta conexión-energía. De este modo se puede decir que la Energía tensa (alta tensión y alta energía), es un estado de ánimo caracterizado por una

sensación casi agradable de excitación y poder. La energía física se siente alta, aun cuando el individuo puede enfrentarse a altos niveles de tensión por largas horas de trabajo con un programa muy agitado.

La Energía Tranquila (baja tensión y alta energía), es un estado de ánimo que pocos experimentan con suficiente frecuencia. Se siente el ser humano notablemente sereno y con dominio de sí mismo. El Cansancio Tenso (alta tensión y baja energía), es un estado de ánimo caracterizado por cansancio general. Cuando el individuo se desploma en una silla o en un sofá después de la comida, esta genuinamente cansado.

El Cansancio tranquilo (baja tensión y baja energía), es un estado de ánimo generalmente agradable, caracterizado por la sensación de abandonarse y relajarse. Se siente, cómodo, despierto y a gusto, tal vez leyendo un libro o escuchando una buena música sin preocuparse por los problemas del trabajo y la vida. La Retroinformación Emocional todos los individuos sienten impulsos emocionales, incluyendo la irritación y frustración. En muchas situaciones estos son valiosos aguijonazos. Otras veces especialmente cuando se está tenso o cansado, es preciso manejar bien la energía emocional y el impulso de hablar o actuar en forma inapropiada, detectando los primeros brotes para encauzar las reacciones en una dirección constructiva.

La Intuición Práctica en este sentido, señala Cooper y Sawaf (1998), los neurólogos han identificado un sistema nervioso auténtico, la red de neuronas, neurotransmisores y proteínas en el intestino, y confirma que la inteligencia no tiene asiento únicamente en el cerebro. La aptitud Emocional, la autenticidad se han convertido en una característica admirada y buscada entre los líderes de negocios y los directivos; en esencia es una esfera silenciosa de alegría que emana no solo de la mente sino también del corazón, que transmite momento por momento la verdad emocional de quien es usted en el fondo, y que representa, que le interesa, que cree.

El radio de confianza es algo más que una buena idea o actitud, es una característica emocional algo que se debe sentir y actuar a la vez, cuando el individuo

confía en si mismo puede extender esa confianza hacia los demás y recibirla de regreso, se convierte en el aglutinamiento que mantiene unidas las relaciones y libera el dialogo franco, la falta de confianza por el contrario hace gastar tanto tiempo en protección, dudas, verificación e inspecciones como en hacer trabajo real, esto es trabajo creativo, de colaboración y que agrega valor.

Por otro lado, el descontento constructivo se ha verificado que puede ser un semillero de ideas creativas y oportunidades de crear más confianza y conexión, aprendiendo a valorar el descontento se puede derivar las grandes ventajas para los clientes y la compañía. Asimismo, la flexibilidad y la renovación se recomienda que se tomen unos minutos para escribir una síntesis de dos o tres historias tomadas de la propia experiencia y luego reflexionar sobre manera específica en qué la vida y el trabajo se benefician de ella.

Tenemos pues, que la profundidad emocional plantea según Ryback (1998), que el ser humano quisiera dedicar la vida a las cosas que son importantes, que son profundas. Esto requiere en primer término llegar a conocer los verdaderos talentos y ponerlos al servicio de la de la vocación, es lo que algunos líderes, denominan potencial único. De aquí se deriva la integridad aplicada, muchos dicen que a veces hay que posponer integridad y ética a las conveniencias del momento y las utilidades; otros sostienen que el propósito del liderazgo es escuchar y servir, y no adquirir poder y privilegios.

Es por eso que, equivale a ser autentico consigo mismo y con los demás, y hacer las cosas que dice que va a hacer. Según Kolb (2002), presidente del departamento de comportamiento organizacional de Case Western University, integridad es un concepto que describe la más alta forma de inteligencia humana. Sostiene que es una sofisticada conciencia integradora y un estado profundo de procesar experiencias en formas que comprenden creatividad, valores, capacidades intuitivas y emocionales, lo mismo que facultades racionales y analíticas.

Al respecto, la integridad puede verse como una expansión de la honestidad emocional, revela un proceso unificador. Que no es solo una buena idea, es un obligante

sentimiento íntimo basado en los propios principios, más bien que un rígido código de conducta. A menudo, se anuncia que las emociones no implican juicio, pero por el contrario, las emociones y las pasiones son en sí mismas juicios intuitivos del tipo más importante, y en los cuales nace y se nutre la integridad. Haciendo eco a esto, el filósofo Soloman (2005) insiste en “... que las emociones son juicios constitutivos de acuerdo con los cuales se da forma y estructura a la realidad e integridad...” (P: 43)

Mientras que para Cooper y Sawaf (1998), la integridad “... se refiere a la influencia ejercida por el líder sin abusar ni manipular...” (P: 238); por lo tanto se establecen relaciones basadas en obtener influencia mediante intercambios que estimulan el respeto y valor en las personas. Así mismo, el autor manifiesta que estas relaciones, basadas en la influencia sin autoridad son indispensables no solo en el amplio papel de los negocios, también para resolver problemas urgentes en el mundo como la desigualdad de oportunidades, violencia, hambre, miseria y desesperanza.

En este sentido, Goleman (1999), introduce el término de influencia, este pertenece a la dimensión de aptitudes sociales y la relaciona al igual que Cooper y Sawaf (1998), “... con la habilidad para convencer a la gente e implementar tácticas de persuasión efectivas...” (P: 170); en tal sentido esta amplitud deben desarrollarlas especialmente los supervisores, gerentes y ejecutivos. Por ello se considera la puesta en práctica de la facultad influencia sin autoridad, ya originan relaciones interpersonales efectivas, sentimientos de bienestar, fomenta la autoestima, induce al dialogo abierto y sincero, todo esto contribuye a la solución efectiva de problemas en la organización y fuera de ella.

Ahora bien, la alquimia emocional definida según Cooper y Sawaf (1998), como “...cualquier facultad o proceso de transmutar una sustancia común considerada de poco valor, en cosas de gran valor en virtud de una mayor concientización y aplicación intuitiva de inteligencia emocional...” (P: 219). Por tanto, el individuo aprende a corregir y dirigir las frecuencias emocionales o resonancias observadas en el propio individuo y en los demás, en vez de rechazarlas automáticamente. Se adquiere la capacidad de aplicar las corazonadas, entusiasmos, descontentos y otras energías emocionales como catalizadores

del cambio y crecimiento, o como antídotos contra la rigidez y el estancamiento de la organización y del personal que allí labora.

De allí pues que, se puede afirmar que cuando la intuición se ha desarrollado grandemente, las personas no necesitan activarla permanece activa, fluye. Es parte de la manera como el corazón reacciona ante toda experiencia y circunstancia. En medio de cambiantes ocupaciones, de un millar de detalles, un centenar de discusiones, una montaña de informes e incontables megabytes de datos de computador, se apela a un sexto sentido para guiar al sitio preciso donde se debe actuar el punto clave en esta trama movediza que se denomina el trabajo, donde se tiene la mayor fuerza y donde la presencia del ser humano puede ser decisiva.

En este sentido se comprende, menciona Ryback (1998), que cada problema o posibilidad genera una línea principal de fuerza que, o bien está dirigida hacia el individuo, como es el caso si se trata de un problema, crítica personal o ataque de un competidor, o bien es dirigido por el individuo como cuando el individuo esta activamente buscando conocimientos, soluciones u oportunidades; esto conlleva al crecimiento que es el proceso que unifica los sentimientos, pensamientos, acciones y energías de todos los seres vivos. El ser humano se determina a sí mismo por la manera como elige crecer, en virtud del principio unificador de la transformación.

Goleman (1999), determina que el potencial para aprender las habilidades prácticas de la inteligencia emocional, se basa en cinco elementos o dimensiones importantes, las cuales se mencionan a continuación:

- Conocimiento de sí mismo: Conocer las propias emociones, autoconciencia, reconocimiento de un sentimiento mientras ocurre.
- Destreza por las relaciones sociales: Manejar las relaciones, el arte de las relaciones es en gran medida la habilidad de manejar las emociones propias y de los demás, empleando ciertas habilidades específicas que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal.

- Motivación: Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para centrar la atención, para la automotivación, para el autodomio y la creatividad.
- Empatía: Reconocer las emociones en otro, es otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional, y esta permite entender los sentimientos y las actitudes de los demás.
- Autorrealización: Confianza en sí mismo, y en las capacidades de lograr hechos productivos y beneficiosos.

De estas evidencias surgen las dimensiones de la Inteligencia Emocional expuestas por Goleman (1999), y las veinticinco (25) aptitudes emocionales que las componen, estas están agrupadas en dos facultades, la aptitud personal y la aptitud social:

#### **Aptitud personal:**

- a.1. Conciencia emocional: autoevaluación precisa, confianza en sí mismo.
- a.2. Autorregulación: autocontrol, confiabilidad, esrupulosidad, adaptabilidad e innovación.
- a.3. Motivación: afán de triunfo, compromiso, iniciativa y optimismo.

#### **Aptitud social:**

- b.1. Empatía: comprensión a los demás, orientación hacia el servicio, aprovechar la diversidad y la conciencia política.
- b.2. Habilidades sociales: influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, catalizador de cambios, establecer vínculos, colaboración y cooperación, y por último la capacidad de equipo.

A este respecto, el mismo autor plantea que después de evaluaciones y estudios objetivos, en los cuales comparaban personas que habían participado en cursos para desarrollar las habilidades emocionales y otros que no lo habían hecho, basado en mediciones objetivas de su comportamiento "... se comprueba un extendido beneficio para

la actitud emocional y social, el comportamiento dentro y fuera del lugar de trabajo del individuo y su habilidad para emprender...” (P: 326).

Entre estos beneficios se encuentran el autoconocimiento emocional, ya que mejora en el conocimiento y la designación de las propias emociones; mayor capacidad para entender las causas de los sentimientos. Reconocimiento de la diferencia entre sentimientos y acciones. Manejo de las emociones y los beneficios de la habilidad de manejarlas que son: mayor tolerancia ante las frustraciones y control del enojo. Mayor cantidad de bromas, peleas e interrupciones en el trabajo; mayor capacidad para expresar adecuadamente el enojo, sin pelear. Menos comportamientos agresivos o autodestructivos; menos despidos y suspensiones; más sentimientos positivos sobre ellos mismos, el trabajo y la familia. Mejor manejo del estrés y menor soledad y ansiedad social.

Así se ha verificado, afirma Ramírez (2005), que los beneficios de la habilidad de aprovechar productivamente las emociones son: más responsabilidad, mayor capacidad de concentrarse en las tareas que se tiene entre manos y prestar atención; menos impulsividad, mayor autocontrol y mejores calificaciones en las evaluaciones de desempeño. También tenemos los beneficios de la habilidad de la empatía que son: mayor capacidad para comprender el punto de vista de otra persona, mejora de la empatía y de la sensibilidad para percibir los sentimientos de los otros y mejora la capacidad de escuchar.

Evidentemente, los beneficios de la habilidad de manejar las relaciones personales son: aumento de la habilidad para analizar y comprender las relaciones, mejora de la resolución de los conflictos y de negociación en los desacuerdos. Mejora en la solución de problemas planteados en las relaciones; mayor habilidad y actitud positiva en la comunicación. Más popularidad y sociabilidad: actitud amistosa e interesada con los compañeros, mayor preocupación y consideración, mayor solicitud por parte de los compañeros. Más actitud "pro-social" y armoniosa en grupo; mayor cooperación, ayuda y actitud de compartir, y por último una actitud más democrática en el trato con los otros.

Goleman (1999), determina que “...una aptitud es una característica de personalidad o un conjunto de hábitos que llevan a un desempeño laboral superior o más efectivo...” (P: 172). Indica que otro aspecto es la gran división de aptitudes la cual reside cognición y la emoción; algunas aptitudes son puramente cognitivas, tales como el razonamiento analítico o la pericia técnica. Otros combinan el pensamiento y el sentimiento. Son las denominadas "aptitudes emocionales". Todas las aptitudes emocionales involucran algún grado de habilidad en el reino del sentimiento, junto con los elementos cognitivos que estén en juego.

Agrega, que una aptitud emocional es “...una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que origina un desempeño laboral sobresaliente...” (P: 174). La inteligencia emocional determina el potencial para aprender las habilidades prácticas que se basa en sus cinco elementos: conocimiento de sí mismo, motivación, autorregulación, empatía y destreza para las relaciones. Las emociones de la gente rara vez se expresan en palabras; con mucha mayor frecuencia se manifiestan a través de otras señales. La clave para intuir los sentimientos de otro está en la habilidad para interpretar los canales no verbales: el tono de voz, los ademanes, la expresión facial, y cosas por el estilo.

Una habilidad social clave es la empatía, o sea, el docente debe estar en la posibilidad y disponibilidad de comprender los sentimientos del otro y la perspectiva, y respetar las diferencias entre lo que cada uno siente respecto a las mismas cosas. Las relaciones interpersonales son un punto esencial en el desarrollo del proceso integracionista, lo que incluye aprender a escuchar y a formular preguntas correctas, a discriminar entre lo que el otro expresa y los propios juicios y reacciones, a ser positivo antes que estar enfadado o en una actitud pasiva, y aprender el arte de la cooperación, la solución de los conflictos y el compromiso de la negociación.

Así pues, la empatía describe Goleman (1995), la capacidad intelectual de una persona de vivenciar la manera en que siente otra persona; ulteriormente, eso puede llevar a una mejor comprensión del comportamiento o de la forma de tomar decisiones. Es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás,

poniéndose en el lugar del otro, y responder correctamente a las reacciones emocionales. Como tal, es un sentimiento objetivo cuyo desarrollo requiere una cierta clase de inteligencia; quienes padecen autismo, Síndrome de Asperger o determinadas psicopatías ven muy mermada esta capacidad cognitiva; por el contrario, quienes ejercen un liderazgo de carácter altruista suelen estar caracterizados por el amplio desarrollo de esta capacidad.

Los estudios demuestran que esta capacidad suele darse más a menudo en el género femenino de la especie humana, quizá por el hecho biológico de tener hijos y cuidarlos, aunque no es privativa del mismo. De este modo, las personas con empatía son aquellas capaces de escuchar a los demás y entender los problemas y motivaciones; por eso poseen normalmente alto reconocimiento social y popularidad, ya que se anticipan a las necesidades antes incluso de que los acompañantes sean conscientes de ellas y saben identificar y aprovechar las oportunidades comunicativas que les ofrecen otras personas. Esta capacidad se extiende entre especies, permitiendo al empático una mejor interacción con los animales; inversamente, algunos animales poseen también esta capacidad, como el delfín. Ciertos animales domésticos que han tenido un largo trato con el hombre, han sido seleccionados a causa de la empatía.

Observamos que, la asertividad se diferencia y se sitúa en un punto intermedio entre otras dos conductas polares: la agresividad y la pasividad o no asertividad. Suele definirse señala Goleman (1999), como un comportamiento comunicacional maduro en el cual la persona no agrede ni se somete a la voluntad de otras personas, sino que expresa las convicciones y defiende los derechos. Es una forma de expresión consciente, congruente, clara, directa y equilibrada, cuya finalidad es comunicar nuestras ideas y sentimientos o defender nuestros legítimos derechos, sin la intención de herir o perjudicar, actuando desde un estado interior de autoconfianza, en lugar de la emocionalidad limitante típica de la ansiedad, la culpa o la rabia.

En lo que a motivación se refiere, el docente, tendrá que encontrar la forma de ofrecer a los alumnos regulares y con Síndrome de Down la combinación de motivos apropiados para que se apliquen a fondo en la consecución de los objetivos educativos. Dichos motivos pueden ser de tres clases de acuerdo con Valls (1997), "...extrínsecos

(reconocimiento), Intrínsecos (disfrute del trabajo en sí), Trascendente (efectos del trabajo escolar en terceras personas: otros compañeros, docentes y familia)...” (P: 90).

De este modo, Martínez (2009), en la presentación: La Inteligencia Emocional en la Formación del Docente expuesta en las V Jornadas de Educación Emocional plantea: “...La necesidad de incluir la educación emocional en el proceso educativo integral es esencial desde el momento en que estamos vinculados al otro, de quien somos responsables como de nosotros mismos, en la visión de la totalidad. Esto exige un compromiso personal que empiece por el desarrollo personal y que apunte a su vez hacia el desarrollo colectivo...” (P: 17).

Señala Martínez (2009) que “...la finalidad última, es la de entretejer o construir unas relaciones interpersonales cada vez más humanizantes y satisfactorias, en las que el reconocimiento y la diferencias mutuas sean las notas dominantes como componentes valiosos para la construcción de una educación integral que contemple la afectividad” (P: 5). La inteligencia emocional, constituye una necesidad primaria en la educación integral, como un proceso permanente de aprendizaje en los programas de formación.

Dentro de este orden de ideas, el arte de vivir depende, en gran medida, de vivir en la práctica de nuestro ser y sentir, ya que constituyen acciones para la construcción de la felicidad y el disfrute de la vida, asimismo, Delors (2001), indica que “...la inteligencia emocional constituye la herramientas más poderosas para alcanzar un mayor grado de satisfacción vital y para aprender a convivir en armonía con los demás...” (P: 32).

Ahora bien, Nickel (2003), quien presenta un magnífico ensayo sobre la psicología de la conducta del profesor, y cómo ésta se interrelaciona con el mundo de la vida escolar del estudiante, redimensiona la manera como interaccionan los dos principales actores del acto educativo, proponiendo un modelo transaccional entre el profesor y el alumno, “...en donde variables externas o socioculturales y variables internas o intrapersonales de uno y otro influyen en sus respectivas conductas...” (P: 96).

De hecho, Vasco (1998), también piensa que la calidad y las formas “... de interacción con el saber y en torno a él se ven afectadas por la calidad de la relación entre el maestro y sus estudiantes, y de estos entre sí...” (P: 30). Vemos que en el día a día de la labor docente, es en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación donde el aspecto afectivo surge como mediador en la relación que establece el docente con los estudiantes; y no se le puede negar ni excluir porque tal proceso es un suceso humano intersubjetivo que ocurre en un sistema social complejo como lo es, en el sentido más amplio, la escuela, sujeto a las características propias de cada cultura y pudiéndose dar de manera directa o indirecta (entiéndase esto último como todas aquellas acciones curriculares explícitas e implícitas que conocemos hoy como currículo formal y currículo oculto, respectivamente).

Creo que es evidente, que la dimensión emocional es la clave en las relaciones humanas y la práctica docente se desarrolla en escenarios interactivos, es válido entonces el llamado de atención a todos y cada uno de los que practican la docencia a cualquier nivel, a desarrollar explícita e implícitamente competencias socio afectivas, pues el papel mediatizador redunda en la adquisición de aprendizajes significativos, en el desarrollo emocional y en la convivencia pacífica de los estudiantes dentro y fuera del aula; según señala Abarca (2002) pero “... también en la emocionalidad del propio docente y la eficacia de su labor...” (P: 19).

Las tendencias actuales de la Psicología Educativa, sugieren por ejemplo como indica Soloman (2005), que los profesores, y todo el personal vinculado al sistema educativo, “...desarrollen competencias frente a la integración y la inclusión escolar del niño portador de Síndrome de Down, como la toma de decisiones oportunas y acertadas...” (P: 101). El trabajo que conlleva al realizar las adaptaciones curriculares, se incluye en todo este proceso, la comunicación asertiva, afectiva y efectiva; la solución de conflictos de manera creativa y exitosa; la cooperación y trabajo en equipo, todo ello dentro y fuera del aula de clases, en relación con otros docentes, con el personal administrativo, las directivas de la institución y en general con toda la comunidad educativa; indiscutiblemente esto requiere que el docente desarrolle la Inteligencia Emocional.

Los profesores de las escuelas regulares en gran mayoría no se sienten capacitados para enfrentarse con los problemas del niño con Síndrome de Down. Consideran, afirma Wever (2006), que si hay profesores especializados "...es suya la obligación de hacer frente a estos problemas. Piensan que tendrían que descuidar al resto de los alumnos para atender al niño discapacitado y ello no sería justo..." (P: 69). Algunos también aducen razones sentimentales, dicen que sufren al ver al niño. Algunos opinan que la presencia de un niño discapacitado tiene un efecto nocivo para el resto de los niños en la clase y que es una razón para la segregación.

Debe señalarse que, también dicen que las estructura escolares no están adecuadas a las necesidades de estos niños, que no cuentan con el material de estudio especializado que ellos necesitan. La integración no es una tarea exclusiva de las escuelas especiales, sino que es un proyecto inter-institucional, inter-ramas; donde todos los docentes, de cada uno de los subsistemas que intervienen, están involucrados. Cada docente, desde el lugar y según las posibilidades, aportara al proyecto. Así, será necesario tener una clara distribución de tareas y responsabilidades, en el marco de un trabajo colectivo, donde lo que cada uno hace suma y aporta para alcanzar los fines previstos.

Ahora bien, ¿qué sucede muchas veces cuando un alumno, de escuela regular o derivado desde una escuela especial, es incorporado a un proyecto de integración? En muchos casos se observa afirma Vasco (1998), una delegación, casi natural, de la responsabilidad en la atención del alumno, por parte de la escuela regular hacia la escuela especial. Así dadas las cosas, el alumno integrado sólo trabaja cuando la docente integradora está presente y el proyecto pedagógico es responsabilidad exclusiva de ella. Y en algunos casos, no sólo aparecen estas cuestiones, sino un pedido explícito para que se trabaje con el alumno fuera del aula. En estos casos podríamos preguntarnos: ¿es esto integración?, ¿para qué sirve trabajar de esta manera?, ¿a quién le sirve? Es evidente que la integración no es una tarea sencilla, no sólo por ser un proyecto de trabajo en pleno proceso de construcción; sino porque además tenemos que trabajar en condiciones de trabajo inadecuadas, sin los recursos que se necesitan y sin contar con la capacitación que corresponde.

Es por eso, que analizar las condiciones de trabajo es poner sobre la mesa el contexto cotidiano en el que se desarrollan las tareas; es poder mirar el conjunto de elementos, hechos y circunstancias que intervienen en nuestro trabajo; implica recorrer minuciosamente el escenario donde, a diario, se constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje. fundamental según Molina (2002), analizar las condiciones de trabajo, porque el trabajo, la tarea que se realiza, no depende sólo de los maestros. Un proyecto de integración no se realiza sólo con el deseo y la voluntad, no se reduce a una cuestión de actitud y buena intención, aunque estas sean necesarias para llevar adelante cualquier trabajo.

Por lo tanto, muchas veces, los resultados obtenidos no son los esperados por las influencias que, sobre la tarea, ejercen las condiciones de trabajo. Así, a veces, se piensa que la integración no sirve, cuando en realidad lo que no sirve, no ayuda y se transforma en obstáculo, son las condiciones en que se desarrolla. Si no somos capaces de analizar críticamente el marco en el cual se produce nuestro trabajo, seguiremos “tapando agujeros”, haciendo las cosas como si sólo dependieran de nosotros y sin exigir a quien corresponde que se cumplan con las condiciones necesarias para un buen trabajo. Ahora, ¿qué hacemos mientras tanto?, ¿hay que generar, primero, las condiciones adecuadas para empezar a trabajar? Creo que la respuesta ya la tenemos, está en nuestra experiencia; mientras trabajamos debemos ir generando, mejorando y cambiando las condiciones. Estas no son producto exclusivo de una reflexión previa, un análisis crítico de nuestro trabajo nos dará los mejores elementos.

Por consiguiente, el proyecto de integración, que cada escuela tanto la especial como la regular debe incluir en el proyecto institucional el contrato acuerdo de integración, donde todos los que estén involucrados en esta tarea (alumnos, docentes y familia) definan y acuerden: objetivos, estrategias, acciones, responsabilidades, etc. El diagnóstico individual del alumno afirma Ruiz (2007), un elemento fundamental para definir las posibilidades y limitaciones de cada sujeto, para poder organizar la tarea. El proyecto pedagógico para cada alumno, que debe ser conjunto y que es un organizador del proceso

enseñanza-aprendizaje. Las Técnicas de evaluación que permitan realizar ajustes y decidir acerca de la calificación y promoción de los alumnos. Como se puede observar, todos estos instrumentos, en el caso de la integración, deben ser elaborados de manera conjunta entre todos los docentes de escuela regular, con la participación de maestros, técnicos y directivos.

Cabe considerar que las familias que tienen hijos con Síndrome de Down les es necesario manejar los sentimientos y las reacciones que por ellos pueden llegar a sentir según Flores (2003), "... la primera meta que se debe alcanzar es hacerse a la idea de que el niño porta el Síndrome de Down, y que éste no desaparecerá; a esto se le llama aceptación funcional..." (P: 94). Para algunos padres esta etapa representa mucho problema, ya que no aceptan que el hijo sea portador de esta condición; pero en cambio, hay otros tipos de padres quienes si aceptan este hecho.

La mayoría de las veces, los padres de estos niños son mal aconsejados por familiares, amigos y les tratan de hacer creer que deben de tomar este "problema" como de tipo fatalista; la mayoría de los padres rechazan estas ideas y tratan de buscar ayuda profesional, ya que a pesar de haber aceptado al niño, todavía no aceptan a "la enfermedad". Las mujeres embarazadas, cuando dicen que están esperando un bebé, quieren decir que están esperando a un bebé sano, sin discapacidades, a quien le brindarán mucho cariño y amor. La mayoría de los padres, sobre todo si es el primer hijo, siempre planean las actividades que desempeñarán con el niño cuando este nazca, grande es la sorpresa al obtener a un niño con este Síndrome.

Es indudable que el hecho de tener un hijo con Síndrome de Down supone un duro trago para cualquier familia. Los padres deben asimilar indica Prato (2001), que no han tenido el niño que esperaban y con el que soñaron y que, han recibido a otro niño distinto, que deberán aprender a amar. Los padres, a menudo, se vuelven irracionales y confusos al momento en que se les dice que han tenido un niño Down; por impacto siempre piensan lo peor de esa situación y se hacen a los "tontos" haciéndose creer que no escucharon bien. Este estado de conmoción puede llegar a durar varios años hasta que los papas reaccionan.

Sin duda, la mayoría de los padres tienen dos sentimientos en el momento del nacimiento de su bebé, sienten una necesidad de protegerlo, para lo que le brindarán apoyo y calidez, pero también tienden a tener un sentimiento de repulsión hacia el hijo; los dos sentimientos son totalmente normales, pero no se debe de exagerar en el sentimiento de protección, ya que por cualquier cosa que se diga del niño, podría ser interpretada exageradamente.

Dicho de otro modo, tampoco debe existir alguna exageración sobre el sentimiento de rechazo, que también es normal sentir, ya que se podría hacer muy difícil el hablar sobre este tema. Los padres de estos niños, al sentirse muy afectados por la combinación de estos dos sentimientos, tratan de encontrar un equilibrio entre estas dos. Algunas veces, los padres se sentirán culpables por tener este sentimiento de rechazo con el niño y lo compensaran con cuidados extremos para el niño. El mejor sitio para un niño con Síndrome de Down es el seno familiar, pero el niño debe ser tratado según Ruiz (2007), como un integrante más de la familia y no solo como un receptor de los cuidados de esta, participando a menudo con las actividades familiares, por tanto, es importante encontrar un equilibrio dentro de la familia. Muchos padres pueden llegar a sentir un sentimiento de incapacidad que amenaza a la capacidad reproductiva; no tienen idea de lo que les depara el futuro, de ello significa la condición "Síndrome de Down".

En efecto, para reducir estos sentimientos de incertidumbre, a menudo buscan comparaciones, e intentan conocer a otros padres de niños con el Síndrome de Down, pero todos los niños y todas las familias son distintos, y aunque tengan experiencias en común, no se puede generalizar partiendo de un solo caso. A la hora de ayudar al niño, los sentimientos de incertidumbre se asocian con los de incapacidad, y esta incertidumbre también puede llevar a la inconstancia asegura Molina (2002), "... el hecho de informarse sobre la naturaleza del Síndrome de Down y de cómo ayudar al niño, puede reducir estos sentimientos..." (P: 51) Si es capaz de llevar a cabo actividades como ejercicios y juegos, puede ser de gran ayuda en el proceso de enfrentarse a la incapacidad y de superar los sentimientos de dolor.

Se ha observado que, cuando más los padres se sientan en control del destino y cuando mas hayan intentado planificar el futuro, mas grande será el trauma de tener un bebé Síndrome de Down, y mas grandes serán las dificultades para aprender a vivir con él y sentir que la vida es tan importante y significativa como la de otros niños. La intensidad de las esperanzas y ambiciones influirán en el grado en que se experimenten sentimientos de enfado y amargura. La mayoría de los padres necesitan una razón y a menudo piensan en las cosas que hicieron que pudiesen haber provocado esta situación. Esto puede llevar a sentimientos de culpabilidad, por eso es importante que comprenda que nada de lo que hicieron o dejaron de hacer lo provocó.

Pero aún, cuando se conocen las causas se puede sentir amargura, que parece que va menos con el tiempo. Hace falta reconocerla y comprender que es una reacción normal y honesta, aunque es mejor controlarla. Tener un niño que es diferente puede avergonzar; afirma Flores (2003), si los padres no aprenden a vivir con esa vergüenza, eso les puede llevar a un retraimiento social y a un eventual aislamiento. Pero tendrán que pelear con ese sentimiento tan pronto como sea posible, la mayoría de los padres lo consiguen y cuando vuelven a la incorporarse con la comunidad, las cosas no suelen ir tan mal como pensaban.

Cabe mencionar que, a menudo los cambios se deben tanto a los cambios del bebé como a los de los padres, cuando deje atrás la crisis inicial, empezará a adaptarse a la nueva condición y al niño; muchos padres se sienten más vinculados con el bebé a partir del primer contacto visual. El periodo alrededor de los dos o tres meses puede ser bastante eufórico para los padres; han superado el trauma, tiene esperanzas y son optimistas. Sin embargo, entre dos 6 y 12 meses, muchos padres empiezan a ver la realidad de la condición al hacer comparaciones con otros bebés, por lo tanto, puede ser bastante rápido y bien que se adapten al problema inicial, pero los problemas posteriores, causan una sensación de desconcierto y, hay que volver a atrás estos sentimientos.

Lo ideal sería comprender que el niño afirma Hernández (2006), "...tiene limitaciones y puntos fuertes, y hay que proporcionarle el mismo tipo de atenciones que a cualquier otro niño, quizá así desarrolle el 70 o 80% de su potencial..." (P: 87). Es decir, no

hay que tratarlo como si fuera normal, sino con la mayor normalidad posible. Si los padres encuentran difícil de aprender a aceptar la discapacidad del niño, los hermanos también tienden a encontrarlo difícil. Si los padres sienten resentimiento hacia el niño con Síndrome de Down los demás niños a menudo desarrollan los mismos sentimientos. Cuando los padres tienen estas dificultades pueden evitar hablar con los niños; puede que les sea embarazoso salir con el niño o invitar a los vecinos a casa. Tales sentimientos son comunes al principio, pero la mayoría de los padres aprenden a vivir con ellos en los primeros meses.

De este modo, a veces el sentimiento de rechazo de los padres hacia el nuevo bebé chocará y molestará al hijo mayor, que necesitara tiempo para adaptarse, y quizás alguna persona de confianza tendrá que explicarle la complejidad de los sentimientos en este momento. Los demás niños también pueden sentirse molestos si algún día los padres tienen que tomar la decisión de ingresar al niño con Síndrome de Down en un internado o en un hogar. Esto puede provocar un sentido de culpabilidad entre los hermanos porque sienten que el hermano pasa a una institución especial, a causa de ellos.

De hecho, los padres suelen ver los problemas de los hijos de modo bastante distinto a como los enfocan los propios hijos. La mayoría de los estudios demuestra según Pérez (2003), "...que la mayor parte de los hermanos desarrollan fuertes lazos de afecto hacia su hermano afectado por el Síndrome de Down, y sienten que se han beneficiado al criarse junto a él..." (P: 32). El punto problemático para los hermanos generalmente se relaciona con el grado de inferencia del miembro discapacitado de la familia en las actividades diarias. Las madres de niños con el Síndrome de Down, especialmente los que están creciendo y aprendiendo lentamente, tienen que organizar las rutinas del hogar cuidadosamente, especialmente en los momentos de mayor ajetreo, como la hora de ir a la escuela o el trabajo.

Tenemos pues, que llevar una familia nunca es fácil, y tener a un miembro con Síndrome de Down no facilita las cosas. Incluso en aquellos casos en que los hermanos con el Síndrome de Down sean muy discapacitado y tengan desordenes de comportamiento los padres creerán que los malos efectos para los demás son peores de lo que realmente son. No

es fácil dar esta noticia, especialmente cuando uno mismo está conmocionado, los parientes también deben superar el impacto, la incredulidad y el disgusto que les suscite la noticia. Quizá le pregunten al doctor si está seguro, si no se equivocó; estas son preguntas que, aunque se hagan con la mejor intención, duelen, porque es lo que las personas quieren creer. Los padres dicen que es un alivio salir del hospital con el bebé sabiendo que la mayoría de los parientes ya están enterados, por eso a algunos padres les resulta mejor decirlo en el periodo de gestación que después. A veces, a los parientes les resulta muy difícil y vergonzoso decirles a las personas con las que se llevan que en la familia hay alguien con el Síndrome de Down

En este sentido, los abuelos desempeñan un papel muy especial cuando nace el bebé. Pero también indica Molina (2002), pueden ser la causa de muchas dificultades, hay padres de bebés con el Síndrome de Down que sienten una gran satisfacción al hacer juegos de estímulo y ejercicios que pueden ayudar a que el niño se desarrolle mejor. Algunos abuelos están abrumados y trastornados, y si no comprenden la condición, pueden causar problemas. Los principales problemas que pueden provocar son: les resulta difícil aceptar o apreciar las consecuencias de esta condición, aún, cuando lo aceptan, algunos abuelos todavía hablan de que el niño "lo superará", ó dicen "míralo".

Por consiguiente, en los primeros meses, muchos padres tienen miedo de ser optimistas, e intentan encontrar un equilibrio entre el temor a lo peor y la ilusión de lo mejor. La gente se centra en el aspecto negativo de la condición para convencer a los demás de que son realistas. Esto es debido a que temen que los padres vean truncadas las esperanzas en el futuro, y que se sientan defraudados si el niño no cumple con las expectativas. El padre pesimista, que tiene pocas esperanzas en el futuro, corre el riesgo de incrementar las dificultades del niño al no ofrecerle un ambiente de oportunidad. Los efectos pueden ser desastrosos, pues los padres de un niño con Síndrome de Down, asegura Bonilla (2006), "...pueden sentir que hay algo malo en ellos, que quizá han defraudado a su pareja o que la gente pensará que hay algo malo en ellos..." (P: 17).

En la mayoría de las parejas se evidencia una ruptura a largo plazo por la presencia de un niño con Síndrome de Down, durante la primera infancia, no hay evidencia que demuestre la existencia de más dificultades en el matrimonio que en grupos similares de familias que no tienen un niño con Síndrome de Down. En una minoría, se observa el acercamiento entre las parejas y por ende entre los demás miembros de la familia. Las dificultades matrimoniales que se suscitan, se deben al esfuerzo de arreglárselas con el niño al mismo tiempo que se intenta solucionar el conflicto entre los padres sobre lo que hay que hacer.

Los estudios sobre matrimonios, según Hernández (2006), junto con observaciones hechas por padres y profesionales, demuestran que muchos matrimonios se ven fortalecidos con el nacimiento de un niño con Síndrome de Down. La conmoción y la crisis producida por el nacimiento incrementan la necesidad mutua. Cuando la pareja responde a esa necesidad y se da mutuamente el necesario apoyo emocional y práctico, acostumbra a mejorar la relación, la gente supone con demasiada facilidad que es responsable de todo lo malo que pueda ocurrir, la situación requiere tolerancia, delicadeza y paciencia.

La sociedad cambia rápidamente, y cada vez hay más padres que se comprometen con los bebés. Una fuente común de conflictos es que a las madres les parezca que el bebé está progresando más de lo que creen los padres. El bebé no aprende un nuevo comportamiento de repente y del todo, para luego seguir con el próximo, sino que el desarrollo es desigual. Aparecerá un tipo de comportamiento y se pensará que está consolidado, pero luego desaparecerá durante unos pocos días. Luego reaparecerá un poco más de tiempo, y así hasta que se convertirá en un elemento muy bien establecido. Desgraciadamente los padres pueden entrar en conflicto al discutir sobre la futura educación del niño. Un padre puede creer que el otro tiene infundadas esperanzas en la capacidad del niño. Este conflicto se puede reducir si los padres reconocen que es difícil evaluar las habilidades, pero es muy probable que no se pongan de acuerdo. Deberían buscar el mejor consejo profesional.

Criar a un niño con Síndrome de Down es sobre todo una cuestión de tanteo. Si un padre, reacciona como si no hubiera nada malo, puede señala Moreno (1999), "...ser muy doloroso para el otro; o si uno de los dos tiene que cuidar al niño, mientras que el otro no puede evitar el rechazo o el resentimiento, entonces también surgen problemas..." (P: 43). Las parejas solucionan los problemas de manera diferente. En el caso de los problemas matrimoniales se puede considerar la presencia del niño como una causa de problemas que, de hecho, tiene causas muy distintas, incluso antes del nacimiento del niño.

Los padres del niño con Síndrome de Down a menudo se sienten aislados. Se aíslan socialmente al no poder salir y divertirse a causa del niño y el aislamiento emocional se da cuando los padres tienen la sensación de que no tiene a nadie con quien compartir sus preocupaciones y problemas, y nadie que comprenda lo que es tener un niño con Síndrome de Down, con el paso de los años, los padres de los niños con el Síndrome de Down a menudo encuentran reconfortante y beneficioso hablar.

A medida que el tiempo transcurre surgen otros elementos que generan conflictos entre las parejas como indica Pérez (2003), si desde un principio no han sabido manejar las situaciones que se les presentan, sobre todo si no tienen inteligencia emocional, como por ejemplo, decisiones que tiene que ver con el desarrollo integral del niño con Síndrome de Down, la salud, la escolarización, la recreación, hay padres que no consideran que los hijos con Síndrome de Down tengan alguna posibilidad de integrarse o de adaptarse a un medio normalizado y llegan entonces a confrontarse con las madres pues ellas desean para los hijos con Síndrome de Down una vida normalizada y quieren integrarlos a la sociedad, sin embargo, esta integración no puede efectuarse si no se da en primer lugar la integración familiar.

Se explica entonces, la importancia de escolarizar al niño con Síndrome de Down desde temprana edad, siempre y cuando este niño haya recibido una atención e intervención temprana (habilitación motora o fisioterapia, terapia ocupacional y terapia de lenguaje) y los padres hayan recibido asesoría psicológica para que la aceptación de este hijo especial

sea definitiva y acuerden entonces darle todo lo que físico, emocional, psicológico y emocionalmente necesita.

A continuación, se presenta un ciclo radial que según Rodríguez (2007), se utiliza “...para mostrar la relación que existe entre las partes, se enfatiza la información del círculo central y la información de los anillos exteriores donde se aprecia el tejido teórico como un todo...” (P: 53). Todos estos elementos son tomados en cuenta para poder construir el modelo de formación docente para la integración del niño con Síndrome de Down al aula común.



Fuente: Vicoz (2010)

### CAPITULO III

## **ENFOQUE METODOLOGICO**

### **Modalidad de la Investigación**

La investigación por las características se ubica en el campo de la investigación descriptiva, la cual tiene la peculiaridad de ser aplicables a los problemas educativos, por estar al alcance de las Ciencias Sociales. En este tipo de investigación señala Hernández (1995), "...se selecciona una serie de situaciones y se mide cada una de ellas independientemente, para así, describir lo que se investiga"... (P: 50). La investigación descriptiva tienen una gran importancia en el tratamiento de los fenómenos socio-educativos, ya que según Rodríguez (2007), "...describen algunas características fundamentales de fenómenos homogéneos utilizando criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto su estructura o comportamiento"... (P: 89).

Es decir, la investigación de los problema sociales se plantea indica Hernández (1995), a través, de la especificación de los detalles, el realce de los aspectos esenciales y el señalamiento de las características principales de los hechos concretos que están en progreso, estos criterios se manifiestan en esta investigación con el fin de buscar mayor coherencia al problema planteado, facilitando a trabajos posteriores una orientación en torno a la situación existente.

El tipo de investigación que se desarrollo podría considerarse descriptiva por su nivel de medición como señala Namakforoosh (2002), "... el nivel descriptivo permite reconocer como se comporta una variable en relación a la población estudiada..." (P: 16). En este caso, la variable formación docente, está relacionada con la integración escolar del niño portador de Síndrome de Down al aula común. En este nivel, se espera obtener la transformación de la escuela regular, desde la perspectiva del comportamiento y actitud del docente frente a la integración, en cada una de las dimensiones en lo particular y en la variable en lo general.

El objetivo de la investigación descriptiva consiste según Van Dalen y Meyer (1990), “... en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas...” (P: 17). Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen. Los investigadores no son meros tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento.

En otras palabras, la investigación descriptiva señala Namakforoosh (2002), va a llevar al investigador a describir y “... examinan las características del problema escogido, elegir los temas y las fuentes apropiados, seleccionar o elaborar técnicas para la recolección de datos, realizar observaciones objetivas y exactas”... (P: 54). Además, establecen, a fin de clasificar los datos, categorías precisas, que se adecuen al propósito de la investigación y permitan poner de manifiesto las semejanzas, diferencias y relaciones significativas. Verifican la validez de las técnicas empleadas para la recolección de datos e interpretan los datos obtenidos, en términos claros y precisos.

Dicho de otro modo, en la investigación descriptiva se señalan los datos obtenidos y la naturaleza exacta de la población de donde fueron extraídos. La población a veces, llamada universo, afirma Hernández (1995), constituye siempre una totalidad, las unidades que la integran pueden ser individuos, hechos o elementos de otra índole. Una vez identificada la población con la que se trabajará, entonces se decide si se recogerán datos de la población total o de una muestra representativa de ella. El método elegido dependerá de la naturaleza del problema y de la finalidad para la que se desee utilizar los datos.

Cuando se trata de una población excesivamente amplia indica Rodríguez (2007), se recoge la información a partir de unas pocas unidades cuidadosamente seleccionadas, ya que si se aborda cada grupo, los datos perderían vigencia antes de concluir la investigación. Si los elementos de la muestra representan las características de la población, las generalizaciones basadas en los datos obtenidos pueden aplicarse en general, estos datos

descriptivos se expresan en términos cualitativos y cuantitativos, se puede utilizar uno de ellos o ambos a la vez. La investigación descriptiva brinda una buena percepción del funcionamiento de un fenómeno y de las maneras en que se comportan los factores o elementos que lo componen, llegan finalmente a conclusiones generales construidas por medio de abstracciones, que dan cuenta de los hechos observados.

La investigación descriptiva persigue varios fines, afirma Labarrere (2003), "... describe el funcionamiento de los fenómenos usando como instrumento una modelización conceptual o teoría, verifica si una teoría funciona al contrastarla con los hechos empíricos y verificar si en todos estos casos hay una relación de ida y vuelta (relación dialéctica), entre la teoría y los datos..." (P: 65). La investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación correcta. Este tipo de investigación tiene las siguientes etapas: Descripción del Problema, Marco Teórico, Marco Metodológico, descripción, análisis e interpretación de los datos. El investigador diagnostica el problema, explica a que se debe, y desarrolla la propuesta con base a esa información.

La investigación descriptiva afirma Labarrere (2003), en su primer momento describe que ocurre, el problema a resolver, el evento a modificar, la pertinencia del mismo. Luego en un segundo momento, va describiendo que se quiere, las intenciones. En el tercer momento, describe las condiciones que rodean la situación, que se puede hacer, lo viable. En el cuarto momento, describe que ventajas y debilidades tiene, lo que hay, lo analiza y compara. En el quinto momento, describe por qué ocurre, identificando las causas de la situación a resolver. Y finalmente, describe que se va a hacer, y se diseña la propuesta o modelo.

### **Diseño de Investigación**

Los objetivos de la investigación condujeron a describir e identificar la situación ya existente para la obtención de respuestas, esto permite señalar que el diseño que se ajusta a las características de la investigación es: transeccional descriptivo no experimental o (expost-facto). Según Kerlinger (1979), “...es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones...” (P: 116). Los sujetos son observados en el ambiente natural, en la realidad, sin construir situaciones, sino que el investigador observa situaciones ya existentes, sin provocarlas intencionalmente.

Este tipo de diseño permite señalar afirma Hernández (1995), “...el estado de una o diversas variables en un momento dado, se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único...” (P: 191). Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo principal indagar la incidencia y los valores en que se expresan una o diversas variables.

Partiendo de lo expuesto, el instrumento fue diseñado con la finalidad de obtener datos precisos y confiables sobre la formación del docente, experiencias laborales, conocimiento sobre la integración escolar y las adaptaciones curriculares, características personales, individuales y de los niños con Síndrome de Down, inteligencia emocional, desempeño como facilitador de la enseñanza para el logro de aprendizajes significativos. A este grupo de docentes se les entregó un cuestionario con la finalidad de obtener información detallada para describir cada dimensión e indicadores de la misma.

A continuación se señala el procedimiento metodológico que se utilizó:

La investigación comenzó con la operacionalización de la variable (Ver Anexo A), que se utilizó lo cual se realizó con el fin de establecer las dimensiones e indicadores que facilitaron la medición. Para la variable formación docente, se tomaron en cuenta las siguientes dimensiones e indicadores: (Ver tabla 1). Ahora bien, en esta perspectiva, existen diversos indicadores para medir la variable formación docente, sin embargo, en esta investigación se tomó como patrón de referencia los lineamientos de Flores (2008), que indica que para llevar a cabo una operacionalización de esta variable es necesario y

conveniente conocer aspectos generales del docente, “...nivel socio-económico, formación académica, inteligencia emocional, características personales, desempeño como facilitador y promotor del proceso de integración escolar...” (P: 36).

TABLA N° 1  
Formación Docente

| Dimensiones                                                                                  | Indicadores                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Formación Académica del Docente.                                                          | 1.1. Institución formadora.<br>1.2. Estudios realizados.<br>1.3. Experiencia pedagógica.<br>1.4. Años de servicio en Educación Básica.                                                                        |
| 2. Características personales del docente.                                                   | 2.1 Sensible<br>2.2 Creativo.<br>2.3 Honesto.<br>2.4 Optimista.<br>2.5 Perseverante.<br>2.6 Reflexivo y crítico.<br>2.7 Proactivo<br>2.8 Consciente                                                           |
| 3.- Inteligencia Emocional                                                                   | 3.1 Manejo de conflictos<br>3.2 Liderazgo<br>3.3 Establecimiento de vínculos<br>3.4 Empatía<br>3.5 Asertividad<br>3.6 Manejo de Emociones<br>3.7 Destreza por las relaciones sociales<br>3.8 Autorrealización |
| 4.- El docente como facilitador de la enseñanza y promotor de proceso de integración escolar | 4.1 Dominio de contenido.<br>4.2 Estrategias de enseñanza.<br>4.3 Estrategias de motivación.<br>4.4 Elaboración de evaluaciones.<br>4.5 Comunicación de objetivos.                                            |

|  |                                                                                |
|--|--------------------------------------------------------------------------------|
|  | 4.6 Aprendizaje significativo.<br>4.7 Elaboración de adaptaciones curriculares |
|--|--------------------------------------------------------------------------------|

Fuente: Características generales de la Formación Docente. Flores (2008).

### **Validez del Instrumento**

El modelo de cuestionario para esta investigación y utilizado para obtener información sobre el tema, fue en parte, el resultado de una actividad asignada en la Cátedra Instrumentos de Investigación Aplicados a la Educación, incluida en el pensum de estudio del programa del Doctorado en Educación (Ver anexo B). Por tanto, puede considerarse como primera validación las observaciones y correcciones realizadas por el docente y colegas durante el desarrollo de la Cátedra en referencia. Posteriormente, se suministró a un grupo de docentes diez en total (10), de la Universidad de Carabobo, una prueba piloto durante el período Mayo-Junio del 2009, con el propósito de determinar a través de juicios de expertos, si existía o no congruencia entre los ítems, los indicadores, las variable, y si la redacción de los ítems era precisa o confusa quedando de la siguiente manera. Todas y cada una de las sugerencias fueron tomadas en cuenta a la hora de elaborar el cuestionario definitivo. (Ver anexo C).

### **Confiabilidad del Instrumento**

Con la validación de las preguntas del cuestionario se le dio confiabilidad al instrumento, sin embargo, se hizo necesario calcularla utilizando el coeficiente Alpha de Cronbach. Los datos de la prueba piloto para estimar la confiabilidad fueron vaciados en una matriz, para luego aplicar la siguiente fórmula:

$$= \frac{n}{(n-1) \left( 1 - \frac{S2}{S2X} \right)}$$

Donde:

n= número de ítems de la escala

S<sup>2</sup> (Y<sub>1</sub>)= sumatoria de las varianzas de los ítems.

S<sup>2</sup>X= varianza de toda la escala.

Se trabajo sobre la varianza de los Ítems, los datos fueron corridos en el programa EXCEL 2007, y los resultados son los siguientes:

$$= \frac{52}{(52-1) \left( 1 - \frac{25.28}{361.25} \right)}$$

$$= 1.01 \quad (1 - 0.69)$$

$$= 1.01 \quad (0.93)$$

$$= 0.93$$

Una vez piloteado el instrumento se obtuvo su nivel de confiabilidad alcanzando como resultado 0.93, lo que indica una buena confiabilidad del instrumento, existe consistencia de los datos. (Ver anexo D).

### **Escenario y Sujetos Involucrados en la Investigación**

Según Taylor y Bogdan (1998), afirma que “...el escenario ideal para investigar es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece en una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos...” (P: 36). La población general de esta investigación la constituyen cuarenta (40) docentes desde 1 grado al 6 grado. Diez (10) psicopedagogas, tres (3) orientadoras, cuatro (4) profesores de educación física, un (1) asistente bibliotecario, dos (2) coordinadores de evaluación, un (1) coordinador del centro de gestión parroquial, seis (6) secretarias, cinco (5) docentes en función administrativa, tres (3) docentes bibliotecarios, seis (6) especialistas en cultura, un (1) coordinador P.A.E, cuatro (4) docentes del Centro de Gestión Parroquial, cuatro (4) porteros, cuatro (4) vigilantes y siete (7) aseadoras.

Ahora bien, se tomo una muestra intencionada de doce (12) docentes que laboran de manera diversa: la Coordinadora de Protección y Desarrollo Estudiantil, un profesor de Educación Física, un docente bibliotecario, el coordinador de evaluación, el coordinador del Centro de Gestión Parroquial, un especialista en cultura, el coordinador del P.A.E, dos psicopedagoga y 3 docentes (imparten clases en 4, 5 y 6 grado), que fungirán de facilitadores a los demás docentes. Los mencionados atienden ambos turnos: mañana-tarde, son docentes titulares de sus cargos y están permanentemente trabajando. Es necesario resaltar que es una Escuela Regular. (Ver Tabla 2).

TABLA 2

| No. | Cargo                         | Sexo | Antigüedad en la Escuela |
|-----|-------------------------------|------|--------------------------|
| 1   | Coord. de Prot y Bien. Estud. | F    | 5 años                   |
| 2   | Docente Educ                  | M    | 6 años                   |

|    |                              |   |         |
|----|------------------------------|---|---------|
|    | Física                       |   |         |
| 3  | Docente<br>Bibliotecario     | F | 13 años |
| 4  | Coord.<br>Evaluación         | F | 13 años |
| 5  | Coord. Gestión<br>Parroquial | M | 5 años  |
| 6  | Docente<br>Cultura           | F | 9 años  |
| 7  | Coord. P.A.E.                | M | 5 años  |
| 8  | Docente<br>Psicopedagoga     | F | 5 años  |
| 9  | Docente<br>Psicopedagoga     | F | 2 años  |
| 10 | Docente 4o                   | F | 6 años  |
| 11 | Docente 5o                   | F | 7 años  |
| 12 | Docente 6o                   | F | 3 años  |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

### **Técnica e Instrumento de Recolección de Información**

Las técnicas más apropiadas para el requerimiento de esta investigación son el cuestionario que se entregó a los docentes en una primera fase de la investigación. Y luego, se realizó la observación participante en una segunda fase durante el desarrollo de los talleres de sensibilización y concientización. Estos talleres fueron de gran ayuda para los docentes ya que a través de los mismos conocieron las emociones que experimentan en relación a la incorporación del niño con Síndrome de Down al aula común. En otras palabras, en la investigación social afirma Hernández (1995), se dispondrá de un instrumento para medir variables, dimensiones e indicadores y se pueden combinar dos o más métodos de recolección de datos.

Según indica Chávez (1994), "...los instrumentos de investigación son los medios que utiliza el investigador para medir el comportamiento y atributos en las variables..." (P: 173). El instrumento es un cuestionario que consta de 52 ítems, contruidos bajo los parámetros de preguntas de 4 alternativas de respuestas (reactivos de opción múltiple), y formuladas de acuerdo a las necesidades de información planteadas. Se utilizaron las preguntas de opción múltiple ya que son ideales para determinar y conocer sobre el individuo participante en las

actividades propuestas, acerca de su formación académica, nivel socio económico, características personales y la función como promotor de la integración.

Por consiguiente, como se puede inferir, en cuanto al contenido del cuestionario, los reactivos se escribieron tomando en cuenta los objetivos originales de la investigación y la estructuración teórica. Cada ítem se formuló con respuestas de acuerdo a una jerarquía clasificativa, donde los maestros indicaron, según la escala: siempre, casi siempre, rara vez y nunca. Estas preguntas se diseñaron tomando en cuenta la tabla de operacionalización de la variable midiendo las dimensiones y los indicadores de la misma.

En la investigación que se llevo a cabo, se utilizo para medir la variable formación docente, un cuestionario con un componente cualitativo y cuantitativo, con la finalidad de evaluar y analizar de una manera global los aspectos que conforman sus dimensiones e indicadores siendo estructurado de la siguiente manera:

#### Parte I:

1. Datos Sobre la Formación Académica del Docente y el Nivel Socio-Económico, conformado por once preguntas y cuatro alternativas para cada pregunta.

#### Parte II:

2. Datos sobre las características personales, como facilitador de la enseñanza, y formación socio-emocional e integración escolar conformado por cuarenta y un preguntas (41) en una escala tipo Likert de cuatro alternativas.

La medición de la variable antes nombrada, tiene un componente cualitativo y cuantitativo, con la finalidad de evaluar y analizar de una manera global los aspectos que

conforman sus dimensiones e indicadores. De manera personal se le entrego a los docentes de la Escuela el instrumento, con el objetivo que contestaran en su totalidad el número de preguntas que lo conforman. (Ver anexo B) .

## **CAPITULO IV**

### **ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS**

En el presente capítulo se describen los resultados obtenidos durante la investigación, los datos se analizan e interpretan a partir de lo presentado en el capítulo de la estructuración teórica, estableciendo con ello el proceso de elaboración y sistematización de los talleres que permitirán construir el modelo de formación docente que se necesita para el proceso de integración del niño con Síndrome de Down al aula común.

**TABLA 3**

#### **Formación Académica**

**Docentes      Institución Formadora      Estudios que realizan      Años de servicios**

|   |               |              |       |
|---|---------------|--------------|-------|
| 1 | Univ. Pública | Maestría     | 5-8   |
| 2 | Univ. Pública | Maestría     | 5-8   |
| 3 | Pedagógico    | Licenciatura | 13-15 |
| 4 | Pedagógico    | Licenciatura | 13-15 |

|    |               |              |      |
|----|---------------|--------------|------|
| 5  | Univ. Pública | Maestría     | 5-8  |
| 6  | Univ. Pública | Maestría     | 5-8  |
| 7  | Tecnológico   | Licenciatura | 9-12 |
| 8  | Univ. Pública | Maestría     | 5-8  |
| 9  | Tecnológico   | Licenciatura | 1-4  |
| 10 | Univ. Pública | Maestría     | 5-8  |
| 11 | Univ. Pública | Maestría     | 5-8  |
| 12 | Tecnológico   | Licenciatura | 1-4  |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

La tabla No 3 revela una variedad de respuestas, siendo las más significativas las siguientes:

- El 70 por ciento de los docentes se formaron en universidad públicas.
- El 80 por ciento de los docentes están realizando estudios de maestría.
- Un 70 por ciento señala que tienen en servicio de educación básica de 5-8 años.

De esto se deduce que los docentes de la Escuela, realizaron estudios en Universidades Públicas, allí recibieron la educación para graduarse de docentes; los mismos, están interesados en continuar con la formación académica, factor primordial que está estrechamente ligado a la formación docente; de esta manera se actualizan y van adquiriendo herramientas educativas para resolver problemas y situaciones que se presentan diariamente en el aula. Sin duda, como afirma Flores (2008), es necesario que los docentes conozcan las teorías y estrategias para llevar a cabo la labor que cada día luce más comprometida por las múltiples situaciones que se presentan tanto en el aula como fuera de ella. Realizar estudios en la actualidad más que una necesidad es un compromiso y un deber para con la sociedad.

TABLA 4

Nivel Socio- Económico

| Indicadores | Ingreso Bs.   | Lugar donde vive | Tipo de Vivienda |
|-------------|---------------|------------------|------------------|
| 1           | 3.380 – 5.714 | Urbanización     | Propia           |
| 2           | 5.761 – 9.523 | Urbanización     | Propia           |
| 3           | 3.380 – 5.714 | Urbanización     | Alquil.          |
| 4           | 2.428 – 3.333 | Barrio           | Propia           |
| 5           | 3.380 – 5.714 | Urbanización     | Alquil.          |
| 6           | 5.761 – 9.523 | Urbanización     | Propia           |
| 7           | 3.380 -5.714  | Urbanización     | Propia           |
| 8           | 3.380 – 5.714 | Urbanización     | Propia           |
| 9           | 2.428 -3.333  | Barrio           | Alquil.          |
| 10          | 3.380 – 5.714 | Urbanización     | Alquil.          |
| 11          | 5.761 -9.523  | Urbanización     | Propia           |
| 12          | 3.380 – 5.714 | Urbanización     | Alquil.          |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

La tabla 4 indica que el 70 por ciento de los docentes tienen un ingreso mensual de 3.380 - 5.714 Bs. El 90 por ciento viven en urbanización. El 70 por ciento posee casa propia. Todos estos factores van a incidir en la calidad de vida de los docentes, por tanto

van a estar motivados en las horas de trabajo, ya que las necesidades económicas son estables. Así lo señala Flores (2008), cuando un docente recibe beneficios económicos adecuados por la labor que realiza, está en la capacidad de ejecutar una mejor labor en el aula y en la comunidad.

TABLA 5

Indicador: Creativo

1.- Utiliza nuevas estrategias para la resolución de conflictos y problemas que plantea el proceso de aprendizaje.

| Opciones     | f  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 0  |
| CASI SIEMPRE | 6  |
| RARA VEZ     | 4  |
| NUNCA        | 2  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010)

Se evidencia que 6 de los maestros respondieron que cuando se plantean problemas en el proceso de aprendizaje casi siempre utilizan nuevas estrategias para la resolución de conflictos, otros 4 de manera equitativa rara vez lo hacen, mientras que 2 respondieron que nunca usan alguna nueva estrategia para la resolución de conflictos. Se considera entonces que tienen disposición para ser creativos, es cuestión de manejar su tiempo, animo y desarrollar a través de la investigación como lo afirma Vigotsky (1983), la creatividad para tener nuevas estrategias y de esta manera resolver los conflictos y problemas que se plantean en el aula.

TABLA 6

Indicador: Creativo

2.- Desarrolla sus propias potencialidades haciendo buen uso de las mismas propiciando en los estudiantes la originalidad e ingenio.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 4  |
| CASI SIEMPRE | 8  |
| RARA VEZ     | 0  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 8 de los maestros casi siempre tienen tendencia a desarrollar las potencialidades, mientras que 4 respondieron que siempre procuran desarrollar las potencialidades. De lo que se infiere que la mayoría emplea la creatividad en el desarrollo de las actividades con los alumnos. Señala Vigotsky (1983), que en la medida que el docente se conozca y desarrolle actividades de investigación realizara un mejor trabajo en aula y estimulara a los alumnos a llevar a cabo las actividades con originalidad.

TABLA 7

Indicador: Honesto

3.- Respeta a los alumnos en la diversidad.

| Opciones     | f  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 8  |
| CASI SIEMPRE | 4  |
| RARA VEZ     | 0  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 8 de los maestros siempre respetan a los alumnos en la diversidad, mientras que 4 afirmaron que casi siempre tienden a respetar la diversidad en los alumnos. Del análisis de los resultados obtenidos se puede afirmar que la mayoría de los docentes tienden a ser honestos consigo mismo, conocen sus sentimientos, lo cual indica que tienen capacidad el respeto a lo diferente y enseñarlo a través del ejemplo. La formación del docente debe girar como lo indica Vigotsky (1978), en el desarrollo de las habilidades y en el crecimiento académico, donde el docente respeta a los alumnos en la diversidad como seres únicos, tomando en cuenta que la honestidad es uno de los valores que debe cultivar para lograr mejores objetivos.

TABLA 8

Indicador: Optimista

4.- Mantiene una actitud equilibrada en la actuación personal y profesional en pro del logro de satisfacciones.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 10 |
| CASI SIEMPRE | 2  |
| RARA VEZ     | 0  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional. Vicoz (2010).

Se evidencia que 10 de los maestros siempre mantienen una actitud equilibrada en pro del logro de satisfacciones personales y profesionales. Mientras que 2 docentes casi siempre. Esto indica que casi la totalidad de los maestros poseen un nivel de optimismo, una conciencia emocional que les permite saber lo que desean, característica como indica Goleman (1995), importante ya que la actitud equilibrada le ayuda a lograr las metas con mayor éxito.

TABLA 9

Indicador: Perseverante

5.- Fomenta en el alumno el respeto a la diversidad.

| Opciones     | F |
|--------------|---|
| SIEMPRE      | 6 |
| CASI SIEMPRE | 4 |

|          |    |
|----------|----|
| RARA VEZ | 2  |
| NUNCA    | 0  |
| TOTAL    | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 6 de los maestros siempre propician situaciones que fomenten en el alumno el respeto a la diversidad, 4 respondieron que casi siempre buscan fomentar este respeto. Siendo así los resultados indican que los maestros rara vez no tienen una perseverancia en fomentar el respeto a la diversidad dentro del grupo de alumnos. Lo cual indica un espacio de respeto para construir; el maestro que se quiere configurar afirma Vigotsky (1978), debe caracterizarse por ser perseverante antes los obstáculos y retos que se presentan en el aula, crear en los alumnos la conciencia del respeto a la diversidad como factor primordial para lograr la integración exitosa.

TABLA 10

Indicador: Reflexivo y Critico

6.- Actúa siempre con actitud positiva frente a situaciones nuevas como base para el mejoramiento de su desempeño.

|              |    |
|--------------|----|
| Opciones     | F  |
| SIEMPRE      | 3  |
| CASI SIEMPRE | 9  |
| RARA VEZ     | 0  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010)

Se evidencia que 9 de los maestros encuestados consideraron que cuando se les presentan situaciones nuevas casi siempre asumen una actitud positiva, mientras que 3 respondieron que siempre actúan positivamente. Del análisis se infiere que en la mayoría los maestros poseen la cualidad para reflexionar sobre algunas situaciones en general y manejarla de manera exitosa lo cual va a enriquecer su desempeño en el aula así lo afirma Goleman (1995), ya que el maestro debe transformarse y transformar la realidad actuando de manera positiva.

TABLA 11

Indicador: Sensible

7.- Muestra iniciativa constante para fortalecer los principios esenciales de libertad, comprensión y equidad.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 7  |
| CASI SIEMPRE | 3  |
| RARA VEZ     | 2  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010)

Se evidencia que 7 de los maestros opinaron que siempre muestran iniciativa fortaleciendo principios y valores, 3 respondieron que casi siempre tienen la iniciativa. Lo cual indica que la mayoría emocional y personalmente ponen en práctica esta cualidad de sensibilidad para manejar los valores en el grupo dentro del aula. Como señala Vigotsky (1983), los componentes de formación docente están dirigidos fundamentalmente al logro de crear sensibilidad para valorar los aspectos éticos implícitos en el ejercicio de la profesión con el fin de beneficiar el trabajo colectivo en el aula con los alumnos.

TABLA 12

Indicador: Proactivo

8.- Me gusta trabajar en equipo.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 2  |
| CASI SIEMPRE | 5  |
| RARA VEZ     | 3  |
| NUNCA        | 2  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que hay una diversidad de respuestas, en cuanto a las opiniones de los maestros encuestados: 2 respondieron que siempre les gusta trabajar en equipo, 5 sujetos casi siempre, 3 respondieron rara vez y 2 respondieron que nunca trabajan en equipo. Lo que muestra que aunque exista un poco de diversidad en las opiniones, la mayoría de los maestros posee un nivel de proactividad que les permite sentirse más a gusto consigo mismos y con los

demás. Por esta razón afirma Goleman (1999), el trabajo en equipo les resulta cómodo ya que manejan su inteligencia social de manera exitosa.

TABLA 13

Indicador: Proactivo

9.- Manejo con optimismo la integración del niño con Síndrome de Down en el aula común.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 3  |
| CASI SIEMPRE | 3  |
| RARA VEZ     | 2  |
| NUNCA        | 4  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 3 de los maestros siempre y 3 casi siempre manejan con optimismo la integración de un niño con Síndrome de Down en el aula común, a diferencia de 2 maestros que rara vez manejarían tal situación, mientras que 4 respondieron que nunca manejan la integración del niño con Síndrome de Down en el aula común. Del análisis se puede determinar que existe proactividad frente a una situación nueva como lo es la integración; Vigotsky (1983), afirma que el docente es el factor principal para lograr la integración del niño

con retardo mental, en este caso los niños con Síndrome de Down que presentan en la gran mayoría retardo mental de leve a moderado.

TABLA 14

Indicador: Consciente

10.- Me intereso en buscar literatura referente al Síndrome de Down y las adaptaciones curriculares.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 3  |
| CASI SIEMPRE | 3  |
| RARA VEZ     | 2  |
| NUNCA        | 4  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 3 de los maestros manifestaron que siempre les interesa buscar literatura referente al Síndrome de Down, 3 respondieron casi siempre, 2 que rara vez y 4 opinaron que nunca se interesarían. Por lo que se puede inferir, que los maestros en este caso muestran un tipo de interés y concientización en revisar literatura referente al Síndrome de Down. Como menciona Vigotsky (1983), es cierto que los maestros en su formación no abordaron este aspecto, pero se puede aprender y realizar adaptaciones curriculares individuales según las habilidades del niño.

TABLA 15

Indicador: Consciente

11.- Doy oportunidad al niño con Síndrome de Down a integrarse al aula común.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 2  |
| CASI SIEMPRE | 2  |
| RARA VEZ     | 6  |
| NUNCA        | 2  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 6 de los maestros cuando se plantean la posibilidad de darle oportunidad al niño con Síndrome de Down a integrarse al aula común, rara vez, lo hacen, 2 maestros siempre, 2 casi siempre y 2 respondieron que nunca darían oportunidad al niño con Síndrome de Down a integrarse. El análisis de frecuencias indica que la mayoría los docentes rara vez darían oportunidad al niño con Síndrome de Down integrarse al aula común, demostrando así poca consciencia de lo que significa la integración escolar del niño con Síndrome de Down al aula común. El docente tiene que ser consciente señala Vigotsky (1983), de que cuando hay una necesidad hay un derecho, y cuando hay una necesidad y un derecho, hay una obligación.

TABLA 16

Indicador: Consciente

12.- Emprende acciones en pro del mejoramiento.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 2  |
| CASI SIEMPRE | 3  |
| RARA VEZ     | 5  |
| NUNCA        | 2  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 5 de los maestros respondieron que cuando de emprender una acción que va en pro del mejoramiento, rara vez tienden a hacerlo, mientras que 3 respondieron casi siempre, 2 respondieron siempre y 2 maestros nunca lo harían. Por lo que se puede inferir de los resultados que la mitad de los maestros fácilmente se detienen al verse en la necesidad de emprender una acción. Y la otra mitad asume una postura consciente en pro del mejoramiento, esto es un buen camino para facilitar el conocimiento menciona Vigotsky (1979), ya que lleva al docente a estar consciente de las necesidades propias y ajenas.

TABLA 17

Indicador: Manejo de Conflictos

13.- Tengo dificultad de reconocer si siento miedo cuando existe tensión entre otra persona y yo.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 0  |
| CASI SIEMPRE | 0  |
| RARA VEZ     | 5  |
| NUNCA        | 7  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 7 de los maestros respondieron que cuando la tensión sube entre una persona y ellos nunca tienen dificultad para saber si lo que sienten es miedo, mientras que 5 de los maestros respondieron que rara vez tienen dificultad para saber si lo que sienten es miedo. Lo que se infiere que existe un manejo de conflicto positivo frente a estas situaciones y como afirma Goleman (1995), es importante como el docente maneje las emociones para el beneficio propio y el de los alumnos.

TABLA 18

Indicador: Manejo de Conflictos

14.- Cuando converso con otras personas sobre aspectos relacionados a la integración escolar dudo de mis convicciones.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 0  |
| CASI SIEMPRE | 0  |
| RARA VEZ     | 5  |
| NUNCA        | 7  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 7 de los maestros encuestados respondieron que nunca dudan de las convicciones cuando hablan con otras personas, mientras que 5 maestros rara vez dudan. Se puede observar que la mayoría de los maestros no dudan de las convicciones ante otra persona, lo que indica un manejo de conflictos que les permite conservar los valores o ideas y esto les trae como consecuencia la motivación de buscar según Goleman (1999), información acerca del proceso de integración.

TABLA 19

Indicador: Manejo de Conflictos

15.- Cuando tengo frente a mí grandes retos me retiro.

| Opciones     | F |
|--------------|---|
| SIEMPRE      | 0 |
| CASI SIEMPRE | 2 |
| RARA VEZ     | 2 |

|       |    |
|-------|----|
| NUNCA | 8  |
| TOTAL | 12 |

Fuente: Docente de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 8 maestros opinaron que nunca se retiran cuando están enfrentados a grandes retos, mientras que 2 maestros rara vez se retiran y 2 casi siempre se retiran cuando están enfrentando grandes retos. Se puede observar que la mayoría de los maestros encuestados no se retiran cuando se enfrentan a grandes retos, es decir, poseen un manejo de conflictos adecuado a su entorno. Esta aptitud es beneficiosa afirma Goleman (1999), porque el proceso de aprendizaje no depende solamente del conocimiento, sino también de cómo el individuo maneje las emociones.

TABLA 20

Indicador: Liderazgo

16.- Considera la educación como medio para lograr la realización humana.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 3  |
| CASI SIEMPRE | 8  |
| RARA VEZ     | 1  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 8 de los maestros respondieron que casi siempre consideran la educación como medio para lograr la realización humana, 3 maestros siempre y 1 maestro rara vez. Del análisis se infiere que los maestros en este caso manejan una actitud liderizante en la educación como medio para alcanzar el progreso personal. Se plantea entonces afirma Goleman (1995), que cuando se considera la educación un factor importante para la superación y el conocimiento se logra el crecimiento humano.

TABLA 21

Indicador: Establecimiento de Vínculos

17.- En ocasiones siento tristeza pero no puedo identificar el origen.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 0  |
| CASI SIEMPRE | 0  |
| RARA VEZ     | 4  |
| NUNCA        | 8  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 8 de los maestros nunca se siente tristes sin saber verdaderamente la razón de origen, mientras que 4 maestros respondieron rara vez se sienten tristes. De lo que infiere que la mayoría siempre sabe la razón de los estados de ánimo, específicamente tristeza, lo que indica autoconocimiento, es decir, demuestran un establecimiento de vínculos hacia si mismo y por ende hacia los demás. Menciona Goleman (1995), que los sujetos deben estar en la capacidad de regular y conocer los estados de ánimo para poder manejar de manera exitosa situaciones que lo alteren.

TABLA 22

Indicador: Establecimiento de Vínculos

18.- Siento tensión sin razón aparente.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 0  |
| CASI SIEMPRE | 0  |
| RARA VEZ     | 4  |
| NUNCA        | 8  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 8 de los maestros encuestados nunca se sienten tensos sin razón aparente, mientras que 4 maestros afirmaron que rara vez se sienten tensos sin razón aparente.

Del análisis de los resultados obtenidos se puede afirmar que la mayoría conoce los sentimientos y emociones que sienten, lo cual indica que tienen capacidad para entender las causas de los sentimientos y establecer vínculos de manera adecuada. Esta aptitud personal menciona Goleman (1995), es un componente importante que el docente debe conocer y desarrollar con el fin de mejorar las relaciones con el entorno.

TABLA 23

Indicador: Establecimiento de Vínculos

19.- Expreso en el trabajo mis alegrías y mis triunfos.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 9  |
| CASI SIEMPRE | 1  |
| RARA VEZ     | 1  |
| NUNCA        | 1  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 9 de los maestros respondieron que siempre expresan alegría y los triunfos, 1 maestro casi siempre, 1 rara vez y 1 un maestro nunca expresa alegría y los triunfos. Lo cual indica que la mayoría de los maestros poseen la habilidad de manejar las emociones y así establecer vínculos con el entorno. Esta aptitud personal como afirma Goleman (1995), es ante

toda experiencia y circunstancia la manera como reaccionamos en medio de cambiantes ocupaciones.

TABLA 24

Indicador: Empatía

20.- Fomenta un clima armónico y adecuado para el aprendizaje a través de la estimulación de la creatividad y las relaciones entre los integrantes del grupo.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 5  |
| CASI SIEMPRE | 5  |
| RARA VEZ     | 2  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia 5 de los maestros siempre y 5 casi siempre tienden a fomentar un clima adecuado para el proceso de aprendizaje, estimulando la creatividad y las relaciones entre los integrantes del grupo y 2 maestros respondieron que rara vez fomentan ese tipo de clima pedagógico. Lo que significa que los maestros encuestados en este caso poseen la cualidad

empática a favor de su entorno. Goleman (1995), afirma que esta es una capacidad que se basa en la autoconciencia emocional, y permite entender los sentimientos y aptitudes de los demás.

TABLA 25

Indicador: Empatía

21.- Hace conciencia de la importancia de la integración como medio para fomentar el aprendizaje y la sensibilización en los alumnos regulares.

| Opciones     | f  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 10 |
| CASI SIEMPRE | 2  |
| RARA VEZ     | 0  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 10 de los maestros respondieron que siempre hace conciencia de la importancia de la integración como medio para fomentar el aprendizaje y la sensibilización en los alumnos regulares y 2 maestros respondieron casi siempre. Siendo así los resultados, estos indican que han concientizado de manera empática, acerca de la importancia de la integración como medio para fomentar el aprendizaje y la sensibilización en alumnos regulares, mostrando niveles elevados de empatía y un manejo adecuado de emociones. Esto indica Goleman (1995), es necesario para comprender a los demás y aprovechar la diversidad para entender las necesidades de cada uno de ellos.

TABLA 26

Indicador: Asertividad

22.- Comunica los desacuerdos sin agresividad.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 9  |
| CASI SIEMPRE | 1  |
| RARA VEZ     | 1  |
| NUNCA        | 1  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 9 de los maestros respondieron que siempre comunican los desacuerdos sin agresividad, 1 maestro casi siempre, 1 rara vez y 1 maestro nunca se comunica sin agresividad. Lo cual indica que la mayoría de los maestros poseen la habilidad de manejar las emociones en relación a la comunicación, manejando niveles de asertividad y están en disposición como señala Goleman (1999), de expresar las convicciones y defender los derechos sin ser violentos.

TABLA 27

Indicador: Asertividad

23.- Defiendo mis opiniones aunque sea el único que piensa así.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 4  |
| CASI SIEMPRE | 4  |
| RARA VEZ     | 2  |
| NUNCA        | 2  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 6 maestros están siempre preparados para defender sus opiniones en público, aunque sea el único que piense de esa manera, 4 maestros casi siempre, 2 rara vez están preparados para defender las opiniones y 2 maestros nunca defienden sus opiniones. Esto significa, que existe la suficiente capacidad para solventar positivamente desacuerdos entre compañeros de trabajo, exponiendo puntos de vista radicalmente distintos a los de los demás, manejando una postura asertiva y no agresiva, de esta manera, no desistir de la opinión y mantener las ideas. Aptitud emocional que originara menciona Goleman (1999), un desempeño laboral sobresaliente, ya que al comunicar las ideas y defender los legítimos derechos sin la intención de herir o perjudicar se logra el equilibrio personal.

TABLA 28

Indicador: Manejo de Emociones

24.- Me siento motivado a trabajar en las adaptaciones curriculares según las necesidades de los alumnos con Síndrome de Down.

| ALTERNATIVAS | F.A |
|--------------|-----|
| SIEMPRE      | 10  |
| CASI SIEMPRE | 2   |
| RARA VEZ     | 0   |
| NUNCA        | 0   |
| TOTAL        | 12  |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional. Vicoz (2010).

Se evidencia que 10 maestros siempre se sienten motivados a trabajar y 2 de los maestros respondieron que casi siempre se sienten motivados a trabajar en las adaptaciones curriculares según las necesidades de los alumnos con Síndrome de Down. De los resultados se infiere que existe una alta motivación en cada maestro, debido a que emprenden tareas y se sienten estimulados realizarlas, expresando un manejo adecuado de emociones. Goleman (1995), indica que es la aptitud emocional necesaria que debe tener el docente con el entorno para lograr objetivos y realizar actividades exitosas.

TABLA 29

Indicador: Manejo de Emociones

25.- Estoy dispuesto a escuchar y ayudar a otros si tienen problemas.

| ALTERNATIVAS | F.A |
|--------------|-----|
| SIEMPRE      | 6   |
| CASI SIEMPRE | 4   |
| RARA VEZ     | 2   |
| NUNCA        | 0   |
| TOTAL        | 12  |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 6 maestros respondieron que cuando uno de sus colegas parece tener preocupaciones siempre le hace saber que está dispuesto a escucharlo si desea, 4 maestros casi siempre y 2 maestros nunca están dispuestos a escucharlo. Esto demuestra que la mayoría tiene tendencia a manejar de manera adecuada las emociones, como afirma Goleman (1995), esta aptitud emocional trae beneficios tanto personales como con el entorno donde se desenvuelve

TABLA 30

Indicador: Manejo de Emociones

26.- Cuando alguien tiene un defecto me burlo de él.

| ALTERNATIVAS | F.A |
|--------------|-----|
| SIEMPRE      | 0   |
| CASI SIEMPRE | 0   |
| RARA VEZ     | 2   |
| NUNCA        | 10  |
| TOTAL        | 12  |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 10 de los maestros respondieron que nunca se burlan, y 2 respondieron que rara vez. Lo que significa que manejan las emociones y no permiten que nadie los sugestionen ni se burlan de los defectos, a tal señalamiento Goleman (1995), afirma que las emociones de la gente rara vez se expresan en palabras, la clave para intuir los sentimientos de otro está en la habilidad para interpretar la expresión facial y gestos.

TABLA 31

Indicador: Destrezas por las Relaciones Personales

27.- Intento conciliar cuando otros compañeros están en conflicto.

|          |   |
|----------|---|
| Opciones | f |
| SIEMPRE  | 2 |

|              |    |
|--------------|----|
| CASI SIEMPRE | 8  |
| RARA VEZ     | 0  |
| NUNCA        | 2  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 8 maestros respondieron que cuando otros compañeros están en conflicto casi siempre intentan conciliar la situación, 2 maestros respondieron que nunca y 2 respondieron que siempre intenta conciliar la situación existente. Lo cual indica que la mayoría de los maestros encuestados expresan que cuando otros compañeros están en conflicto concilian la relación, determina que hay una destreza elevada por mantener las relaciones personales y esto va en beneficio menciona Goleman (1995), de los grupos para evitar peleas e interrupciones en el trabajo, mayor capacidad para expresar adecuadamente el enojo sin pelear.

TABLA 32

Indicador Destrezas por las Relaciones Personales

28.- Prefiero continuar mi trabajo conocido que participar en un proyecto desconocido.

|              |    |
|--------------|----|
| Opciones     | F  |
| SIEMPRE      | 4  |
| CASI SIEMPRE | 4  |
| RARA VEZ     | 3  |
| NUNCA        | 3  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 4 maestros siempre prefieren continuar en un proyecto conocido que participar en un proyecto nuevo, 4 maestros casi siempre, 3 maestros rara vez y 3 nunca. El análisis de frecuencia indica que en su mayoría los maestros tienden a preferir continuar un trabajo conocido, es decir, prefieren evitar establecer alguna relación personal y vínculo de compromiso con algo nuevo. Esta situación hay que trabajarla ya que como afirma Goleman (1995), el cambio de situaciones debe tomarse de una manera consciente ya que trae beneficios para todos.

TABLA 33

Indicador: Destrezas por las Relaciones Personales

29.- Permite dentro del aula común un niño con Síndrome de Down.

| Opciones     | f  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 0  |
| CASI SIEMPRE | 3  |
| RARA VEZ     | 4  |
| NUNCA        | 5  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 5 de los maestros encuestados nunca permitirían dentro del aula un niño con Síndrome de Down, 4 de los maestros rara vez permitirían un niño con Síndrome de Down y 3

rara vez lo permitirían. Se desprende entonces que, la mayoría de los maestros no permitirían un niño con Síndrome de Down al aula común, lo que indica ausencia de destreza por las relaciones personales en los maestros al no permitir la presencia de un niño con Síndrome de Down al aula común para la integración; miedo a enfrentar el desafío, falta de formación que genera inseguridad y como indica Goleman ( 1995), cuando el sujeto sepa que está vinculado al otro y tenga visión de totalidad, estará en condiciones para desarrollar los cambios necesarios para lograr objetivos.

TABLA 34

Indicador: Destrezas por las Relaciones Personales

30.- Participo en proyectos referidos a la integración.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 0  |
| CASI SIEMPRE | 2  |
| RARA VEZ     | 5  |
| NUNCA        | 5  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que las respuestas están divididas, 5 de los maestros rara vez participan en proyectos referidos a la integración, 5 maestros nunca participan, y 2 maestros casi siempre. De lo que se puede inferir que la mayoría de los maestros en este caso tienen tendencia a no querer desarrollar destrezas por las relaciones interpersonales. Esta habilidad hay que trabajarla para lograr la inteligencia emocional y lograr un mejor desempeño, cuando se mejore indica

Goleman (1995), el sujeto estará respetando el punto de vista de otras personas aunque no comparta las ideas.

TABLA 35

Indicador: Autorrealización

31.- Promuevo entre mis colegas la integración escolar.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 5  |
| CASI SIEMPRE | 5  |
| RARA VEZ     | 2  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 5 maestros siempre promueven entre ellos la integración escolar, 5 maestros casi siempre y 2 rara vez. Los maestros no participan en proyectos de integración como se verifico en el resultado anterior, pero si promueven entre sus colegas este tipo de trabajo, asumiendo conductas de autorrealización al promoverlo, sin embargo les dejan el trabajo a otros maestros. Hay que concientizar a los sujetos Goleman (1999), señala que cuando se tiene conocimiento de si mismo, se está en condición de promover situaciones novedosas pero también de asumirlas como retos.

TABLA 36

Indicador: Autorrealización

32.- Participo en talleres de sensibilización y concientización en pro de la integración.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 6  |
| CASI SIEMPRE | 4  |
| RARA VEZ     | 2  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 6 maestros están siempre dispuestos a participar en talleres de sensibilización y concientización en pro de la integración, 4 maestros casi siempre, 2 maestros rara vez están prestos a participar en este tipo de actividades. Esto lleva a decir que existe la suficiente capacidad para la autorrealización al participar en un proyecto común. Hay que trabajar este interés como bien afirma Goleman (1999), el sujeto debe conocer el potencial que tiene para aprender las habilidades prácticas que lo llevaran a mejorar el trabajo diario.

TABLA 37

Indicador: Autorrealización

33.- Asisto actividades a favor de la integración definitiva y exitosa.

| Opciones     | f  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 10 |
| CASI SIEMPRE | 2  |
| RARA VEZ     | 0  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 10 maestros siempre se sienten motivados a asistir a actividades a favor de la integración, 2 de los maestros restantes respondieron que casi siempre se sienten motivados a asistir a este tipo de actividades. De los resultados se infiere que existe una alta motivación en los maestros a conductas para la autorrealización hacia un objetivo común. Según Goleman (1999), las relacionales interpersonales son un punto en el desarrollo del proceso emocional y lleva a los sujetos a realizar actividades productivas en beneficio de todos.

TABLA 38

Indicador: Dominio de Contenido

34.- Desarrolla los contenidos de las asignaturas en función de los objetivos y necesidades de los niños con Síndrome de Down.

| Opciones     | f  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 2  |
| CASI SIEMPRE | 0  |
| RARA VEZ     | 8  |
| NUNCA        | 2  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 8 de los maestros respondieron que rara vez tienden a desarrollar contenidos en función de las necesidades de niños con Síndrome de Down, 2 maestros siempre y 2 que nunca desarrollan contenidos en función de las necesidades de los niños con Síndrome de Down, esto indica que existe poco dominio de contenido y a la vez poca disposición de realizar adaptaciones curriculares. Vigotsky (1979), señala que el docente como facilitador debe de tener diversas estrategias para lograr un aprendizaje de calidad.

TABLA 39

Indicador: Dominio de Contenido

35.- Domina el contenido de los objetivos a enseñar.

| Opciones     | f  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 6  |
| CASI SIEMPRE | 5  |
| RARA VEZ     | 1  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010)

Se evidencia que 6 maestros respondieron que siempre tienen dominio del contenido que van a enseñar, 5 maestros casi siempre y un 1 maestro rara vez tiene el dominio del contenido que va a enseñar. De lo que se infiere que en estos casos prefieren ser prácticos ante tal situación, esto quiere decir que demuestran suficiente dominio hacia el contenido didáctico a enseñar. Para que un aprendizaje sea creativo afirma Vigotsky (1979), el docente debe conocer como facilitador los contenidos a enseñar a sus alumnos.

TABLA 40

Indicador: Estrategias de Enseñanza

36.- Diseña estrategias de enseñanza para las diferentes situaciones de aprendizaje en función de la diversidad.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 5  |
| CASI SIEMPRE | 4  |
| RARA VEZ     | 3  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 5 maestros siempre se sienten incentivados a diseñar estrategias de enseñanza en función de la diversidad, 4 maestros casi siempre y 3 rara vez se abocan a diseñar estrategias de enseñanza en función de la diversidad. Del análisis se puede determinar que existe una variabilidad de las opiniones con respecto a la implementación y creación de estrategias de motivación, para el diseño de estrategias de enseñanza en función de la diversidad. Indica Vigotsky (1979), que los docentes deben tener conocimientos de métodos que le permitan seleccionar los medios adecuados para que los alumnos logren los objetivos educativos.

TABLA 41

Indicador: Estrategias de Motivación

37.- Aclara las dudas que presentan los alumnos frente a situaciones nuevas.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 0  |
| CASI SIEMPRE | 7  |
| RARA VEZ     | 5  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 7 maestros respondieron que casi siempre están dispuestos a aclarar las dudas que se presenten con los alumnos frente a situaciones nuevas, 5 maestros rara vez lo hacen. Lo cual indica que la mayoría de los maestros aclara dudas a los alumnos frente a situaciones nuevas, mostrando así interés hacia un desarrollo de estrategias de motivación propiciando un aprendizaje significativo en el alumno a través de la comunicación asertiva, que es muy importante como menciona Vigotsky (1979), los docentes deben tomar en cuenta que cada niño va adquiriendo el conocimiento a ritmo diferente y debe aclarar dudas motivar a los educandos para lograr un mejor aprendizaje.

TABLA 42

Indicador: Elaboración de Evaluaciones

38.- Aplica medios de evaluaciones adecuados a la diversidad presente.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 0  |
| CASI SIEMPRE | 6  |
| RARA VEZ     | 4  |
| NUNCA        | 2  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 6 maestros respondieron que casi siempre aplican medios de evaluaciones adecuados a la diversidad presente, 4 maestros casi siempre y 2 nunca están dispuestos aplicar este tipo de evaluaciones. Esto demuestra que la mayoría tiene tendencia a pensar en la diversidad al elaborar y aplicar evaluaciones adecuadas. Vigotsky (1983), el rol del docente como facilitador del proceso de integración es crear puentes entre los alumnos reconociendo las habilidades y potencialidades de los mismos.

TABLA 43

Indicador: Comunicación de Objetivos

39.- Determina el aprendizaje en los alumnos a través de estrategias adaptadas.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 2  |
| CASI SIEMPRE | 5  |
| RARA VEZ     | 3  |
| NUNCA        | 2  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia una diversidad de las respuestas ya que 5 maestros respondieron que casi siempre determinan el aprendizaje en los alumnos a través de estrategias adaptadas, 3 maestros rara vez, 2 maestros nunca y 2 siempre. Lo que indica que la mayoría es

susceptible a propiciar la comunicación de objetivos de un aprendizaje significativo a través de estrategias adaptadas y es buena señal afirma Vigotsky (1979), ya que aceptan las diferencias y reconocen que la heterogeneidad es la mejor condición para el intercambio de aprendizaje.

TABLA 44

Indicador: Aprendizaje Significativo

40.- Utiliza aspectos de la integración fomentando el aprendizaje significativo explicando las instrucciones antes de comenzar cada actividad.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 0  |
| CASI SIEMPRE | 8  |
| RARA VEZ     | 4  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 8 maestros respondieron que casi siempre utiliza aspectos de la integración fomentando el aprendizaje significativo al explicar las instrucciones antes de comenzar cada actividad, 4 maestros respondieron que rara vez lo utilizan. Del análisis se puede determinar que la mayoría de los maestros tienen esta tendencia antes de comenzar las actividades para un aprendizaje significativo, esto es señal según Vigotsky (1978), de

que el docente puede ayudar y beneficiar el armado, el ideario del niño en relación al proceso de aprendizaje.

TABLA 45

Indicador: Elaboración de Adaptaciones Curriculares

41.- Diseña ajustes en la evaluación según indique cada caso.

| Opciones     | F  |
|--------------|----|
| SIEMPRE      | 2  |
| CASI SIEMPRE | 6  |
| RARA VEZ     | 4  |
| NUNCA        | 0  |
| TOTAL        | 12 |

Fuente: Docentes de la Escuela Nacional Bárbula. Vicoz (2010).

Se evidencia que 6 maestros respondieron que casi siempre diseña ajustes en la evaluación según indique cada caso y 2 maestros que siempre lo hacen y 4 que rara vez diseñan estos ajustes. Lo que demuestra que existe una tendencia media a realizar ajustes en las adaptaciones curriculares de evaluación. Menciona Wever (2006), que las adaptaciones curriculares son necesarias para lograr un aprendizaje creativo y el docente debe manejar todos los componentes según el caso (evaluación inicial, necesidades educativas especiales y propuesta curricular adaptada).

## **INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.**

Una vez analizados los resultados en este segmento se presenta la discusión de los mismos, la cual se apoya en la estructura lógica, ofrecida por los objetivos específicos, las principales tendencias observadas así como los más importantes postulados teóricos recogidos en el segundo capítulo de esta investigación. Bajo esta perspectiva en cuanto al objetivo dirigido a la construcción de un modelo de formación docente a fin de sensibilizar y concientizar a los docentes para favorecer el proceso de integración escolar del niño con Síndrome de Down al aula común; se pudo detectar que existen algunas necesidades y elementos encontrados referidas a la sensibilidad, actitud, conductas del docente en cuanto al tema planteado.

En cuanto al manejo de las emociones, existe una situación ambigua, ya que frente a planteamientos intrapersonales se mantienen en condiciones normales lo cual ayuda a la toma de decisiones y por ende, los ayuda a ser asertivos y por otra parte al haber planteamientos interpersonales existe un poco de resistencia originado por el desconocimiento frente a tales situaciones, de este modo se les dificultad enfrentar cualquier crítica o sugerencia que se presente en el ámbito laboral.

En relación con el autoconocimiento y la autoestima, les permite actuar sin temor, en algunos casos, con niveles de preocupaciones ante situaciones amenazadoras, lo que demuestra que responden con mecanismos de supervivencia y eso no les garantiza un cierto grado de confianza y asertividad. Cuentan además con empatía, condición que les

resulta indispensable para la consecución de objetivos y metas propuestos, considerando como punto de inicio que el emprender actividades con voluntad ayuda a calmar situaciones de manera exitosa, también se observó que existe poca voluntad para solventar problemáticas en relación a la integración escolar.

También se evaluó el nivel de motivación y actitud proactiva al establecer vínculos y desarrollar las destrezas en las relaciones personales, estas fueron manifestados de la siguiente manera: se sienten poco motivados a trabajar debido a que se asignan objetivos elaborados y sobrepasan lo que esperan de si mismos, sin embargo, lo proactivo los conlleva a la realización de las metas: establecimiento de vínculos y destreza en las habilidades sociales a través de las metas personales alcanzadas, aunque en algunos casos se cohiben.

Tal como expresa Goleman (1999), este objetivo se apoya en la fundamentación teórica que afirma que el simple hecho “...de controlar las emociones de manera efectiva depende del nivel de inteligencia emocional que poseen los individuos...” (P: 289); lo anteriormente expuesto ratifica los resultados obtenidos en esta investigación. Lo que indica que en los docentes de la escuela se detectaron algunas debilidades en cuanto al manejo de las emociones, y en algunos casos de empatía, las cuales se deben reforzar a través de la aplicación de herramientas de inteligencia emocional.

Las mayores debilidades se encuentran en el liderazgo y poca disposición de realizar adaptaciones curriculares, como se puede notar en las relaciones personales, estrategias de motivación, dominio de los contenidos y en autoconocimiento, se infiere que se muestran en parte seguros y cuentan con autoestima, que los motiva a ser mejores y a trabajar en pro de la autorrealización.

El otro aspecto a desarrollar es establecer pasos y elementos a seguir en la construcción de un modelo de sensibilización y concientización del docente para el proceso de integración del niño con Síndrome de Down al aula común, basado en inteligencia emocional que se aplicará al personal docente, lo cual indicara criterios y lineamientos

orientados a la acción, que determinaran las decisiones y responsabilidades a desarrollar para lograr el objetivo.

Según Reza (1996), es necesario brindar una mayor atención "...al área socio afectiva emocional de los docentes que presente algún problema, y quiera solucionarse mediante la ejecución de talleres y la participación activa..." (P: 64); de los diferentes actores de la institución: docentes, coordinadores y directivos. Es importante destacar que para el éxito y la buena marcha de los talleres y la aplicación en la escuela, debe fomentarse un proceso participativo integrando a cada docente, definiendo compromisos que permitan brindar aportes significativos mediante la creación de metas contribuyendo así al mejoramiento continuo de los procesos en la totalidad.

De lo anteriormente expuesto, se infiere que en la realización de estos talleres y algunas actividades, ciertos docentes perciben que las habilidades que pueden desarrollar otros compañeros ayudarán en las labores mayor complejidad que producen comparaciones que generalmente, traen como consecuencia disgustos y falta de motivación lo que radicalmente da lugar a cambios que puedan contribuir al crecimiento personal y profesional que redunden en pro de la organización obteniendo así un elaborado crecimiento institucional, aprovechando al máximo los talentos de cada docente garantizando un manejo efectivo del personal.

Así lo demuestran las principales tendencias observadas, las cuales indican que el utilizar las herramientas que brinda la inteligencia emocional, proporcionan soluciones rápidas y de efectividad para la institución, porque disminuyen notablemente cualquier tipo de desacuerdos entre las convicciones de los docentes y el manejo exitoso de las emociones.

La aplicación y ejecución de estos talleres de sensibilización y concientización permitirá y conducirá invertir tiempo irrecuperable en solucionar los distintos desacuerdos, trabajos realizados de manera incorrecta, poca creatividad, desmotivación hacia el trabajo entre otros inconvenientes.

Por último, se presentará el modelo de formación docente basado en inteligencia emocional para el personal docente, presentando diversas actividades y fases en las cuales se desarrollarán las habilidades de inteligencia emocional, y en los maestros que carecen de algunas de estas habilidades se les estimulará para el crecimiento personal y profesional.

## **MODELO DE FORMACION DOCENTE**

### **INTRODUCCION**

La propuesta de un modelo de formación docente que promueva la integración del niño con Síndrome de Down al aula común que a continuación se presenta, está diseñado para ser aplicado al personal docente, orientado a sensibilizarlos y concientizarlos para darle oportunidad a niños con Síndrome de Down a desarrollar su potencial humano y cognitivo.

Ahora bien, una de las técnicas para reducir los problemas interpersonales son los talleres de sensibilización, señala Abarca (2005), éstos suelen tener una estructura flexible; se centran en los sentimientos, emociones, conductas e interacciones que los individuos experimentan como grupos en el aquí y ahora. Están formados por grupos de entre 4 y 12 personas que se conocen previamente y un observador no participante. Dicho de otro modo, con este modelo de formación docente se busca a través de los talleres sensibilizar, concientizar a los docentes y equilibrar el aspecto emocional, cognitivo y profesional del mismo.

Por otra parte, facilitarle al docente herramientas a través de conocimientos básicos, inherentes directamente a la labor. Los elementos del modelo de formación docente para la ejecución de los talleres fueron seleccionados por medio de una detección de necesidades aplicadas a los docentes de la institución, con miras a elevar el desempeño laboral así como potenciar los niveles de inteligencia emocional. Los mismos están diseñados para lograr la aplicación, dado que los talleres deben realizarse en forma continua posteriormente los docentes participantes fungirán de facilitadores para con el resto del personal docente, directivo, administrativo de la escuela y de ahí extender los talleres a los padres, representantes a la comunidad.

### **1. Misión del Modelo de Formación Docente**

La misión de construir un modelo de formación docente es la de crear conocimientos, espacios nuevos, avanzados, que le sirvan de ayuda a los docentes para mejorar el desempeño y participación en el proceso integrador de los niños con Síndrome de Down al aula común. Elevar el nivel de inteligencia emocional, así como también la mejora de las relaciones interpersonales, mediante técnicas de aprendizajes Realizar adaptaciones curriculares apoyado en material teórico relacionado acordes con la realidad de la escuela.

Evidentemente, para este modelo se utilizaron los temas como: sensibilización, empatía, inteligencia emocional y adaptaciones curriculares para lograr que los docentes se sintieran más identificados con la realidad integradora y de esta manera pueda desempeñarse mejor en las labores diarias y obtener con éxito los objetivos planteados.

## **2.- Visión del Modelo de Formación Docente**

Al finalizar el Modelo de Formación Docente diseño basado en inteligencia emocional para los docentes, se espera que se aplique el modelo al resto del personal, se extienda a la comunidad, esto ayudaría a elevar el nivel de inteligencia emocional y el desarrollo de habilidades para realizar adaptaciones curriculares, tomando en cuenta las necesidades de los niños con Síndrome de Down, lo cual servirá de apoyo para la actualización de conocimientos tanto teóricos como prácticos así como también para conocer y controlar los impulsos, reconocer e interactuar con las personas que les rodean, especialmente manejar la empatía.

La finalidad del modelo radica en las necesidades que presentan los docentes en elevar el nivel de inteligencia emocional y que al aplicarse se logre agilizar y actualizar los conocimientos con respecto a las adaptaciones curriculares.

## **3.- Objetivos Generales del Modelo de Formación Docente**

- Aprender a convivir con la diversidad entre personas en condiciones especiales.
- Fortalecer las relaciones interpersonales entre colegas docentes y padres.
- Adecuar creativamente estrategias de aprendizaje y evaluación a las necesidades de los alumnos.
- Darse cuenta, asumir y comprometerse al cambio.

- Educar en valores de colaboración, tolerancia y comprensión.
- Desarrollar enfoques de apoyo social y convivencia dentro de los propios espacios que las comunidades ofrecen a todos los habitantes.
- Desarrollar el autoconocimiento, el conocimiento del otro y el conocimiento del contexto.
- Modelar conductas proactivas en el estudiante.
- Revisar los elementos curriculares y tipos de adaptaciones curriculares existentes
- Analizar los obstáculos que se presentan al planificar.
- Manejar las emociones y darse cuenta de lo que hay detrás de cada sentimiento.
- Clasificar las emociones para el desarrollo del individuo y prestar atención para la automotivación, la creatividad y el dominio.
- Escuchar con concentración, comprender pensamientos y sentimientos no expresados verbalmente haciendo en forma analítica.
- Tener la capacidad de reflexionar sobre las ventajas de los conflictos para el crecimiento de los individuos, así como crear y cultivar las relaciones.

#### **4.- Normas del Modelo de Formación Docente**

- Todos los docentes podrán recibir capacitación para orientar el mejoramiento y competitividad.
- Para la obtención de los certificados, solo se podrá hacer con la asistencia y participación en los mismos.
- La puntualidad y la asistencia son requisitos indispensables para la certificación de los talleres.
- Cada taller está estructurado, es decir, tiene un contenido programático y un cronograma de actividades.
- Se dotará de recursos materiales y didácticos a los participantes de los talleres.
- Al finalizar el ciclo de talleres que forman parte del modelo de formación docente se realizará una evaluación cualitativa, tomando en cuenta los contenidos, cronogramas, las estrategias y recursos utilizados a lo largo del taller, los instructores, el horario, la metodología, y por último la logística aplicada durante los talleres.

## **5.- Contenido del Modelo de Formación Docente**

- Sensibilización
- Motivación
- Concientización
- Conceptualización acerca de características bio-psico-físicas del Síndrome de Down
- La Inteligencia Emocional
- Adaptaciones Curriculares

## **6.- Aplicación de los Talleres que constituyen la base del Modelo de Formación Docente**

### **FASE 1. SENSIBILIZACION (AUTOCONOCIMIENTO)**

**TALLER #1:** “Sensibilización a la escuela regular y a los padres de familia para lograr una integración educativa de calidad”

Objetivo General:

- Facilitar herramientas que permitan aprender a convivir con la diversidad entre personas en condiciones especiales para así darse cuenta, asumir y comprometerse al cambio.

Contenido Programático:

La sensibilización desde su fuerza interior. La conciencia emocional: el saber de ¿por qué me siento? y ¿cómo me siento? Los componentes de la motivación: motivo, confianza, entusiasmo, optimismo, persistencia y resistencia. Los tres elementos de la motivación: motivación, necesidades y posibilidades. Las emociones como fuente de motivación. La iniciativa. El fomento de la risa, la alegría y el buen humor. El fomento de la inspiración y el estímulo.

## FASE 2. EMPATIA.

### TALLER # 2: "Te entiendo y me pongo en tu lugar"

#### Objetivo General:

- Aprender a convivir con la diversidad entre personas en condiciones especiales.

#### Contenido Programático:

Conceptualización acerca de características bio-psico-físicas del Síndrome de Down. El lenguaje no verbal. La expresión de las emociones y los comportamientos en las distintas culturas. Diferencia de comunicación y expresión de las emociones. Comprender, ayudar e influir. Persuasión y emoción. Las comunicaciones empáticas.

## FASE 3. INTELIGENCIA EMOCIONAL (MANEJO DE LAS EMOCIONES)

### TALLER # 3: "Conocernos interna y externamente"

#### Objetivo General:

- Darse cuenta de lo que hay detrás de cada sentimiento.

#### Contenido Programático:

Inteligencia Emocional. Elementos de la inteligencia emocional. Manejo del estrés, la presión y la tensión.

## FASE 4. ADAPTACIONES CURRICULARES (ESTABLECIMIENTO DE VINCULOS A TRAVES DE LAS RELACIONES PERSONALES)

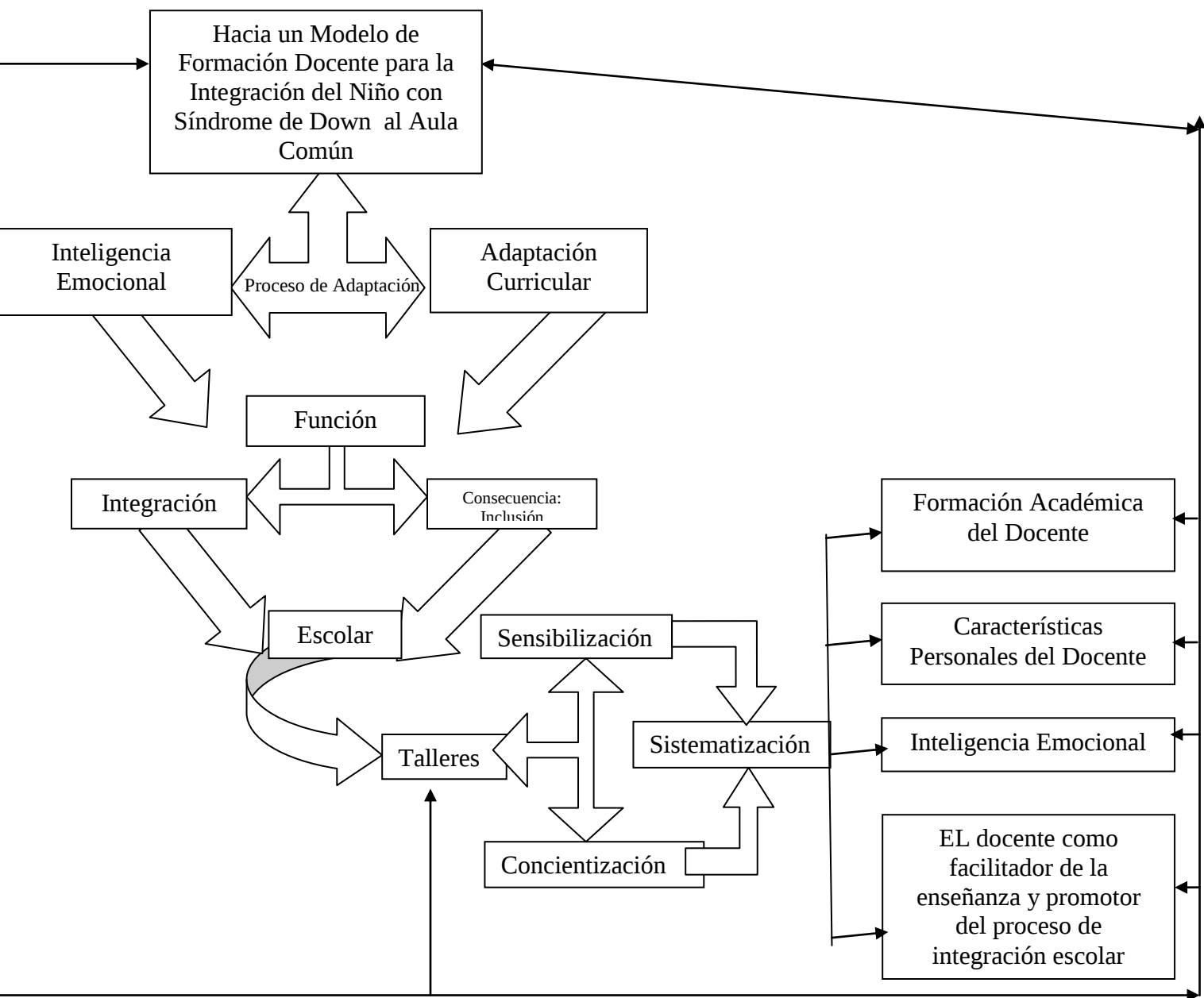
### TALLER # 4: "Una escuela de calidad para todos"

### Objetivo General:

- Fortalecer las relaciones interpersonales (empatía) a través de la revisión de los elementos curriculares y analizando los obstáculos que se presentan al planificar.

### Contenido Programático:

Las tres herramientas de la Asertividad: auto apertura, asertividad y escucha activa. Manejo de Conflictos. La adaptación al cambio. Adaptaciones curriculares. Tipos de Adaptaciones Curriculares. Aplicabilidad de las Adaptaciones Curriculares.



Fuente: Modelo presentado por: Vicoz (2010).

## **TALLERES QUE CONFORMAN EL MODELO DE FORMACION DOCENTE**

### **TALLER No 1:**

“Sensibilización a la escuela regular y a los padres de familia para lograr una integración educativa de calidad”

### **Objetivos:**

Facilitar herramientas que permitan:

- Aprender a convivir con la diversidad entre personas en condiciones especiales.
- Fortalecer las relaciones interpersonales entre colegas docentes y padres.
- Adecuar creativamente estrategias de aprendizaje y evaluación a las necesidades de los alumnos.
- Darse cuenta, asumir y comprometerse al cambio.

### **Finalidades:**

- Proporcionar a los participantes información, estrategias y formas de actuación que les permita lograr una adecuada sensibilización de directivos, docentes, padres de familia, compañeros de aula y todos los demás miembros de la comunidad escolar, para promover una integración educativa de calidad del alumnado con Síndrome de Down, en los niveles educativos: inicial y básica (preescolar, primaria).
- Contribuir a generar una Cultura de la Diversidad a través de la escuela.
- Manejar el principio de las adaptaciones curriculares como elemento pedagógico de cambio educativo.
- Contribuir con los padres y familiares de niños con Síndrome de Down, en el análisis de factores relevantes que influyen en el reto de enfrentar las exigencias de la integración educativa en centros de educación regular.

### **Dirigido a:**

- Centros educativos públicos y privados.
- Docentes de Inicial, Preescolar y Primaria.
- Docentes o especialistas de las unidades de servicio a la Escuela Regular que apoyan el proceso psicopedagógico en centros educativos regulares,

de niños con Síndrome de Down: retos cognitivos, de aprendizaje, comunicación o comportamiento.

- Padres de familia que desean informarse y capacitarse para apoyar el proceso de integración como promotor o voluntario.
- Padres y madres de familia, familiares interesados y personas que tengan contacto cercano y responsable con los niños, hermanos, maestros y directivos, profesionales (psicología, pedagogía, trabajo social), personal de los departamentos psicopedagógicos de las escuelas.

## **Agenda:**

### Inicio

- Presentación
  - Hazme un sitio entre tu piel
  - Comentarios

### Desarrollo

- Actividad:
  - Lectura para reflexionar
    - ¿Por qué logro el éxito?
    - Preguntas generadoras de discusión para razonar sobre el proceso integrador.
  - Mesas de trabajo
    - Role playing: cada mesa de trabajo estará conformada por 4 integrantes de la Escuela, y en cada mesa uno de ellos asumirá el rol de un padre o representante de un niño con Síndrome de Down.
    - Con ayuda de los otros integrantes responder las siguientes preguntas
      - ¿Cuáles son los indicadores de calidad en la educación?
      - ¿Qué espero de la escuela de mi hijo o hija?
      - ¿Cuál es la importancia de conocer las fortalezas y necesidades de mis hijos?
      - ¿Cómo detectar apoyos que compensen y soluciones a problemas?
      - ¿Qué elementos que influyen en el comportamiento del docente, del alumno y de los padres?

- ¿Cómo podemos aplicar la Inteligencia Emocional para el reto de la solución de problemas en la familia?
  - ¿Cómo es la interacción que debe existir entre la familia y la escuela?
  - La importancia de la autoestima y comunicación asertiva en el proceso integración escolar.
  - Los padres y su derecho de autor representación y autodeterminación en el ámbito escolar.
  - Como puedo prepararme para hacer juntos la diferencia en integracion educativa.
  - Leer Los Derechos de los Niños y comentarlos.
- Analizar las respuestas e intercambiar opiniones que resultaron de las mesas de trabajo.
- ¿Que descubrí?
  - ¿Que aprendí?

#### **Cierre:**

- Lectura
  - Se habían olvidado del amor.
  -

### **LECCION PARA REFLEXIONAR**

La pequeña escuela de campo se calentaba con una antigua estufa de carbón. Un niño era el encargado de ir cada día para prender el fuego y calentar la habitación, antes de que sus compañeros y la maestra llegaran. Una mañana ellos llegaron y encontraron la escuela envuelta en llamas. Arrastraron inconsciente al niño fuera del edificio que ardía, más muerto que vivo. Tenía quemaduras mayores sobre la parte baja de su cuerpo, por lo que se le llevó al hospital del estado vecino.

Desde su cama, el niño terriblemente quemado y semiinconsciente escuchó al médico que hablaba con su madre. Éste le dijo que su hijo seguramente moriría porque el horrible fuego había consumido la mitad inferior de su cuerpo. Pero el valiente niño no quería morir, se propuso en si mente que sobreviviría.

De alguna manera, para sorpresa del médico, sobrevivió. Cuando pasó el peligro mortal, oyó nuevamente al médico y a su madre hablando silenciosamente. Éste le dijo que puesto que el fuego había destruido mucha carne en la parte inferior de su cuerpo, lo mejor hubiera sido que muriera, ya que estaba condenado de por vida a ser un paralítico sin uso de sus miembros inferiores. Una vez más, el valiente muchacho se propuso pensar de otra forma. El no sería un paralítico, caminaría. Pero desgraciadamente de la cintura para abajo no tenía movimiento, las delgadas piernas sólo colgaban, allí, pero sin vida.

Finalmente fue dado de alta del hospital. De día su madre le hacía masajes en las pequeñas y delgadas piernas, pero no tenía sensibilidad ni control ni nada. Sin embargo, su determinación de que caminaría era cada vez más fuerte.

Cuando no estaba en cama, permanecía confinado a una silla de ruedas. Sin embargo, un día soleado su madre lo llevó en la silla de ruedas hacia el patio, para que recibiera aire fresco. Ese día en lugar de estar sentado allí, se lanzó de la silla. Se tiró a través de la hierba, arrastrando sus piernas detrás de él. Luchó por llegar a la cerca blanca que bordeaba el terreno, con gran esfuerzo se levantó sobre ella. Estaca por estaca, comenzó a arrastrarse a lo largo de la cerca resuelto a caminar. Hacía esto todos los días hasta que formó un sendero llano alrededor del patio junto a la cerca. No había nada que quisiera más que desarrollar la vida en esas piernas.

Finalmente, por los masajes diarios, por su persistencia de hierro y por su incansable determinación, desarrolló, primero, la habilidad para ponerse en pie, después, para caminar vacilantemente, luego para caminar por sí mismo y, más tarde...para correr.

Comenzó a caminar para ir a la escuela, después correr para ir a la escuela y a correr por el placer de correr. Con el tiempo formó parte del equipo de carreras atléticas de la universidad. Más tarde aún, en el Madison Square Garden, este joven de quien no se esperaba que sobreviviera, de quien no se esperaba que jamás caminara, que nunca tuvo la

esperanza de correr este joven determinado, el Dr. Glenn Cuningham ¡fue el más rápido corredor de la milla del mundo!

### Se Habían Olvidado del Amor

"Está lleno de odio",  
Dijeron los que sabían.  
Y él se sentó en mi regazo  
Y escondió su cabeza alborotada en mi camiseta verde  
Y de aferró a mi cuello con sus brazos pequeños.

"incontrolable"  
Dijeron los que sabían.  
Y él me tomó por las manos  
Y me permitió que lo llevara  
Hasta el centro mismo del baile y la canción.

"No coopera",  
Dijeron los que sabían.  
Y él estuvo a mi lado  
Secando los platos que yo lavaba.

"Nunca hablará",  
Dijeron los que sabían.  
Y él caminó por el bosque,  
Contando historias de pájaros, de ardillas y de flores.

"Incapaz de amar",  
Dijeron los que sabían.

Y él plantó su beso húmedo de niño en mi mejilla.

"No tiene esperanzas"  
Dijeron los que sabían.  
Y él cantó conmigo  
Sobre las estrellas y la felicidad  
Y nos reímos de un chiste cualquiera.

Los que sabían habían olvidado lo del  
Amor.  
Julie Parsons (2002).

## **TALLER No 2: “Te entiendo y me pongo en tu lugar”**

### **Objetivos:**

Facilitar herramientas que permitan:

- Aprender a convivir con la diversidad entre personas en condiciones especiales.
- Educar en valores de colaboración, tolerancia y comprensión.
- Desarrollar enfoques de apoyo social y convivencia dentro de los propios espacios que las comunidades ofrecen a todos los habitantes.

### **Finalidades:**

- Proporcionar a los participantes información, estrategias y formas de actuación que les permita enriquecer sus habilidades educativas para lograr una integración educativa de calidad del alumnado con Síndrome de Down.
- Contribuir a evitar la deserción, reprobación y exclusión de las escuelas.

### **Dirigido a:**

- Centros educativos públicos y privados.
- Docentes de Inicial, preescolar y primaria.
- Docentes o especialistas de las unidades de servicio a la Escuela Regular que apoyan el proceso psicopedagógico en centros educativos regulares,

de niños con Síndrome de Down: retos cognitivos, de aprendizaje, comunicación o comportamiento.

- Padres de familia que desean informarse y capacitarse para apoyar el proceso de integración como promotor o voluntario.

## **Agenda:**

### **Inicio**

- ¿En qué somos diferentes? (presentación de power point)
- Conversación acerca de la presentación.

### **Desarrollo**

- Observación de imágenes de niños con Síndrome de Down y otras discapacidades, describiendo que observamos en cada imagen.
- Conversación sobre aspectos teóricos acerca de los niños con Síndrome de Down.
- Actividad:
  - Ponerse en el lugar del otro
    - Asignar a cada participante una discapacidad.
      - En los zapatos del otro: Discapacidad Intelectual.
      - Descubriendo mis otros sentidos: Discapacidad Visual.
      - Un lenguaje diferente: Discapacidad Auditiva.
    - Experimentar situaciones dentro de lo asignado
  - Conversar acerca de las experiencias.
    - ¿Qué descubrió?
    - ¿Qué aprendió?
    -

### **Cierre:**

- Lectura
  - Lo leí este fin de semana y quise compartirlo contigo

- Comentarios

## **LO LEÍ ESTE FIN DE SEMANA Y QUISE COMPARTIRLO CONTIGO...**

...Enseñé durante 10 años. Durante ese período asigné tareas entre otros a quienes luego llegaron a ser: un homicida, un predicador, un pugilista, un ladrón y un adicto, respectivamente.

El homicida era un niño tranquilo que se sentaba en el primer banco y me miraba con sus ojos celestes.

El predicador era el chico más popular de la escuela.

El pugilista se sentaba junto a la ventana y, de vez en cuando, lanzaba una carcajada ronca que estremecía las plantas de geranio.

El ladrón era un alegre seductor siempre con una sonrisa en los labios.

El adicto un animalillo de ojos tiernos que andaba siempre en busca de sombra.

El homicida aguarda la ejecución en la penitenciaría estatal.

El predicador yace en el cementerio del pueblo hace un año.

El pugilista perdió un ojo en una riña en Hong Kong.

El ladrón si se pone en puntas de pie puede ver las ventanas de mi aula desde la cárcel del condado.

Y, el adicto golpea con su cabeza las paredes acolchadas del asilo estatal.

Todos estos alumnos se sentaron en mi aula y me miraron con expresión de tristeza por encima de sus pupitres marrones desvencijados. Pero yo brindé una gran ayuda a esos alumnos: les ***enseñé las fechas de las batallas, las fronteras de los estados y como sacar la raíz cuadrada mediante procedimientos algebraicos...***

Tomado de Dimick y Huff, (1970).

## **TALLER No 3: “Conocernos interna y externamente”**

### **Objetivos:**

Facilitar herramientas que permitan:

- Darse cuenta de lo que hay detrás de cada sentimiento.
- El autoconocimiento, el conocimiento del otro y el conocimiento del contexto.
- Modelar conductas proactivas en el estudiante.
- Educar en valores de colaboración, tolerancia y comprensión.
- Manejo del estrés, la presión y la tensión.

#### **Finalidades:**

- Proporcionar a los participantes información, estrategias y formas de actuación que les permita establecer interacciones y canales de comunicación que son relevantes en el mantenimiento y funcionamiento de los grupos.
- Fomentar las relaciones interpersonales entre los miembros de un grupo.

#### **Dirigido a:**

- Centros educativos públicos y privados.
- Docentes de Inicial, preescolar y primaria.
- Docentes o especialistas de las unidades de servicio de la Escuela Regular que apoyan el proceso psicopedagógico en centros educativos regulares, de niños con Síndrome de Down: retos cognitivos, de aprendizaje, comunicación o comportamiento.
- Padres de familia que desean informarse y capacitarse para apoyar el proceso de integración como promotor o voluntario.

#### **Agenda:**

Inicio

- Lectura:
  - El País de los Pozos.
  - Discusión de la lectura a través de lineamientos establecidos.

## **Desarrollo:**

- Actividad:
  - Quienes somos, como somos, en que nos parecemos y en que nos diferenciamos.
    - Discusión de la actividad.
    - Elementos de la inteligencia emocional que se manejan en la actividad.
    - ¿Cómo aplicamos nosotros estos elementos en nuestra vida diaria?
    - ¿Cuántos elementos pueden estar presentes en el aula?
    - ¿Cómo se pueden manejar estas situaciones?
    - ¿Qué aprendió?
    - ¿Qué descubrió?

## **Cierre:**

- Presentación
  - Se parece a mí.
  - Comentarios.

## **EL PAIS DE LOS POZOS**

Era el País de los Pozos, cualquier visitante extraño que llegara a aquel país no vería más que pozos: grandes, pequeños, feos, hermosos, ricos y pobres. Alrededor de los pozos, apenas se veía vegetación. La tierra estaba reseca.

Los pozos hablaban entre sí, pero a distancia. Siempre había tierra de por medio. En realidad, lo único que hablaba era el brocal (lo que se ve a ras de la tierra) y daba la impresión de que, al hablar sonaba hueco, porque, claro, procedía de lugares huecos.

Como el brocal estaba hueco, en los pozos se producía una sensación de vacío, vértigo y ansiedad y cada uno tendía a llenarlo como podía, con cosas, ruidos, sensaciones raras y hasta con libros y sabiduría.

Entre los pozos, los había con un gran brocal, en el que cabían muchas cosas. Otros tenían un brocal pequeñito, pero también cabían cosas. Las cosas pasaban de moda, entonces los pozos las cambiaban y, continuamente estaban llenando el brocal de cosas nuevas, diferentes y, quien más tenía, era más respetado y admirado. Pero en el fondo, no estaba nunca a gusto con lo que tenía. El brocal estaba siempre reseco y sediento, ¿he dicho en el fondo? Bueno, sí, la mayoría, a través de los entresijos que dejaban las cosas, percibían en su interior algo misterioso. Sus dedos rozaban, en ocasiones, el agua del fondo. Ante aquella sensación tan rara, unos sintieron miedo y procuraron no volver a asentirla. Otros encontraban tanta dificultad a causa de las cosas que abarrotaban el brocal que se rindieron pronto y optaron por olvidar aquello que había en el fondo.

También se hablaba, en la superficie, de aquellas experiencias profundas que muchos sentían, pero había quien se reía (bastante) y decían que todo eso eran ilusiones y que no había más realidad que el brocal y las cosas que entraban en el hueco. Pero hubo alguno que empezó a mirar hacia adentro y entusiasmado con aquella sensación que experimentaba en su profundidad trató de calar más. Como las cosas que había ido acumulando le molestaron prefirió librarse de ellas y las arrojó fuera de sí y, el ruido lo fue eliminando hasta quedarse en silencio.

Entonces, en el silencio del brocal, oyó burbujear el agua allá abajo y sintió una paz enorme, una paz viva que venía de la profundidad y, ya, no sólo eran las manos, sino los brazos y todo el pozo en que se refrescaba y saciaba su sed en el agua. Allí en el fondo, se sentía él mismo. Hasta entonces, había creído que ser pozo era tener un gran brocal muy rico y adornado, bien lleno de cosas. Y así, mientras otros pozos trataban de agrandar su brocal para que el hueco fuese mayor y cupieran más cosas, éste, buceando en su interior descubría que lo mejor de sí mismo estaba en la profundidad y que era más pozo cuanto más profundidad tenía.

Feliz por su descubrimiento, intentó comunicarlo y comenzó a sacar agua de su interior y el agua al salir afuera refrescaba la tierra reseca y la hacía fértil y pronto brotaron las flores alrededor del pozo. La noticia cundió enseguida, las reacciones fueron muy variadas: unos se mostraron escépticos ante el descubrimiento, otros sintieron la nostalgia de algo que, en el fondo, ellos también percibían. Otros despreciaron aquel alarde de poesía, como la llamaron. Hubo a quienes les pareció una pérdida de tiempo aquel trabajo de sacar agua de su interior. Y la mayoría optó por no hacer caso, pues la verdad estaba muy ocupada llenando de cosas el brocal, ya se habían acostumbrado a la satisfacción que el tener les producía, se sentían a gusto con el ruido y estaban contentos con las sensaciones que experimentaban desde afuera. Sin embargo, algunos intentaron la experiencia y tras liberarse de las cosas que les rellenaban, encontraron también el agua en su interior.

A partir de entonces, las sorpresas para éstos fueron en aumento. Comprobaron que, por más agua que sacaban de su interior para esparcirla en torno suyo ya no se vaciaba, sino que se sentían más frescos y renovados. Y, al seguir profundizando en su interior, descubrieron que todos los pozos estaban unidos por aquello mismo que era su razón de ser: EL AGUA. Así comenzó una comunicación a fondo entre ellos, porque las paredes del pozo dejaron de ser límites infranqueables. Se comunicaban en profundidad sin importarles como era el brocal de unos o de otros, ya que eso era superficial y no influía en lo que había en el fondo. Eso si, en cada pozo el agua adquiría un sabor, incluso unas propiedades distintas, era lo característico del pozo. Pero el descubrimiento más sensacional vino después, cuando los pozos que ya vivían en su profundidad llegaron a la conclusión de que el agua que les daba vida no nacía allí mismo, en cada uno, sino que venía para todos de un mismo lugar y, bucearon siguiendo la corriente de agua y descubrieron ¡el manantial!.

El manantial estaba allá lejos, en la Gran Montaña, que dominaba el País de los Pozos, que apenas nadie percibía la presencia, pero que estaba allí, majestuosa, serena, pacífica y con el secreto de la vida en su interior.

La montaña siempre había estado allí, unas veces apenas visible entre brumas y otras veces radiante, siempre vigilante y dándose cuenta de todo lo que ocurría en torno

suyo. Pero los pozos habían estado muy ocupados en adornar sus brocales y apenas se habían molestado en mirar a la montaña, también había estado siempre aquí en la profundidad de cada pozo porque el manantial llegaba hasta ellos, haciendo que fueran pozos.

Desde entonces los pozos que habían descubierto su ser se esforzaban por agrandar su interior y aumentar su profundidad, para que el manantial pudiera llegar con facilidad hasta ellos. Y el agua que sacaban de sí mismos hacia la tierra fuera embelleciendo y transformando el paisaje, mientras allá afuera, en la superficie, la mayoría seguía ocupado en ampliar su brocal y en tener cada vez más cosas.

### **Lineamientos para la Discusión**

- 1.- Exprese qué es lo que más le ha gustado de la lectura, que impresiones le ha suscitado.
- 2.- Enumere los elementos que intervienen en la parábola con sus respectivas analogías (brocal, pozo, tierra reseca, superficie, profundidad, vacío, cosas para llenar, agua, flores, corriente interna, manantial, montaña, etc.).
- 3.- Qué actitudes se manifiestan en la parábola.

En paralelo

|                            |                           |
|----------------------------|---------------------------|
| Vivir fuera                | vivir dentro              |
| Hablar hueco               | Hablar a fondo            |
| Tener                      | Ser                       |
| Separados en la superficie | Unidos en lo profundo     |
| Desiguales en lo aparente  | Semejantes en lo esencial |
| Ruido                      | Silencio                  |
| Estar sediento             | Rebosar agua              |
| Sentirse hueco             | Sentirse él mismo         |
| Agrandar el brocal         | Ahondar el interior       |
| Llenarse de cosas          | Darse a los demás         |

Mirarse a sí mismo

Mirar a la montaña

4.- ¿Cómo se manifiestan estas actitudes en nosotros?

#### TALLER No 4: “Una escuela de calidad para todos”

##### **Objetivos:**

Facilitar herramientas que permitan:

- Aprender a convivir con la diversidad entre personas en condiciones especiales.
- Desarrollar enfoques de apoyo social y convivencia dentro de los propios espacios que la comunidad social y escolar ofrecen a todos sus habitantes.
- Fortalecer las relaciones interpersonales.
- Revisar los elementos curriculares
- Analizar los obstáculos que se presentan al planificar.

##### **Finalidades:**

- Proporcionar a los participantes información, estrategias y formas de actuación que les permita lograr una adecuada sensibilización de directivos, docentes, padres de familia, compañeros de aula y todos los demás miembros de la comunidad escolar, para promover una integración educativa de calidad del alumnado con Síndrome de Down, en los niveles educativos: inicial y básica (preescolar, primaria y secundaria).
- Contribuir a generar una Cultura de la Diversidad a través de la escuela.

##### **Dirigido a:**

- Centros educativos públicos y privados.
- Docentes de Inicial, preescolar y primaria.
- Docentes o especialistas de las unidades de servicio de la Escuela Regular que apoyan el proceso psicopedagógico en centros educativos regulares,

de alumnado con Síndrome de Down: retos cognitivos, de aprendizaje, comunicación o comportamiento.

- Padres de familia que desean informarse y capacitarse para apoyar el proceso de integración como promotor o voluntario.

## **Agenda:**

### Inicio

- Lectura
  - **Al empezar cada día**
  - Comentarios

### Desarrollo

- Actividad:
  - Colocarse en grupos de 4, integrando a los mismos compañeros con discapacidad escogidos en el taller 1.
    - Planear una cena romántica, una excursión a la montaña y un viaje a la playa.
    - Comentar la experiencia
    - Análisis y valoración del contexto escolar y comunitario
    - ¿Qué obstáculos se pudieron observar?
    - ¿Qué aspectos se pueden adecuar o adaptar para que la planificación sea un éxito?
    - Comentar los aspectos más relevantes de las adaptaciones curriculares.
    - Relacionar los elementos encontrados con los elementos de la planificación en la escuela nueva y la escuela tradicional.
    - ¿Qué diferencias existen?
    - La diferencia está en el facilitador?
    - ¿Qué es un buen facilitador?
    - ¿Conversar acerca de los resultados
      - ¿Qué descubrió?
      - ¿Qué aprendió?

### Cierre:

- Proyección de video
- Comentarios

## **AL EMPEZAR CADA DÍA**

La vida está llena de misterios y lo único de lo que podemos estar seguros es de lo que está sucediendo en este preciso momento, no lo pasemos por alto, para vivirlo con intensidad esta el ¡AMOR!

Al empezar cada día tratare de aprender algo nuevo sobre mí, sobre ti y sobre el mundo en que vivimos, de cosas como si acabara de nacer.

Al empezar cada día me acordare de expresar mi alegría así como mi tristeza, de manera que nos podamos conocer mejor el uno al otro.

Me propondré escucharte de verdad e intentare comprender tu punto de vista, al tiempo que tratare de darte el mío de la forma más suave, recordando que ambos estamos creciendo y cambiando de mil formas distinta. Al empezar cada día recordare que soy un ser humano y no exigiré de ti la perfección hasta que yo sea perfecto.

Al empezar cada día me esforzare por conocer mejor las cosas bellas de nuestro mundo. Me cuidare de acercarme a ti y acariciarte con ternura porque no quiero dejar de sentirte. Al empezar cada día me dedicare a renovarme como hombre que ama y espera los acontecimientos.

Al empezar cada día volvamos a nosotros, tenemos posibilidades de ver, sentir, tocar y oler como jamás hemos soñado, pero hemos olvidado cómo hacerlo. Dios nos dio el poder de pensar, amar, reír, imaginar, crear, planear y orar, somos su creación última, el mayor de los milagros, un SER VIVO COMPLETO, recordémoslo y agradezcámosle esto todos los días AL EMPEZAR CADA DÍA. Leo Buscaglia.

## **SISTEMATIZACIÓN DE LOS TALLERES A TRAVES DE LA OBSERVACION PARTICIPANTE**

Taller 1:

Sensibilización a la escuela regular.

Se inicio el taller explicando la misión y visión de los talleres que conforman el modelo de formación docente.

Se proyectó la presentación “Hazme un sitio entre tu piel”.

La mayoría de los presentes, lloró, a algunos se les quebró la voz y entre los comentarios se pueden mencionar frases como:

“A veces lo veo como algo muy alejado de mí”

“Tengo un vecinito que es así... enfermito”.

“Hay que sentir lo que el otro pudiera sentir”.

Se les explico que el propósito de la presentación es que se den cuenta que el niño con Síndrome de Down, es un ser que piensa, siente, se expresa, es un humano emocional.

A continuación se realizó una lectura para trabajar la motivación al logro, a lo que se llegó al acuerdo que con estímulos adecuados y la motivación se llega lejos.

Se llevaron a cabo mesas de trabajo donde uno de los miembros de la mesa asumió el rol de un padre de un niño con Síndrome de Down y disertaron en función del hecho integracionista y lo que cada uno puede hacer para que sea exitosa.

Establecieron elementos importantes dentro del proceso de integración como la inteligencia emocional, asertividad, autoconocimiento, autoestima, comunicación efectiva y afectiva.

Al analizar las respuestas e intercambiar opiniones fueron muy interesantes los resultados a las preguntas:

¿Que descubrí?:

- ✓ ¿Es difícil ser papá de un niño con Síndrome de Down?
- ✓ ¿Son altas las expectativas cuando se tiene un niño con Síndrome de Down?
- ✓ ¿No es sencillo ponerse en el lugar de otro?
- ✓ ¿Como docente es difícil conversar con un papá de un niño con Síndrome de Down?
- ✓ ¿Que soy ignorante frente a este tema?
- ✓ ¿He evitado y evadido este asunto de la integración porque desconozco lo que se debe hacer?

¿Que aprendí?:

- ✓ El proceso de adaptación de un padre de un niño con Síndrome de Down es difícil y el docente juega un rol importante en este paso de la integración.

- ✓ Que hay que ir al ritmo de un niño con Síndrome de Down y no apurarlo a nuestro paso.
- ✓ Hay que vivir la experiencia para saber que se siente.
- ✓ Que debo abrir mi mente y aprender e investigar sobre el tema.
- ✓ Que el desconocimiento de este tema tiene que ser un punto motivador en mi vida para conocer este mundo tan especial e incluirlo en la vida cotidiana.

Para cerrar el taller 1 se leyó un pequeño texto que lleva por nombre “Se habían olvidado del amor’”, al leerlo, los presentes hicieron un silencio conmovedor y uno expreso “nosotros los docentes nos hemos automatizado y nos olvidamos del amor”.

## Taller 2:

Te entiendo y me pongo en tu lugar.

Se presento una animación llamada “En que somos diferentes”, y se converso a cerca de la misma, exponiendo cada participante y oír opiniones de las diferencias.

Luego se procedió a presentar diversas imágenes de niños con Síndrome de Down y otras discapacidades y se elaboro una lista características físicas de los niños con Síndrome de Down junto a la explicación de otras características (biológicas, psicológicas, y sociales) de los niños con Síndrome de Down.

Como actividad se les asigno a 6 participantes una discapacidad y durante el taller interactuar con los compañeros y hacer diversas actividades:

- ✓ Lectura de un texto en voz alta.

- ✓ Hacer un ejercicio de lógica.
- ✓ Construir un rompecabezas.

Con los participantes restantes cambiaron de lugar con los que se les había analizado con discapacidad.

Luego cada participante expuso las experiencias, como compañeros de un discapacitado y como un discapacitado.

¿Qué descubrí?

- ✓ No se trabajar con alguien diferente a mí.
- ✓ No tengo paciencia, me hizo sentir molesta.
- ✓ Me desesperé al saber que no me entendía.
- ✓ Me sentí triste al no poder participar en la actividad.
- ✓ Preferí hacer la actividad solo que tener que explicarle.
- ✓ Me siento incompetente e impotente al trabajar con personas discapacitadas

Que aprendí:

Es necesario ponerse en el lugar del otro, entenderlo, ayudarlo, guiarlo, para poder tener una convivencia, interacción, comunicación efectiva y así establecer lazos afectivos.

Para finalizar se leyó:

“Lo leí este domingo y quise compartir contigo”.

El comentario que se dijo fue:

“Hemos hecho de esta profesión humana una maquina que transmite conocimientos y nos olvidamos de enseñar el principio único: valores de la vida”.

### Taller 3:

Conocernos interna y externamente.

Se leyó la lectura preparada para este taller y se realizaron las preguntas según lineamientos. Dando buenos resultados frente a las respuestas lo que permitió trabajar la parte teórica que se tenía previsto acerca de la Inteligencia Emocional.

Obteniendo una gran apertura por parte de los participantes acerca de la Inteligencia Emocional.

¿Qué descubrí?

El ajetreo diario, cotidiano y rutinario nos ha impedido desarrollar la Inteligencia Emocional de cada uno de nosotros.

¿Qué aprendí?

“Es necesario desarrollar nuestras potencialidades emocionales para asumir el hecho integracionista desde nuestra inteligencia cognitiva y emotiva”.

De cierre se proyectó:

“Se parece a mí”

La respuesta a esta presentación fue:

Que no existe diferencia alguna, que no podamos incorporar a nuestra vida. Ser diferente es algo común.

Taller 4:

Una escuela de calidad para todos.

Se inicio con una lectura:

“Al empezar cada día”

Dentro de los comentarios se pueden destacar con la importancia de dar gracias a Dios todos los días por todas cosas que tenemos y permitirnos tener una apertura a las cosas que se nos presenten cada día.

La actividad que se llevo a cabo tuvo y como intención darnos cuenta de lo que planificamos y como lo planificamos.

Se pudo valorar, que se emplea al elaborar la planificación y que obstáculos se pudieron observar y la manera como superar los mismos.

A través de las adaptaciones curriculares se pudo trabajar superando los obstáculos y logrando una planificación que conducirá al éxito en el proceso integrador.

Hubo un poco de incertidumbre y asombro al relacionar los elementos encontrados en la escuela regular y en la escuela integradora al poder observar que el punto focal donde radica la enseñanza es en el facilitador.

Se puedo observar un poco resistencia al cambio, pero por el trabajo administrativo que conlleva elaborar planificación.

Al terminar las actividades, se les pregunto:

¿Que descubrieron?

Los comentarios fueron diversos pero todas con una misma opinión descubrieron que tiene mucho tiempo evadiendo lo desconocido y trabajando con metodología no adaptada a la realidad.

¿Qué aprendieron?

Que es necesario investigar lo actual implementar cosas nuevas, hacer adaptaciones es sencillo; si se hace con el corazón y con vocación.

Realmente todos somos diferentes y las adaptaciones pueden hacerse en cualquier circunstancia que se pueda presentar.

Se les mostro un video de cierre y se mostraron muy receptivos y dispuestos a fungir de facilitadores para el resto de los colegas, la comunidad y las familias que deseen participar.

## **CONCLUSIONES**

La escuela es un lugar donde debe promoverse el desarrollo de las potencialidades del niño con discapacidad, planteamiento realizado por Vigotsky (1983), al basar la teoría del Aprendizaje Social en lo que el niño aprende en la escuela.

El medio social es considerado crucial para el aprendizaje, producido por la integración de los factores social y personal. La actividad social permite y ayuda a explicar los cambios que ocurren en la conciencia fundamentando así una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente.

La Zona de Desarrollo Próximo, es el momento del aprendizaje que es posible en un estudiante dado las condiciones educativas apropiadas junto al maestro trabajen en las tareas que el estudiante no podría realizar solo, dada la dificultad que presente.

En la elaboración de la presente investigación, se pudo analizar la importancia de un modelo de formación docente para la sensibilización y concientización del docente en función de promover la integración del niño con Síndrome de Down al aula común. Manejar las emociones como componentes del ser humano y permitir a las personas que sientan que están vivas, incluidas en un medio social, que son útiles que no son marginados ni excluidos; se imaginan por un instante como sería la vida si no tuviera emociones, la personalidad no tendría sentido y las personas serían seres vacíos.

Una interpretación simplista de los presentes resultados podría cuestionar lo que tanto tiempo ha costado lograr, como es la integración en centros de enseñanza ordinaria de los niños con Síndrome de Down. El esfuerzo realizado ha sido inmenso, puesto ha sido mucha la resistencia de una sociedad reacia a la integración en el aula de niños que “podrían retrasar la marcha del grupo”. Tal vez, por esta razón se oriento la investigación hacia las benevolencias de la integración, para así apoyar en datos los argumentos que se esgrimían para convencer a los escépticos. El resultado de los talleres evidencia que no todo es perfecto como pudiera parecer en un principio, pero lo imperfecto y lo inconveniente son conceptos distintos.

Por otra parte, la presente investigación, invita a proponer a los maestros trabajar bajo la premisa de integración, supone compartir aula con otros niños cuyo nivel de desarrollo motor, cognitivo y afectivo no establece diferencia sino las que el docente coloca como techo para el niño con Síndrome de Down, diferencias innegables y que lógicamente tendrán consecuencias buenas y malas; esto permitirá tomar decisiones con mayor conocimiento de causa y actuar preventivamente para minimizar las consecuencias no deseables.

No se puede obviar que la integración tiene unos límites, conocerlos y afrontarlos adecuadamente es de lo que se trata. Ningún sistema educativo puede pretender controlar las variables y procesos afectivos que determinan que unos alumnos se elijan a otros como amigos. Estas elecciones se realizan principalmente entre las personas con las que compartimos algo, aquellas a las que nos parecemos en alguna medida. La integración social de los alumnos con Síndrome de Down, puede ser facilitada más o menos por el sistema educativo, ciertamente no ayuda mucho ser un caso especial en aulas con un gran número de alumnos, dónde es más difícil intimar. Pero aún así, la amistad no depende de este tipo de aspectos, o al menos no tanto como de decisiones personales, simpatías, identificaciones y afectos que no son controlables desde fuera y en los que las diferencias reales que existen entre alumnos con o sin Síndrome de Down juegan un papel determinante.

Los beneficios de la integración son muchos para todos y han de pagar a cambio un precio, más o menos elevado. Los padres por ser los principales responsables del bienestar de los hijos han de sopesar serenamente a qué prefieren enfrentarse y qué batalla será la que necesariamente deberá librar el hijo en el futuro, para que no pequen de ingenuos y trabajen en la dirección adecuada tanto como les sea posible. Por un lado, las burbujas de los Centros de Educación Especial alejan a los niños del objetivo de convertirse en adultos diestros a la hora de desenvolverse cómoda e independientemente en el mundo real. No ayudan a que el resto de la sociedad trate con normalidad a las personas con Síndrome de Down, a que se forjen lazos afectivos y de amistad con personas sin Síndrome de Down y limitan el acceso a ciertos sectores profesionales a los que, si bien, sólo un pequeño porcentaje de personas con Síndrome de Down podrían acceder.

De igual forma las aulas de integración suponen un coste emocional, que ni mucho menos debe entenderse como una experiencia dolorosa. Los docentes trabajaran mas, emocionalmente (manejo de las emociones, asertividad, empatía, comunicación efectiva) y académicamente (adaptaciones curriculares). Los maestros de aula deben hacer hincapié en elevar los niveles de aceptación y afecto que los niños con Síndrome de Down podrían recibir de la mayoría de los compañeros.

Lógicamente eso les está vetado en la mayoría de las ocasiones a los niños con Síndrome de Down que podrían llegar a ocupar plazas de integración. Las consecuencias a largo plazo que, en el desarrollo emocional de los niños con Síndrome de Down, si bien es razonable presuponer que no sean las más deseables. Por otro lado, la escuela no puede, ni debe ser el único lugar en el que los niños, con o sin Síndrome de Down, establezcan y desarrollen lazos de amistad. Una forma de paliar, por tanto, el coste de estudiar en aulas de integración sería fomentando su participación en grupos y actividades de ocio y tiempo libre con otros niños con Síndrome de Down o de características similares.

No todos los niños con Síndrome de Down son iguales, especialmente las limitaciones intelectuales, de lenguaje y los problemas de comportamiento que puedan tener, se puede decir que son moduladores de la dificultad o facilidad que estos niños

podrían tener para afrontar la integración en las aulas tanto de educación regular como de educación especial. Y por tanto, se hace necesario desarrollar líneas de investigación que superen las limitaciones de la presente.

En el mismo orden de ideas, existen otras variables que han sido controladas y que sería interesante tener en cuenta en futuras investigaciones: la experiencia, condiciones socio-emocionales y las habilidades docentes del profesor en el manejo de niños con necesidades educativas especiales, el nivel socioeconómico y cultural medio de la población a la que pertenece el centro escolar, el nivel medio de los alumnos del aula en destrezas comunicativas, habilidades sociales y empatía, con el fin de promover la inteligencia emocional en los niños regulares e integrados.

Las emociones son estados afectivos, de expresión súbita y de aparición breve, y otros pueden, crear un impacto positivo o negativo sobre la salud física, mental y espiritual del individuo mismo y de su entorno. Las conclusiones derivadas de esta investigación se enfocan a sintetizar los siguientes resultados: al identificar las necesidades sobre inteligencia emocional que posee el personal docente, se evidenció que el personal posee ciertas necesidades en el contexto de la inteligencia emocional, lo cual le dificulta poco la capacidad de reconocer los sentimientos propios y ajenos de poder automotivarse para mejorar las emociones internas y las relaciones con los demás, lo cual le va a permitir mantenerse dentro de un clima organizacional estable, además de mejorar su capacidad de motivación y aceptación, así como persistencia ante las decepciones, resistencia al cambio y la regulación del humor.

Se logro establecer lineamientos pautas y normas a seguir durante los talleres que conforman el modelo de formación docente, basado en Inteligencia Emocional que se aplico al personal docente.

Así mismo se logro establecer el contenido del modelo de formación docente basado en Inteligencia Emocional para el personal docente, normas y las fases de dicho modelo, todo esto con la finalidad de lograr la sensibilización y concientización de cada docente, diseñado con el fin de guiar con estrategias y herramientas que contribuyan a

sensibilizar, concientizar y reforzar un nivel más adecuado de la Inteligencia Emocional en los docentes, estimulando así la motivación para la disposición a elaborar planificación con adaptaciones curriculares.

Por último, podemos mencionar el beneficio del uso de las herramientas de la Inteligencia Emocional y el desarrollo de las habilidades emocionales que dan una comprobación de los beneficios para la actitud emocional, pedagógica y social, así como el comportamiento dentro y fuera del lugar de trabajo junto con la habilidad de ser emprendedor y promotor de la integración.

## **RECOMENDACIONES**

Al concluir esta investigación en función de crear un modelo de formación docente para la integración del niño con Síndrome de Down al aula común se puede recomendar lo siguiente:

- Mejorar las instalaciones del aula de clases así docente y alumno se sientan motivados y a gusto dentro del ámbito educativo.

- Crear una estrategia motivacional que ayude a todo el personal a involucrarse más al proceso integrador, creando en ellos un compromiso hacia la escuela y a los niños que allí se puedan integrar.
- Realizar consecutivamente talleres sobre inteligencia emocional y preparación profesional, con el fin de alcanzar equilibrio en los logros profesionales y personales.
- Los colaboradores después de ser capacitados deben dar síntomas de mejoramiento, de superación lo cual permitirá alcanzar el éxito deseado y así ser facilitadores y multiplicadores de la información.
- Aplicar el Modelo de Formación Docente basado en Inteligencia Emocional y Adaptaciones Curriculares a los centros educativos de educación inicial y primaria.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

ABARCA, Ana (2005). Los Docentes como Personas Significativas. Madrid. McGraw-Hill.

AGUT, Sonia (2003). Estudio de las Necesidades Formativas. Editorial McGraw-Hill. México.

ASAMBLEA NACIONAL (2007). Reforma de la Ley para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente. Caracas. Venezuela.

ASOCIACION AMERICANA DE RETRASO MENTAL. (2005). Washington. American Council on Education.

ASOCIACION AMERICANA SOBRE DISCAPACIDADES INTELECTUALES Y DEL DESARROLLO. (2006). Washington.

ASOCIACION MEDICA VENEZOLANA (2007). Caracas. Venezuela. Informe.

AZUAJE, Aníbal (2006). Integración y Normalización de Niños con Síndrome de Down. Edición de Colección. Colombia.

BRAVO, José (1998). Formación Profesional en el Siglo XXI. Caracas. Venezuela. Calbet C.A.

BONILLA, Leída (2006). Educación y Desarrollo Humano para Padres con Hijos Discapacitados. Ciudad Habana. Cuba.

BUSCAGLIA, Leo (1998). Todo seria más Fácil. Viña del Mar. Chile.

CABALLO, María (2006). Habilidades Sociales e Integración Escolar. Ediciones Publicitarias. Venezuela.

CHAVEZ, Ricardo (1994). Comportamiento de las Variables. Universidad de Córdoba.

CARABALLO, Esteban (2008). Adaptación Curricular para Niños con Síndrome de Down. Volumen III. Pedagogía Universitaria en América Latina. Santiago.

CASSERES, Virginia (2001). Síndrome de Down Expectativas. México. McGraw-Hill.

CENTRO DE REFLEXION Y PLANIFICACION EDUCATIVA (2000). Formación Docente. Sector Educativo. Caracas. Venezuela.

CONCEPTUALIZACION Y POLITICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL (1976). Caracas. Venezuela. Calbet C.A.

CONSTITUCION DE LA REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1999). Caracas. Gaceta Oficial Nro.: 36.860.

CONSTITUCION ESPAÑOLA (1992). Reformada. España.

CONVENCION DE LAS NACIONES UNIDAS (1992). Asamblea General. Derechos del Niño.

CONVENIO 159 (1993) Readaptación Profesional: Venezuela.

COOPER y SAWAF (1998). Inteligencia Emocional Conocimiento Directo. Caracas. Editorial Espíteme.

DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS (2005). Asamblea General de las Naciones Unidas.

DELORS, E (2001). La Inteligencia Emocional y la Convivencia. Caracas. Ediciones IESA.

DERECHO DE LOS IMPEDIDOS (1995). XXXX Asamblea General de las Naciones Unidas. París.

DIMICK y HUFF (1970). Para Reflexionar. Madrid. España.

DOCUMENTO DE POLITICA CONCEPTUAL (2001). Caracas. Venezuela.

DUBROSKY, R (1995). Proceso de Integración dentro del Ámbito Escolar. Caracas. Imprenta Universitaria de la U.C.V.

FERNANDEZ, Karla (2002). Comportamiento y Temperamento y los Vínculos Sociales. Editorial MC Graw-Hill- México.

FLORES, José (2003). Síndrome de Down: Presente y Futuro. Revista Síndrome de Down. Argentina.

FLORES, Peter. (2008). Características Generales de la Formación Docente. México. C.E.E.

FUENMAYOR, Norelys. (1996) Escuela de Trabajo: Un Lugar en la Sociedad. Viña del Mar. Chile.

FUNDACION SINDROME DE DOWN PARA SU APOYO E INTEGRACION. (1992). Argentina.

GALLEGO, T (2007). Aprendizaje e Imitación de Modelos. México. McGraw-Hill.

GOMEZ, Andrés (2006). Situación Evolutiva y Educativa del Alumno con Síndrome de Down. Ediciones de selección. Colombia.

GOLEMAN, Daniel (1995). La Inteligencia Emocional. Editorial Kairos. Bogotá. Colombia.

GOLEMAN, Daniel (1999). La Inteligencia Social. Editorial Bantam Books. New York.

HERNANDEZ, Derbis. (2006). Características del Alumno con Síndrome de Down. Editorial CID. México.

HERNANDEZ, Roberto y Otros (1995). Metodología de la Investigación. Editorial MC - Graw-Hill- México.

HERNANDEZ, Williams (2005). División Celular. Revista Genética. Caracas. Universidad Católica Andrés Bello.

HERRERA, Ricardo (2003). Familia Sistémica. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Colombia.

JIMENEZ, Minora (2004). Vía Hacia la Integración Escolar de Niños con Necesidades Educativas Especiales. Caracas. Venezuela. Calbet C.A.

KELINGER, Fred. (1979). Investigación del Comportamiento y Técnicas Metodológicas. Editorial Interamericana. 2 Edición México.

LABARRERE, Alberto (2003). La Investigación Educativa. Pensamiento Educativo Vol. 32. Universidad Católica de Chile.

LEY DE INTEGRACION DE LAS PERSONAS INCAPACITADAS (1993). División de Estadísticas. Caracas. Venezuela.

LEY DE INTEGRACION SOCIAL DE LOS MINUSVALIDOS (1982). Madrid. España.

LEY ORDENACION GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990). Derogada por la Ley Orgánica de Educación. Madrid. España.

LEY ORGANICA DE EDUCACION (2009). Gaceta Oficial Extraordinaria Aprobada por la Asamblea Nacional. Caracas. Venezuela.

LEY ORGANICA DEL TRABAJO (1990). Caracas. Venezuela.

LEY PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2007). Gaceta Oficial Nro.: 38.598. Caracas.

LEY DE INTEGRACION SOCIAL DE LOS MINUSVALIDOS. (1982). Madrid. España.

MARCANO, Mildéu (2001). Familia Estructural. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Córdoba.

MARTINEZ, Denis (2002). Educación y Currículo. Dirección de Investigación. Lima. Perú. INIDE.

MARTINEZ, Elizabeth (2009). La Inteligencia Emocional en la Formación del Docente. V Jornadas de Educación Emocional.

MEDEROS, Gavieria (2005). ¿Cómo Construyen el Mundo los Niños con Síndrome de Down? Colegio Altamira. Chile.

MINISTERIO DE EDUCACION SUPERIOR (2007). Caracas. Venezuela.

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACION. (2006). Caracas. Venezuela.

MOLINA, Emmanuel (2002). Integración Escolar de Niños con Síndrome de Down. Editorial C.E.E. México.

MORALES, Sofía (2003). Integración y Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. UNESCO.

MORENO, Agustín (1999). Enfoque Humanista Social: Venezuela. U.C.V.

MINISTERIO PARA LA EDUCACION SUPERIOR (2007). Caracas. Venezuela.

NAMAKFOROOSH, Mamad (2002). Metodología de la Investigación. México, Limusa.

NICKEL, H (2003). Psicología sobre la Conducta del Profesor. México. Editorial Gedisa.

NIRJE, Bengt (1992). Formulación del Principio de Normalización. Oxford University.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2000). Declaración de los Derechos Universales.

PARSON, Julie (2002). Necesidades de Amor. Editorial CID. México.

PENA, Jesús (2006). Talleres de Educación Laboral: Evaluación caso Venezuela. Caracas.

PERERA, Juan (2004). Adaptación a los Métodos de Aprendizaje. Síndrome de Down. Argentina. Paidós.

PEREZ, María (2003). Periodo Evolutivo y Conductas Modificables. Editorial Cortez. Sao Paulo. Brasil.

PEREZ, Yensis (2004). Beneficios que se obtienen con la Participación Docente. Actividad Social. Venezuela.

PEREZ, Roberto (2004). Componentes de Formación Docente. Cendes. Caracas.

PLATONE, Ilfy (2002). Modelos Teóricos, Enfoque Sistémico, Ecosistema Familiar. Editorial Vitas. Colombia.

PRATO, A. (2001). Distribución Defectuosa: Síndrome de Down. Universidad de la Habana. Cuba.

POLITICA PARA LA ATENCION EDUCATIVA INTEGRAL DE LA PERSONA CON RETARDO MENTAL (1997). Ministerio de Educación. Venezuela.

RAMIREZ, Ana (2005). Habilidades Sociales Determinada por la Cultura: Necesidades Afectivas. U.C.V. Venezuela.

REAL DECRETO (1985). Decreto 334 de Ordenación de la Educación Especial. España.

RECOMENDACION 99: Conferencia Internacional del Trabajo (1995). Paris.

REFORMA EDUCATIVA EN EL SIGLO XIX: LA ESCUELA. (2003). Venezuela. Editorial Panapo.

RESOLUCION 2005 (1996). República de Venezuela. Ministerio de Educación. Caracas. Venezuela.

REZA, A (1996). Tendencias del Comportamiento Socio- Afectiva Emocional. Buenos Aires. Paidos.

ROCK, P (1998). The 2 do Factor E.Q and The New Word place. Cyber article.

RODRIGUEZ, JOSE (2004). Población con Necesidades Educativas Especiales. Editorial Paidos. Chile.

RODRIGUEZ, PEDRO (2007). Los Estudios Descriptivos. Lima Perú. INIDE. Dirección de Investigación.

RODRIGUEZ, SABERIO. (2005). Educación y Trabajo. Ediciones Publicitarias. Venezuela.

RODRIGUEZ, VICTOR, (2007). Fenómeno Socio - Educativo. México. II Edición.

RUIZ, Emilio (2007). La Integración Escolar de los Niños con Síndrome de Down en España. Revista Síndrome de Down 21.

RYBACK, D (1998). Inteligencia Emocional e Inteligencia Ejecutiva. Chicago. University of Chicago Press.

SALCEDO, Ariana (2002). Programa Educativo de Integración Escolar. Revista Educativa Nro. 65. Ecuador.

SALINAS, Vicente (2005). Sistema Educativo Venezolano y Sistema Familiar. Editorial Buena Luz. Caracas. Venezuela.

SERRANO, José. (2001). Educación y Trabajo en Venezuela. Editorial Calbet. Caracas. Venezuela.

SEQUERA, Gabriela (2002). Familia y Escuela: Expectativas con Niños Síndrome de Down. Edición 3. Colombia.

SOLOMAN, Robert (2005). Las Emociones como Juicios. Realidad e Integridad. Madrid. Síntesis.

- SUAREZ, Asca (1999). Motivación en el Docente en su Trabajo. Editorial CID. México.
- TAYLOR y BOGDAN (1998). Paradigma Cuantitativo y Cualitativo en la Investigación Socio - Educativa. Buenos Aires. Editorial Paidos.
- TEJEDA Abraham (2001). El Maestro como Mediador en la Integración. Revista Educativa Buenos Aires. Argentina.
- TORRES Francis (2005). Sistemas Humanos la Autoconciencia. Santiago de Chile C.E.E.
- UNESCO: Educación para Todos (2000). Paris.
- UZCATEGUI, Ana (2003). Procesos de Formación y la Inteligencia Emocional. Editorial La Ciencia. Perú.
- VALLS, F (1997). La Motivación como Herramienta Educativa. Barcelona. España. Ariel.
- VAN DALEN y MEYER, William (1990). Manual de Técnica de la Investigación Educacional. México. Paidos.
- VASCO, Emilio (1998). Relaciones entre el Maestro y los Estudiantes. Barcelona. España. Tusquets Editores.
- VAN STEENLANDT, D (2004). La Integración de Niños Discapacitados a la Escuela Común. Santiago de Chile. UNESCO.
- VICOZ, Jacqueline (2007). Las Escuelas Integradas. Universidad de Carabobo. FACE. Bárbula. Venezuela.
- VIGOTSKY, Lev (1979). El Desarrollo de los Procesos Psíquicos Superiores. Barcelona.
- VIGOTSKY, Lev (1978). Mind in Society (La Mente en Sociedad). Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- VIGOTSKY, Lev (1983). Pensamiento y Lenguaje. Compilación de Obras, Vol.2. Moscú: Ediciones de la Academia de Ciencias Pedagógicas.
- VITRIAGO, Alejandra (2006) Familia Modelo Estratégico Familiar. Barcelona. España. Editorial Gedisa.
- WARNOCK, H (1978). Informe Necesidades Educativas Especiales. Caracas. Editorial Carhel.
- WESTERN, O (2004). Los Modelos como Patrón. Madrid. Prentice Hall.
- WEVER, Jenny (2006). La Integración Escolar. Universidad de Carabobo. FACE. Bárbula. Venezuela.

YADAROLA, María (2002). Investigación Comparativa sobre Niños con Síndrome de Down Escolarizados. Publicado Boletín Asociación Argentina. Año 10 Nro. 31.