



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Autoridades de la Universidad: Roberto Kertész (rector emérito), Néstor H. Blanco (rector). Ruth Fische (vicerrectora académica), Adalberto Luege (vicerrector administrativo), Mónica Chiflet (vicerrectora regional).

Autoridades de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Beatriz Labrit (decana), Silvia Mainou (vicedecana regional), Marcelo Rodríguez Ceberio (director doctorado Psicología), Marcelo Godoy (director de la carrera Lic. en Psicología).

Directora de la Carrera Lic. en Psicopedagogía: Laura Waisman.

Licenciatura en Psicopedagogía: Tesina

Título:

"Aprendizaje y socialización de los niños con Síndrome de Down en dos escuelas primarias del barrio de Almagro"

Nombre y apellido del tutor: Lic. Karina Sambataro

Nombre y apellido asesor metodológico: Marina Müller

Nombre y apellido del autor: María Victoria Rodríguez

Nº de legajo: 21140

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Índice:

1. Resumen	1
2. Introducción	2
3. Marco teórico	4
3.1. ¿Cómo aprendemos?	5
3.2. Socializando.....	8
3.3. Síndrome de Down: caracterización.....	11
4. Antecedentes.....	15
5. Planteamiento del problema	20
6. Hipótesis.....	22
7. Método	22
7.1. - Diseño.....	22
7.2. - Participantes	23
7.3. - Procedimiento	23
8. Resultados	23
9. Discusión y conclusiones.....	29
10. Referencias.....	37
11. Anexo.....	41

1. Resumen

El presente trabajo busca explicar las características del desarrollo escolar primario de los niños con Síndrome de Down, para lo que se describe primeramente a estos niños respecto a sus diferentes desarrollos: biológico, físico, motor, cognitivo, lenguaje y social. Teniendo en cuenta esa descripción se analizarán entonces las fortalezas y dificultades que existen en el ámbito escolar, principalmente en los procesos esenciales que tienen lugar en el mismo: la socialización y el aprendizaje. La primera también tiene lugar en sus inicios en el seno familiar y posteriormente en la escuela, aunque también se desarrolla conjuntamente en los dos contextos. En el entorno escolar intervienen aquí otros protagonistas como ser: docentes de aula y especiales, maestras/os integradores, compañeros y los vínculos sociales que mantienen con estos niños. Todo ello va construyendo el proceso de socialización que se construye día a día y si bien existe una tendencia de ser sociables, se necesita brindar apoyo en cuanto a conductas disruptivas que pudieran surgir y/o en el lenguaje y formas para dirigirnos a otro para entablar una conversación o simplemente para emitir normas de cortesía. En cuanto al aprendizaje, requieren apoyos dependiendo el nivel de dificultad según el retraso mental que exista y también se debe tener en cuenta si recibieron estimulación temprana, factor importante para estos niños ya que esto ayuda a una mejor neuroplasticidad y un mejor aprovechamiento de su capacidad neuronal. Es un trabajo verdaderamente en equipo de todos los profesionales intervinientes dentro y fuera del contexto escolar junto con las familias de los niños con el objetivo de optimizar su aprendizaje, ayudando en las dificultades como así también enriqueciendo lo que se va aprendiendo. Se trata ni más ni menos que de un trabajo de inclusión. Modificar estructuras, estilos y metodologías como parte del proceso de incorporación de estos niños, que también son alumnos, al igual que sus compañeros.

Abstract

The present work seeks to explain the characteristics of the primary school development of children with Down Syndrome, for which these children are first described in relation to their different biological, physical, motor, cognitive, language and social development. Taking into account this description will analyze the strengths and difficulties that exist in the school environment, mainly in the essential processes that take place in the same: socialization and learning. The first also takes place in its beginnings in the familiar and later in the school, although also it develops jointly in the two contexts. In the school environment other protagonists such as being: classroom teachers and special teachers, integrating teachers, peers and the social ties that they maintain with these children. All this builds the process of socialization that is built day by day and although there is a tendency to be sociable, it is necessary to provide support in terms of possible behaviors that may arise and / or in the language and ways to address another to engage a conversation or simply to issue courtesy rules. In terms of learning, they require support depending on the level of difficulty according to the mental retardation that exists and should also be taken into account if there was early stimulation or not, an important factor for these children as this helps a better neuroplasticity and a better use of their neuronal capacity. It is a truly team work of all the professionals involved in and outside the school context along with the families of the children with the aim of optimizing their learning, helping in the difficulties as well as enriching what is being learned. It is neither more nor less than an inclusion work. Modify structures, styles and methodologies as part of the process of incorporating these children, who are also students, as well as their peers.

2. Introducción

Es interesante observar y analizar cómo transitan la etapa escolar los niños que nacen con Síndrome de Down, trayendo consigo desde el momento en que nacen ciertas dificultades desde lo físico-biológico como ser cardiopatías, problemas visuales, auditivos y retraso mental. Con este último surgen inconvenientes desde lo cognitivo, la comprensión, expresión, lenguaje, atención y memoria; elementos fundamentales para el proceso de aprendizaje, que se desarrollarán en este trabajo, junto al camino que va marcando cada niño en este proceso con todos los apoyos necesarios para hacerlo, adecuando desde los contenidos académicos hasta su desarrollo social y conductual. Por otro lado, existe un trabajo en equipo de todos los profesionales que intervienen en este proceso junto a las familias: los que conducen las terapias que realizan fuera del contexto escolar (ej. psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos y otros), gabinete del colegio, docentes, directivos y familia.

Se destaca la importancia de la estimulación temprana en los primeros años de estos niños (desde bebés), ya que esta permite principalmente aprovechar la capacidad y plasticidad neuronal única que tiene lugar en esa etapa de la vida.

El objetivo principal es que el niño logre el máximo potencial que sus características genéticas permitan. En este punto también hay que considerar si el niño concurre al Nivel Inicial de Educación (jardín maternal y/o infantiles).

En lo anterior tiene un rol fundamental la familia, ya que depende de ella que se realicen o no estas intervenciones como así también ocupan el lugar de primer contexto de socialización que tiene el niño (al igual que los niños que poseen el

síndrome), siendo el primer ámbito donde se establecen las relaciones y vínculos. Luego llegará el otro gran contexto de socialización, que ya se nombró: la escuela, que llega a la vida de los niños para socializarlos desde una forma académica y con sus reglas siguiendo lo establecido por la sociedad de la que forman parte. Aquí desarrollarán habilidades, conocimientos, aprenderán sobre las distintas áreas académicas y también lo referido al comportamiento en grupo con todas sus cualidades como ser estilos de lenguaje, objetivos, intercambio de opiniones, trabajo grupal. No olvidar el vínculo con el docente en este proceso, la relación con este y con los otros profesores de materias especiales. Estas instancias también tienen influencia en el proceso de socialización, ya que los alumnos deben seguir, además de consignas, ciertos comportamientos señalados por ellos respecto a la conducta en grupo. En el caso de los niños con Síndrome de Down, se observó una tendencia a la socialización y el intercambio con sus compañeros.

A su vez en la escuela se producen aprendizajes para los que los niños desarrollan diferentes estilos y modos de aprender, y el docente desde su rol despliega sus herramientas y estrategias para enseñar los contenidos correspondientes. En el caso de los niños con el síndrome nombrado, necesitan diferentes apoyos según los contenidos, edad y características de cada niño. Algunos necesitarán que se reestructure la actividad dividiéndola en mayor cantidad de pasos, otros que se modifiquen algunos objetivos de la misma. También se podrán realizar modificaciones para actividades dirigidas a todo el grupo que favorezcan al niño con Síndrome de Down.

Existen distintas formas de favorecer la inclusión desde el currículo, siempre se tendrá en cuenta la individualidad de cada niño con todas sus características.

3. Marco teórico

Para caracterizar el desarrollo escolar de los niños con Síndrome de Down en la escuela primaria común, se transitarán los conceptos de aprendizaje y socialización. Para ello se recorrerán los aportes de diferentes fuentes especializadas en estos tópicos.

3.1. ¿Cómo aprendemos?

Existen diferentes concepciones y definiciones de aprendizaje que varían dependiendo del momento histórico y corrientes teóricas-psicológicas de la que surgen. De esta manera, según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2014), “aprendizaje” (de aprendiz) se define como:

1. m. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa; 2.m. Tiempo que en ello se emplea; 3. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera. Aprendizaje por observación, social, modelado, plasticidad.

Siguiendo esta definición y haciendo mención a la conducta, se encuentra el Conexionismo de Thorndike (1898), teoría elaborada en base a experimentos con animales. Según este autor, el aprendizaje se produce cuando existe una relación estímulo-respuesta temporal: siempre que se produce el estímulo es seguido por la misma respuesta, lo que indica, según él, que existe una conexión o vínculo entre ambos por vías neuro-locomotoras. No interviene la mente. Si esas respuestas o conductas resultan gratificantes para quien las ejecuta, se imprimen en el sistema nervioso. La estrategia empleada para aprender en este caso es la del ensayo y error. Se produce entonces una repetición en el tiempo de estas conductas (respuestas), lo que se considera como aprendizaje (Bencomo y Fonseca, 2011). Esta teoría será precursora del conductismo de Watson (1913), centrada en el estudio objetivo de la conducta, sin tener en cuenta la conciencia ni

utilizar la introspección como método para encontrar datos válidos en Psicología. Para Watson la Psicología no necesitaba de la introspección ni de la conciencia.

Relacionado a esta producción de conductas, desde una mirada diferente, se encuentra la teoría del aprendizaje social desarrollada por A. Bandura (en Bencomo, 2011), el que sostiene que aprendemos por medio de los efectos que nos causan nuestras conductas. Se produce aprendizaje mediante los efectos positivos o negativos de nuestras acciones. Es decir que toda conducta tiene su consecuencia y allí es cuando se aprende. Luego se produce el aprendizaje por medio de la observación de modelos, ya que la mayoría de las conductas las aprendemos a través de la observación, para luego reproducirlas en el contexto adecuado y con el tiempo modificando lo necesario según circunstancias. Ese proceso se realiza por medio de la imitación de modelos, pero también la evaluación cognitiva del efecto que producen de esas conductas (ej.: mostrarle a un niño cuando debe decirse a otra persona: "Gracias" o "por favor"), si son coherentes con lo que queremos lograr, contribuye a la motivación por conseguirlo y al automoldeado (Armenteros Lucena, 2009).

En este recorrido se agrega un componente esencial que es el docente, guía y/o facilitador y una visión más autónoma del alumno en el proceso de aprendizaje. Nos situamos en un enfoque constructivista. En ese sentido Fonseca y Bencomo (2011) recorren los aportes de diferentes autores que fueron surgiendo a lo largo del tiempo. El precursor fue Mark Baldwin (1871-1934) quien sostiene que el aprendizaje es propio del desarrollo humano pero que también se construye dentro de un contexto, una realidad social (p. 87). Luego es Dewey (1859-1952) quien lleva a cabo en su "escuela activa" la idea del niño aprendiendo mediante su propia construcción mental, a través de la práctica (actividades sencillas) conjuntamente a la teoría (disciplinas) y con la guía del docente orientador. Así el niño construye su propio conocimiento de forma interdisciplinaria, dando significado y sentido a lo que aprende (p. 90).

Posteriormente, es Vigotsky (1896-1934) quien va a dar esencial importancia al contexto, sosteniendo que, a través de la relación con otros en su ambiente social, el uso del lenguaje y la guía de un docente a lo largo de proceso educativo, el alumno avanza de la zona de desarrollo real (lo que aprendería solo, por sí mismo) pasando por la zona de desarrollo potencial para llegar entonces a la zona de desarrollo próximo (lo nuevo aprendido). Así, el niño que recibe la orientación y apoyos adecuados puede llegar a su desarrollo intelectual y puede superar lo esperado en su desarrollo genético (p. 91).

En esa relación alumno-docente, un aporte de la Psicología a la educación fue el de Carl Rogers (1992), quien proponía una relación basada en el respeto, empatía, comprensión, tolerancia y centrada en el alumno. A su vez afirmaba que la enseñanza que compromete a toda la persona es la que penetra más profundamente y se retiene más tiempo (p. 152).

Todo lo antedicho confirma los elementos principales del triángulo pedagógico existente en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por Passmore; ellos son: el docente, el alumno y el contenido. Ibáñez Bernal (2007) citando a ese autor, complejiza el triángulo afirmando que el lugar del profesor puede ser reemplazado por el discurso didáctico ya que desde este concepto el profesor deja de ser un emisor de criterios, para dar lugar a su desenvolvimiento ante los problemas y otros factores de índole motivacional y afectivo. Así, el autor propone tres nuevos vértices como principales factores de los procesos educativos: el discurso didáctico, el alumno (relacionados entre sí por la enseñanza) y el mundo real (relacionado al discurso didáctico por el conocimiento); el conocimiento relaciona al alumno con el mundo real.

Para finalizar de conceptualizar el aprendizaje, es necesario nombrar el concepto de plasticidad neuronal que aporta la Neuropsicología, ya que el aprendizaje estará atravesado por dos factores: el ambiente (contexto escolar,

familiar, etc.) y el neurodesarrollo, condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje.

Durante la etapa prenatal se forman casi todas las neuronas del cerebro y durante los primeros años de vida aumenta la cantidad de neuronas, así como también las conexiones entre estas (sinapsis), lo que va a modificarse según los estímulos exteriores recibidos. Esta plasticidad es esencial para el aprendizaje y mientras más ricas y adecuadas sean las experiencias esa plasticidad se potenciará y el niño se desenvolverá mejor al aprender (Blackmore, Frith, 2005).

Todo lo antedicho demuestra que el aprendizaje es un proceso complejo que involucra a sujetos: alumnos y docentes con ellos factores neuropsicológicos, discurso didáctico, vínculo, estilo docente y de aprendizaje, los contenidos a enseñar con todas sus características, contexto. Agregando a ello lo que señala Giordan (2010): "Lo afectivo, lo cognitivo y lo metacognitivo (el sentido) se encuentran íntimamente ligados" (p. 11) en la "metamorfosis" que se produce al aprender se produce una reorientación y reorganización de nuestro sistema de pensamiento. Se movilizan nuestras propias concepciones y a su vez parecerán un tanto antiguas ante el nuevo conocimiento en puerta que ya debió ser movilizado en alguna/s situación/es para que se produzca luego un verdadero aprendizaje (p. 12)".

3.2. Socializando

A todos esos componentes se interrelaciona el proceso de socialización de estos niños, que comienza desde la familia, antes de ingresar a la etapa escolar, y luego es sucedida por esta última. Posteriormente seguirá a lo largo de la vida.

En ese sentido, Yubero (2002) afirma que es un proceso cuyo principal objetivo es la autorregulación de cada sujeto para que pueda actuar independientemente y a la vez adaptarse al contexto socio-cultural en el que vive. El niño va desarrollando habilidades para aceptar los valores y normas existentes en los distintos grupos sociales de los que va siendo parte: familia, grupos de compañeros, amigos, trabajo, etc.

"Esta integración pasa, normalmente, por la consecución de una conformidad social, a través del modelado de la conducta, y la adquisición de normas y valores dentro del marco exigido por cada sociedad particular" (p. 2).

Tradicionalmente, se han considerado como los principales agentes de socialización a: la familia, la escuela, el grupo de iguales, los medios de comunicación y, actualmente, tendríamos que añadir la influencia de las nuevas tecnologías. Pero la escuela es sin lugar a duda el principal agente institucional encargado de socializar a los niños mediante un proceso educativo sistemático mediante contenidos, metodología y la acción propiamente dicha. Todo ello preparado para tal fin. "La educación es la principal responsable de la continuidad y mantenimiento social" (p. 3).

Siguiendo con ello, Wentzel y Looney (2007) sostienen que la escuela tiene el objetivo de contribuir en el aprendizaje de la adquisición de las habilidades necesarias para responsabilizarse y adaptarse a los objetivos grupales, comportarse de una manera prosocial y cooperativa con pares, desarrollarse académicamente en diferentes áreas y adquirir valores socialmente esperados (p. 383).

En cuanto al rol de los docentes, Díaz Barriga Arceo (2007) afirma que la función de los mismos es integrar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad. Esto subyace a la afirmación de que las instituciones educativas deben promover el doble proceso de socialización e individualización, permitiendo a los alumnos construir su identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado (p. 11).

Otro de los protagonistas importantes en el proceso de socialización, a través del cual el ser humano adquiere un "sentido de identidad personal y aprende las creencias, normas de comportamiento valoradas y esperadas por las personas que lo rodean" (Musitu Ochoa, 2002:115). El primer ámbito donde se produce es la familia, ya que es el primer lugar en el que el niño aprende e intercambia ideas, afectos, sentimientos y creencias. Allí se determinará cómo será la interacción con otros en sociedad (escuela, trabajo, amigos, etc.) y es asimismo un reflejo de la sociedad, un mundo de relaciones en donde se dialoga, negocia, actúa y el lugar donde se proporciona una disponibilidad al afecto, compañerismo y aceptación (p. 110). En la escuela la socialización se realiza mediante un proceso sistemático de contenidos, metodología y actuación cuyo aprendizaje es lo que la sociedad ha preparado para tal fin, siendo educación la principal responsable de la continuidad social y con ella, el mantenimiento de la sociedad (Yubero, 2005). En la escuela también está presente el grupo de pares, existiendo algunos mecanismos de socialización que tienen lugar en este marco. Aquí Simkin y Becerra (2013) los describen exponiendo que uno de ellos es el de la sincronía interaccional, que se define como el proceso por el cual diversos miembros de un grupo tienden a asemejarse en cuanto a sus pensamientos y modos de conducta; otro es el mecanismo basado en la comparación grupal, que parte de la base de que las personas tienen una tendencia a comparar sus habilidades y opiniones en grupos,

entonces si existiera diferencia, esa persona cambia esa conducta o en el grupo, que conducirían a reducirla. En tercer lugar, estaría el proceso de influencia normativa, que es el mecanismo a partir del cual las personas tienden a adherir a determinadas normas endogrupales a efectos de evitar emociones negativas, como la vergüenza o el rechazo grupal (p. 131).

Se concluye que la socialización en la escuela cuenta con características propias con las que se encontrarán y experimentarán los niños.

3.3. Síndrome de Down: Caracterización

En el caso de los niños con Síndrome de Down, la socialización y el aprendizaje se producirán teniendo en cuenta condiciones genéticas-biológicas, así como las ambientales.

Respecto a ello, Gómez Castro y Cruz Zamorano (2008) relatan que dicho síndrome es causado por una trisomía del cromosoma 21 durante la división celular que ocurre luego de la fecundación. Es decir que un cromosoma no se separa formándose tripletas de cromosomas 21 y en consecuencia la aparición del síndrome. Debido a ello se producirán algunas manifestaciones clínicas en los sujetos con Síndrome de Down, estas son: cardiopatías congénitas, enfermedad tiroidea, estreñimiento, leucemias, problemas pulmonares, retraso mental, problemas viso-auditivos, trastornos de conducta, displasia de caderas, alteraciones de columna y de tórax (p. 2).

Se suma a esto último el retraso motor que resulta de la hipotonía y laxitud de ligamentos que poseen, lo que afecta en mayor medida a las zonas de carga más continua (ej. rodillas, pies) o de mayor movilidad. Además, existen problemas constitucionales como la poca longitud de los miembros superiores e inferiores (Manzanal González, 2006).

Respecto al aprendizaje, es fundamental el desarrollo del lenguaje, la atención y el desarrollo cognitivo. En cuanto al primero, Rondal y Ling (2006) sostienen que predominan ciertos déficits en los aspectos fonológicos y morfosintácticos del lenguaje y cierta preservación de los aspectos semánticos y pragmáticos del mismo, con dificultad en lo expresivo también que la memoria episódica y de trabajo se encuentran muy limitadas, pero que la visoespacial (con ciertas dificultades) se encuentra más desarrollada que la auditivo-verbal. Profundizando en esta área, se puede afirmar que la etapa prelingüística tiene un desarrollo similar al de otros niños que no presentan este síndrome, en lo referente a número de vocalizaciones, longitud de emisión de los elementos vocálicos y consonánticos, tipo de articulación, relaciones acústicas (Gómez, Arizmendi, Espinosa, 2013).

A pesar de ello, el inicio de la etapa lingüística muestra un retraso que suele ser progresivo y más difícil de rehabilitar, agregando que el no poder escuchar bien es una de las razones por la que los niños con Síndrome de Down no pueden comunicarse correctamente, aún más si los niños no reciben los apoyos y estimulación adecuados. Aquí es de gran ayuda la realización temprana de la terapia del habla, que ayuda al niño a comunicarse a través de gestos, contacto físico y expresiones faciales junto al deseo de comunicarse con el entorno, que es lo que hace posible el desarrollo de esa capacidad y la base sobre la que se pueden adquirir, aprender y desarrollar. Como ya se ha indicado, su lenguaje comprensivo es muy amplio; muestra interés por realizar multitud de tareas, por más que sus periodos de atención fluctúen.

Troncoso (2006) propone que en la escuela se trabaje con la lectura comprensiva, que debe ser ajustada a las capacidades cognitivas del niño con Síndrome de Down y se tienen en cuenta las peculiaridades de cada niño.

Como ya se ha indicado, su lenguaje comprensivo es muy amplio. Poseen en general buena capacidad visual y perceptiva para captar globalmente el conjunto de signos escritos que conforman una palabra, sin necesidad de tener que descomponerla primeramente en sus letras y sílabas. Si a ello se agrega que el significado que damos a ese conjunto de signos del que consta una palabra es algo grato para el niño, se incorpora el importante elemento de la motivación (p. 12).

Son importantes los espacios dedicados a la conversación y lectura, por pobre que esta pueda ser inicialmente. Es entonces cuando el niño, crecientemente familiarizado con lo que lee, encuentra el tiempo y el clima apropiados para expresarlo verbalmente. La lectura, entonces, es un apoyo inigualable del enriquecimiento verbal y conversacional, estimula el enriquecimiento semántico, la capacidad sintáctica y el perfeccionamiento de la pronunciación de las palabras. Es al verlas escritas cuando el niño llega a darse cuenta de que, al hablar cotidianamente, omite la pronunciación de letras o sílabas. Y al esforzarse en leerlas bien, las articula mejor (p. 15).

En cuanto a la atención, es menos persistente, siendo a su vez niños más distraíbles, interesados por la interacción con el adulto más que con los objetos y una menor motivación hacia las tareas más exigentes y con ello el aprendizaje cognitivo se torna lento y difícil (Rondal et. al., 2006).

Fernández, Ramos y Caro (2012) agregan a las anteriores características que existe una disfunción cognitiva y neurológica debida a diversas alteraciones del desarrollo del cerebro y degeneración neuronal que ocurren en la segunda mitad del desarrollo fetal. Su cerebro se encuentra mediatizado por alteraciones de origen génico que restringe su pleno desarrollo y funciones. En consecuencia, se afectarán ciertas áreas: atención (se sostiene por corto tiempo), memoria a corto y largo plazo (la selección de información se altera y así no llega lo relevante),

canales visuales y auditivos (limitando la entrada de información), procesamiento de la información (debido a la alteración de información que proviene de los canales sensitivos, el procesamiento no puede ser correcto y la respuesta se altera), la correlación y el análisis. Esto influye en su impulsividad: actúan antes de que llegue la información (p. 409).

Otro aspecto que influye en el aprendizaje es la forma de relacionarse con los demás. Respecto a ello Patterson (2004) afirma que son niños afables que tienen buena adaptación social, suelen mostrarse colaboradores y sociables, con humor positivo y menor emotividad. Poseen poca capacidad para inhibirse, tendencia a la persistencia de conductas y resistencia al cambio, menor capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente, conductas obsesivo-compulsivas, poca perseverancia en las tareas, por lo que suelen eludirlas y por esta razón pueden ser catalogados como opositores o tercos (p. 50).

El apoyo profesional para abordar estos comportamientos los beneficiará considerablemente. Por ello es fundamental el establecimiento de normas claras, de forma que sepan en todo momento lo que deben y no deben hacer. Los límites sociales bien definidos les proporcionan tranquilidad, seguridad y confianza (p. 100).

Como se relató y coincidiendo con Fernández (et. al. 2012) resulta imprescindible la realización de adecuaciones pertinentes dependiendo de cada niño en particular, así como también la intervención temprana con estos niños aprovechando su plasticidad neuronal promoviendo las estructuras que nacieron o que dejaron de desarrollarse y también alcanzar su máximo potencial que el que permita su realidad genética (p. 410).

4. Antecedentes

En cuanto a las intervenciones con los niños con Síndrome de Down es recomendable y fundamental iniciarlas tempranamente, así lo afirma Verdés, Sopeña y Mayedo (2009) que describen las tareas en el equipo de trabajo del Servicio de Intervención Temprana de un Hospital Pediátrico con niños Síndrome de Down y sus familiares, por medio de entrevistas a los profesionales y su posterior análisis junto al del material bibliográfico actualizado referente al tema. Este servicio se realiza con niños de 0 a 3 años, ayudando y orientando a los padres y a toda la familia a través de un tratamiento sistemático junto al equipo de salud.

El principal objetivo es mostrar la importancia de la intervención temprana desde un enfoque social, desde el cual se busca favorecer la comunicación e inserción social y lograr la adaptación al ambiente donde se desenvuelve. Para lograrlo se busca primeramente elevar al máximo los progresos del niño para lograr su independencia en las distintas áreas del desarrollo y por medio de ello ingresar a la escuela. El autor va identificando conceptos y descubriendo nuevos patrones que nacen de los datos obtenidos, a través de la teoría fundamentada. En este caso se concluye que los trabajos que existen hasta el momento son desde el punto de vista clínico y psicológico de la intervención temprana y no se estudia al efecto sociológico de la misma. A su vez, que esta atención sociológica que se brinda al niño Síndrome de Down no debe excluir a la familia y a la comunidad.

Una vez en la etapa escolar y para un buen desarrollo del proceso de aprendizaje se evaluarán aspectos psicológicos y cognitivos, pero también es fundamental el desarrollo emocional del niño. En ese sentido, Ruiz, Álvarez, Arce,

Palazuelos y Schelstraete (2009) proponen realizar programas de educación emocional de los niños con Síndrome de Down, dentro del currículo escolar o acompañando la cotidianidad de las materias o en programas paralelos. Recorren la realización de un programa realizado con niños de 8 a 16 años, en grupos de 6 a 10 niños, durante tres ciclos lectivos, un trimestre cada año. Predominó el trabajo cooperativo y un enfoque lúdico, con actividades presentadas en forma de juegos, teatro, canciones, cuentos representados, relatar hechos vividos, cuyos objetivos eran que pudieran nombrar las emociones (alegría, tristeza, enfado, miedo y sorpresa), ampliando su lenguaje emocional, reconocer emociones, sus propias emociones y las de los demás y aprender a relajarse.

Todo ello responde a una mayor autosatisfacción personal, mejorando sus interacciones sociales y aumentando el grado de autocontrol, aumentando el bienestar personal y social. A su vez es posible prevenir una posible depresión o evitar determinadas expresiones de ira. Mediante la observación participante, el docente obtiene información acerca de la experiencia emocional que atraviesa a cada uno de los niños, en cada sesión. En general, les costó identificar sus propios sentimientos, procuraron tener siempre el mismo estado emocional, no les gusta que los hagan enojar y les cuesta expresar emociones con la cara. El diseño observado en este trabajo es de investigación - acción ya que se logra un cambio en los niños en la expresión y manejo de emociones que no habían trabajado hasta ese momento, influyendo positivamente en relaciones familiares y escolares.

Este apoyo en el área emocional en la escuela es importante para un mejor y enriquecedor proceso de aprendizaje al igual que el trabajo en conjunto y colaboración con los demás compañeros. Sobre esta temática Temprado Bernal (2009) exhibe varias investigaciones de aprendizaje cooperativo entre alumnos integrados en escuelas comunes con sus compañeros, cuyo objetivo central era buscar el acercamiento del niño integrado al resto de niños fomentando su

inclusión social. Con ello que todos los alumnos aprendan lo máximo posible y se sientan al mismo tiempo felices entre sus compañeros, al mismo tiempo que el docente integre a los alumnos en el planteamiento, objetivos y desarrollo de la clase, que todo el grupo sea el centro de atención, no solamente el profesor.

En una de las investigaciones, se describe un programa de tutorías de cinco meses en el que los tutores eran los compañeros de curso. Las clases son observadas y registradas por un observador externo. En ese grado había una niña de 7 años con Síndrome de Down. Ella y su tutora trabajaban juntas en el aprendizaje de ciertas palabras mediante actividades de memorización y juego. Se reforzaba con palabras positivas. Si había errores se marcaban con una X u otro método. Tras cinco meses, los resultados revelaron que el conocimiento visual de palabras había aumentado significativamente, tanto en la niña con Síndrome de Down como en la tutora. Se producen así cambios significativos en el aprendizaje, resultantes de una investigación acción.

Integrando estas interacciones entre el alumnado, como esta entre niños con Síndrome de Down y sus compañeros, junto a la percepción de estos últimos sobre la inclusión en la aulas, es que Bernardino, Luna y Pardo (2012) realizaron un trabajo en el cual se encuestaron a estudiantes secundarios de tres escuelas divididos en dos grupos según su experiencia o no de ser compañeros de algún chico con Síndrome de Down, con los objetivos de valorar la relación entre el alumnado con el Síndrome de Down, el desarrollo de prácticas inclusivas en los alumnos que comparten aula con ellos y la modificación o no de su percepción de estos niños debido a la inclusión de estos alumnos. Los resultados dieron una tendencia positiva hacia la inclusión de todos los alumnos en general, valoran más las características afectivas que las de índole físico o intelectual, en cuanto a las interrupciones en el grupo que pudiera causar un alumno con Síndrome de Down, la mayoría de los alumnos no observa ningún perjuicio para los que sí tuvieron experiencia de integración, mientras que en el otro grupo aproximadamente la mitad se preocupaba por aspectos como la atención en el aula, el ritmo de los

aprendizajes o que el docente tuviera que estar más pendiente de dicho alumno que del resto. El alumnado en general considera que el apoyo más importante para su desarrollo escolar es el docente de aula.

Teniendo en cuenta todos los aspectos involucrados en el desarrollo escolar de los niños con Síndrome de Down descritos anteriormente, Emilio Ruiz (2012) presenta una programación con el objetivo de integrar a los niños con síndrome de Down en las escuelas comunes, reflexionando sobre las peculiaridades del estilo de aprendizaje de estos alumnos, trabajando sobre estrategias didácticas que han demostrado su eficacia en el tratamiento de estos alumnos. Detallando el qué, cómo y cuándo enseñarles y evaluarlos, con propuestas metodológicas específicas, adaptaciones curriculares, de aula e individuales, que van aproximando el currículum común a cada niño. Finalmente se propone un modelo de adaptación curricular. Toda la propuesta se basa en observaciones realizadas de niños que concurren a escuelas comunes.

En ese sentido, Donato, Kurlat, Padín y Rusler (2014) realizan un estudio de casos de inclusión educativa en tres escuelas de distintas regiones del país, por medio de observaciones de toda la jornada escolar, entrevistas a los equipos docentes y directivos y a integrantes de las familias de los alumnos.

Se busca promover insumos para una educación inclusiva garantizando el derecho a la educación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. También caracterizar prácticas educativas que promuevan la educación inclusiva y constituyan insumos para el diseño de políticas públicas y la gestión institucional.

Luego de todo el proceso se definieron las siguientes categorías significativas por medio de la teoría fundamentada: la historia institucional en integración/inclusión, cómo se inician estas prácticas; la relación maestro integrador-maestro común mediante trabajo unidireccional por parte del maestro integrador orientando al maestro de grado, trabajo conjunto centrado en las “adecuaciones curriculares”, en pareja pedagógica y la posibilidad de que los alumnos integrados reciban apoyo escolar en la Escuela Especial a contraturno. Gestión del equipo de conducción que promueven la inclusión y propuestas educativas orientadas a la inclusión implican una disponibilidad del docente ante la necesidad de apoyo, “poner el cuerpo” y saber retirarse cuando se está inhibiendo el desarrollo de la autonomía.

En este camino de la inclusión escolar Batanero y Benítez Jaen (2016) realizaron un trabajo de investigación con padres de niños con Síndrome de Down que asisten a escuelas comunes y especiales y con docentes de esas instituciones; todo ello con el propósito de obtener las percepciones de los padres acerca de la atención a la diversidad y medidas de inclusión educativa que estos alumnos reciben en sus escuelas e identificar puntos fuertes y débiles en esta inclusión.

Se realizaron entrevistas y cuestionarios que revelan satisfacción de los padres en cuanto a la aceptación y apoyo de los profesionales para con sus hijos. Son importantes para ellos los recursos materiales y humanos, confirmando luego su aceptación del apoyo brindado por las escuelas especiales, contrariamente a lo que opinan de las escuelas comunes donde opinan que no hay los suficientes recursos necesarios para una respuesta adecuada.

Los profesores opinan que es alto el nivel de compromiso de la escuela hacia la inclusión, que hay coordinación entre el equipo docente y los profesionales externos y que cuentan con la colaboración de los padres. Los autores afirman que deben realizarse acciones nuevas en cuanto al asesoramiento y formación del profesorado respecto a esta temática, adaptación de materiales al nivel curricular de los alumnos con Síndrome de Down, actividades de sensibilización a toda la población escolar sobre la discapacidad intelectual y con ello el Síndrome de Down.

En este sentido Espósito (2015) estudió la inclusión de niños con este síndrome que se realiza en una escuela en el nivel Inicial y Primario, para describir el proceso de inclusión que se realiza en esa institución y así ayudar a otras instituciones a promover la inclusión dentro de sus aulas y darles la oportunidad a a estos niños en lo afectivo, social y cognitivo. Para ello realizó entrevistas a docentes, padres y a la psicopedagoga de la institución que a su vez dirige un centro que acompaña a estos niños. En cuanto a los docentes, trabajan mediante las estrategias sugeridas por este centro, cuya psicopedagoga realiza observaciones sobre áreas de oportunidad de los niños con Síndrome de Down permitiendo un acompañamiento efectivo y eficaz para el desarrollo de habilidades. Se realizan adecuaciones y reuniones periódicas entre la escuela y el centro. Cabe aclarar que las docentes no reciben capacitación constante para ampliar sus conocimientos respecto a esta inclusión.

5. Planteamiento del problema

De acuerdo con los trabajos citados y teoría expuesta, cuando un niño con Síndrome de Down concurre a una escuela primaria común, se ponen en juego y conviven diferentes factores: el contexto escolar, los compañeros, docentes, aspectos cognitivos, académicos, emocionales y sociales junto a las dificultades y posibilidades que posea cada niño con Síndrome de Down. Este aspecto dependerá del factor genético y también de práctica o no de una intervención

temprana, sin olvidar que cada niño es un sujeto particular e individual con su personalidad y particularidades. La escuela es el lugar privilegiado donde tienen lugar todos estos aspectos, haciéndose necesarios ciertos apoyos para que estos niños puedan cursar la escuela de manera satisfactoria.

Por todo ello se plantea un interrogante: ¿cómo aprenden y se vinculan socialmente en la escuela primaria los niños con Síndrome de Down?

Es necesario saber que según la ONU (2016) la incidencia estimada del Síndrome de Down está entre 1 de cada 1.000 / 1.100 recién nacidos en el mundo, y que suelen presentar más problemas oculares que quienes no tienen esta alteración genética, que entre el 60% y el 80% tienen un déficit auditivo y que del 40% al 45% padecen alguna enfermedad cardíaca congénita. Otro motivo de preocupación se relaciona con factores nutricionales. Los niños presentan generalmente anomalías intestinales con mayor frecuencia que el resto, y los que además padecen enfermedades cardíacas graves suelen mostrar un retraso en el desarrollo.

El pronóstico del Síndrome de Down varía dependiendo de las posibles complicaciones del paciente, cerca del 80% de los adultos que lo padecen superan la edad de los 50 años. Las personas afectadas por este síndrome pueden alcanzar un nivel de vida óptimo a través del cuidado y el apoyo paternal, del asesoramiento médico y de sistemas de apoyo, como educación inclusiva en todos los niveles. Todo ello promueve su participación en la sociedad y el desarrollo de su potencial persona. En ese sentido, la Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA) realizó en el año 2016 un informe estadístico en el que expone que el 33,3% de los niños cursa el Nivel Inicial; el 37,7% el Nivel Primario y el 12,7% el secundario finalizándolo un 8%. Se observa un descenso al final del Nivel Secundario, lo que podría generar otros interrogantes referidos a las causas de este descenso. Agrega que aproximadamente la mitad de los niños y adolescentes concurre a una institución educativa común con una maestra integradora.

Teniendo en cuenta la importancia de su inclusión en la escolaridad de estos niños y lo expuesto hasta el momento, se tendrán como objetivos para el presente trabajo: caracterizar el aprendizaje y la socialización en la escuela primaria de los niños con Síndrome de Down. A su vez analizar los diferentes tipos de apoyos que se requieren para que el niño aprenda y se relacione con sus compañeros.

6. Hipótesis

Los niños con Síndrome de Down necesitarían un apoyo personalizado, un acompañante o maestra integradora que esté junto al niño y a su vez el trabajo en conjunto con la escuela, familia y profesionales que los acompañan.

Serían imprescindibles adaptaciones curriculares de acceso (modificaciones o recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación para facilitar el desarrollo del currículo ordinario o adaptado, según el caso), significativas (modificación de elementos prescriptivos o básicos de currículo) y no significativas (se cambian elementos no prescriptivos).

7. Método

7.1. - Diseño

El presente trabajo de investigación cualitativo buscará acercarse en profundidad al tema de investigación, comprendiendo los hechos y a las personas involucradas, más allá de los datos recolectados. El análisis se hará por medio de categorías de investigación, para dar significado a los hechos y creando teorías teniendo en cuenta la perspectiva aportada de los participantes.

Finalmente, la inclusión de los niños con Síndrome de Down en la escuela primaria debe realizarse interdisciplinaria y paulatinamente, mediante un seguimiento y evaluación en profundidad de los procesos de aprendizaje y socialización.

7.2. - Participantes

Se realizaron entrevistas a 8 docentes de Nivel Primario, en dos escuelas del barrio de Almagro (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Se trata de docentes de aula y materias especiales que tienen como alumnos a niños con Síndrome de Down, que concurren a 2° y 5° grado, de dos colegios privados comunes.

7.3. - Procedimiento

Se efectuaron contactos telefónicos y vía mail solicitando permiso para ingresar a las instituciones, informando el método y fin de las entrevistas. Una vez aceptada la visita, se acordó con las directoras de ambas instituciones realizar las entrevistas durante la primera semana de octubre en un colegio, y la segunda en el otro.

La duración fue de aproximadamente 30 minutos para cada entrevista.

8. Resultados

Al momento de responder sobre los conocimientos sobre el Síndrome de Down y sus características, la mayoría de los entrevistados coinciden en la definición sobre la alteración genética, pero no todos conocen las dificultades que se producen a raíz del mismo, van conociendo según lo que observan directamente o le cuentan los otros docentes. La mitad de los entrevistados manifiestan que: sería bueno tener algún tipo de capacitación o información sobre ello de parte de la escuela o Secretaría o algún organismo.

Dialogando sobre las características observadas desde su práctica docente, los entrevistados coinciden en que los niños tienen una buena comprensión social y pueden entender mensajes de otros respecto a las emociones. Cuando ven a algún compañero llorar quieren consolarlo o le preguntan por qué llora, si alguien se ríe puede entender que está alegre y compartir esa alegría. Así como entienden el enojo, el miedo y la sorpresa, "lo que les cuesta un poco más es expresar sus emociones" aseguró una profesora.

En uno de los casos se describió que en algunas oportunidades ocurrieron sucesos de oposición a realizar alguna actividad en el área de Matemáticas, aclarando que: "Visualizó la dificultad que iba a tener en hacerla", "Decía no, no y se cruzaba de brazos. En ese momento no hubo forma de que la hiciera. Luego, junto a la maestra integradora logró escuchar la consigna, que tenía las adaptaciones necesarias y una subdivisión de pasos para su realización...". Se destaca en los entrevistados que son pocas las situaciones en las que los niños tienen algún comportamiento de falla en habilidades sociales como quitar algún objeto a otro compañero sin mediar palabra, o no saludar. A ello se interviene por medio de la observación de modelos, "le mostramos que se deben pedir las cosas por favor y mirando a la persona, lo hacemos nosotras y luego le pedimos que lo imite". La relación con los docentes es calificada como buena o muy buena, logrando una buena comunicación, mostrándose casi siempre "muy afectuosos". "Vienen, te abrazan, te besan. Sonríen".

En cuanto a las dificultades que se observan, los entrevistados coinciden que en primer lugar hay bajo nivel de atención sostenida en el tiempo, en cualquier actividad donde deban escuchar al docente dar una explicación y consigna no logran hacerlo hasta el final, a menos que se muestren imágenes, dibujos o pictogramas al mismo tiempo: "... Algunas veces lo hago, pero no siempre se puede preparar el material para hacerlo. A veces lo hace individualmente la maestra integradora, le repite la consigna o a la par mío siempre con imágenes u objetos tangibles...". Todos coinciden en la gran ayuda que significan para ellos en esos momentos las maestras integradoras de cada niño, pero algunos destacan la diferencia que observan cuando no asisten, así como otros no y logran objetivos por la presencia de la misma.

En cuanto al lenguaje hay coincidencia en una mayor comprensión que expresión y que es una de las dificultades más notorias, pero con el trabajo progresivo con la maestra integradora y las fonoaudiólogas de los equipos que atienden a los niños en sus terapias "logran hacerse entender y que nos podamos comunicar sin casi complicaciones" como declaró una docente. También usan, como ya se dijo, otros apoyos como imágenes para aumentar la comunicación. Otra docente afirma que "eso ayuda mucho". Hay coincidencia de opiniones en que la estimulación recibida más tempranamente por estos niños se nota en el lenguaje y en lo cognitivo que los que la recibieron más tardíamente. Los primeros "se expresan mejor, comprenden mejor las consignas, realizan más fluidamente las actividades".

El lenguaje y la buena comunicación facilita la interacción con los otros niños, docentes y personal de la escuela, lo que contribuye a la socialización de estos niños. Todos los docentes entrevistados coinciden en que el contexto escolar favorece su socialización ya que "los compañeros los incluyen en sus juegos, les hablan e intentan entenderlos si les cuesta un poco más y entonces se genera entre ellos un ida y vuelta, se vinculan y ahora son ellos muchas veces los que inician diálogos e interacciones con sus compañeros". "También se nota la coincidencia en ciertos gustos musicales o deportivos. Ahí se ve una relación más estrecha con algunos compañeros más que con otros". Lo que comenta la docente es la "sincronía interaccional" propuesta por Becerra y Simkim (2013) como un modelo de socialización escolar que se produce entre pares.

En los juegos durante los recreos prefieren en su mayoría juegos de persecución con cambio de roles (perseguidor-perseguido). También señalan la diferencia que observaron desde principio de año cuando su juego era más solitario y se aislaban un poco más. Nuevamente nombran a la maestra integradora que interviene para que haya más interacción cuando lo cree

necesario, así como destacan también la "buena predisposición de los demás alumnos para lograr la inclusión de estos alumnos en la escuela".

En este punto aclara: "Tratamos de que todos los chicos acompañen el proceso de aprendizaje de sus compañeros y sean solidarios". La mayoría aclara que trata a todos sus alumnos por igual.

Como apoyos se destacan un trabajo entre la maestra integradora y los docentes en el que la primera revisa la planificación semanal de actividades y proyectos diseñando adaptaciones y comunicándolas a los docentes.

Las adaptaciones y estrategias descritas fueron: secuenciación en pasos de diferentes actividades, repetición de consignas, utilización de pictogramas e imágenes, trabajo con tutores, aprendizaje por observación de modelos. Utilizar lenguaje claro y conciso, mirar a los ojos, utilizar gestos y lenguaje corporal. Anticipación de algo nuevo. Y siempre presente la observación del niño ante actividades diferentes. Todo ello siempre recordando que "son niños, sujetos, personas con todas sus particularidades y personalidad" (docente).

Si bien reconoció que el aprendizaje de los menores es un poco lento, logran adquirir los conocimientos pautados, consignas en una evaluación, pensar menos preguntas y más globalizadas. Una evaluación que para la media se toma en un tiempo determinado, para este niño hay que manejar otros tiempos. Esto no es que está bien ni está mal, es acompañar a cada uno desde la necesidad que va teniendo.

Una coincidencia general y que todos los entrevistados reclaman es que en la escuela no se recibe ningún tipo de capacitación específica, remarcando la

importancia que tendría la existencia de la misma para toda la comunidad educativa. Algunos docentes realizan capacitaciones extra escolarmente por cuenta propia. Se trabaja desde lo cotidiano, según las situaciones que van surgiendo, "nos ayudan mucho la psicopedagoga del colegio y el equipo que atiende a los chicos", aclara un docente explicando que vienen a observar clases, dialogan con los docentes y directivos y aparte hay vías de comunicación extra como mail y WhatsApp. Respecto a estos apoyos, los profesores describen que existen reuniones periódicas de padres, psicopedagoga, directivos, docentes, maestra integradora y equipo interdisciplinario que atiende a los niños para plantear avances y dificultades del proceso escolar, acciones a seguir, dudas, etc. A su vez, como parte de la labor diaria, la psicopedagoga institucional realiza observaciones semanales del grupo y de forma individual, atendiendo inquietudes, escuchando a los docentes y brindando herramientas, teniendo muy buenas referencias de todos los docentes entrevistados por su dedicación y compromiso. También destacan la buena comunicación con las maestras integradoras y las profesionales que atienden a los niños. Aclaran que la maestra integradora a su vez debe realizar informes semanales al equipo recién nombrado, y si ocurre algo más urgente lo comunica en el día. "Ellas también vienen a observar cada tanto", aclara una docente.

Todos finalmente coinciden en el compromiso y trabajo en equipo de todos los profesionales que tienen contacto con los niños dentro y fuera del contexto escolar.

Teniendo en cuenta todo lo investigado, los datos recolectados y su análisis, se busca con este trabajo nuevas formas de comprensión del proceso escolar de estos niños. Así, durante las entrevistas y luego de ellas surgen diferentes categorías, subcategorías y relaciones entre las anteriores. Las primeras que nacen son: observación del niño y grupo, fijación de objetivos individuales en las

actividades y materias, redivisión en pasos a realizar actividades, utilización de imágenes y pictogramas, trabajo en subgrupos, trabajo con tutores-compañeros, aprender por observación de modelos ciertas conductas sociales, anticipación de situaciones novedosas, establecer contacto visual, repetición de consignas, uso de lenguaje de gestos y corporal acompañando al verbal, intervenir como jugador o guía en los juegos o interacciones con compañeros, comentarios sobre planificaciones de aula, reuniones en la escuela, comunicación telefónica, por mail, WhatsApp y personalmente entre profesionales, seguimiento por legajos.

Otras categorías: docentes de aula, docentes de materias especiales, psicopedagoga institucional, maestra integradora, equipo directivo de la escuela, psicopedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas, terapistas ocupacionales.

De lo anterior se obtiene que las primeras categorías se dividen en adaptaciones curriculares significativas o no, estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizadas en aula para estos niños y su grupo, luego los apoyos brindados por el equipo directivo y los ejercidos por los equipos interdisciplinarios que atienden a los niños. Por otro lado, están todos los profesionales que participan en el proceso escolar de diversas maneras y desde distintos lugares.

Las maestras integradoras diseñan y aplican todas las adaptaciones realizadas en la escuela, a su vez son consultadas y anticipadas a los docentes quienes participan en su aplicación, el equipo interdisciplinario también es consultado y el equipo directivo es informado por escrito. Hay un seguimiento y evaluación desde el aula, el que se informa al equipo y a la psicopedagoga institucional, junto a las observaciones e informes que ella realiza. Cada parte interviniente está al tanto de todo lo que se va llevando a cabo en la escuela. Esto ocurre debido a la intercomunicación fluida que se mantiene.

Se concluye como categoría central que un verdadero trabajo colaborativo, en equipo y comprometido entre profesionales y con los recursos necesarios, es lo que sostiene el proceso positivo de aprendizaje y socialización de los niños con Síndrome de Down en la escuela primaria.

Lo que faltaría en el trabajo de esta escuela es la capacitación específica de los docentes en pos de la inclusión de estos niños.

9. Discusión y conclusiones

Como dijo Blackmore, Frith (2005) una de las condiciones para el aprendizaje es la dimensión biológica, la base neurológica de cada sujeto. Si en ella existen disfunciones se dificulta el aprendizaje. Este es el caso de los niños con Síndrome de Down ya que el exceso de genes del cromosoma disminuye la producción de neuronas y luego también se ve afectada la maduración neuronal, alterando conexiones entre ellas. El resultado de ello son alteraciones en las diferentes partes del cerebro y por ende las diferentes funciones controladas por este como la atención, memoria, la función cognitiva, el lenguaje y todas ellas interfieren en el aprendizaje, que "se torna lento y difícil" (Rondal, 2006:26). Para dar respuesta a ello, existen dos principios metodológicos que deben guiar las intervenciones con niños con Síndrome de Down en la escuela, estas son: la imaginación y la flexibilidad. "La imaginación para buscar nuevos caminos pedagógicos, que permitan obtener el máximo rendimiento de cada alumno. La flexibilidad para adaptarse a los permanentes imprevistos que encontraremos en esa ruta, acomodando la metodología al momento actual y progreso del alumno" (Ruiz, 2006:13). Esta cualidad es nombrada por una de las entrevistadas al describir el trabajo docente con estos niños, siendo "la flexibilidad algo presente en el rol docente, pero en estos aquí se agudiza" declaró.

Precisamente imaginación y flexibilidad son habilidades de las que tienen serias carencias los niños con Síndrome de Down, por lo que habrán de ser los educadores quienes las aporten. Para llevar a la práctica estos conceptos, el autor propone las estrategias didácticas generales y las adecuaciones curriculares. Entre las primeras podemos nombrar: la necesidad de que se les enseñen expresamente habilidades que otros niños aprenden espontáneamente, ofrecerles más tiempo para culminar cualquier aprendizaje, precisan de mayor número de ejemplos, de ejercicios, de actividades, más práctica y repeticiones, requieren de una mayor descomposición en pasos intermedios y una secuenciación de objetivos y contenidos más detallada, necesitan, siempre que se pueda, que los aprendizajes sean prácticos, útiles, funcionales, aplicables de manera inmediata o cercana en su vida cotidiana, promoviendo de esa forma la motivación.

La implementación de adaptaciones curriculares deberá resultar de la reflexión y análisis del equipo de docentes y gabinete, que ha de buscar condiciones concretas para beneficiar al conjunto de los alumnos pudiendo incorporar las adaptaciones al Proyecto Curricular de cada grado, beneficiando a toda la comunidad educativa en su conjunto. Ruiz (2006) propone ejemplos de las mismas como ser: dibujos o pictogramas, junto al nombre de los diferentes lugares de la escuela: dirección, secretaría, aulas, biblioteca, patio, etc. Esto favorece la orientación espacial del niño con Síndrome de Down, pero también sirve para que se oriente un alumno inmigrante que desconoce el idioma, un niño nuevo que acaba de incorporarse o un padre que acude al colegio por primera vez y ayuda a todos en sus desplazamientos por la institución. También son adaptaciones la organización de la clase para trabajar: individualmente, en pequeños grupos, en parejas con actividades tutorizadas entre compañeros y otras formas de agrupamiento. Eso supone variar la distribución de la clase para favorecer la comunicación e intercambio entre compañeros. En cuanto a los objetivos se pueden diseñar dos o más recorridos de aprendizaje para cada objetivo, dándoles

oportunidades para aprender los contenidos que no dominan. A su vez se pueden utilizar esquemas, imágenes, gráficos, pictogramas, etc. y complementar las exposiciones orales con otras formas de actividad, más prácticas y funcionales, que impliquen un mayor grado de participación del alumno.

En una de las investigaciones que es expuesta por Temprano y Bernal (2009) se describe un programa de tutorías en el que los tutores eran los compañeros de curso. En este caso el objetivo era el aprendizaje de nuevas palabras y luego de los 5 el conocimiento visual de estas había aumentado tanto en la niña con Síndrome de Down como en la tutora.

De todos estos apoyos y adaptaciones recién descritos, los docentes entrevistados trabajan junto a la maestra integradora con imágenes y pictogramas para anticipación y explicación de actividades, para rutinas, repasar algún contenido. También implementan las actividades tutorizadas (a las que llaman trabajo cooperativo) donde toda la clase tiene durante todo el año un tutor. En el caso de los niños con Síndrome de Down los resultados fueron el aprendizaje de nuevos contenidos de Matemáticas y de Lengua, pero también una mayor fluidez en el lenguaje y por ende la comunicación con sus compañeros y docentes. Algo que produce resultados y producciones muy ricas es el trabajo en pequeños grupos ya que fomenta el diálogo e intercambio entre compañeros y los niños con este síndrome "tienden a la comunicación y también son interrogados por los compañeros así que siempre se comunican" dice sonriendo una docente.

Cabe aclarar aquí el progreso que destacan las docentes respecto al desarrollo del lenguaje, siendo uno de los problemas más notorios en estos niños, que poseen un buen lenguaje comprensivo y no expresivo, ocurriendo que los demás niños y docentes no logran entender lo que quieren decir, siendo necesario el

trabajo con la maestra integradora y fonoaudiólogas de los niños. Es notoria a su vez la diferencia entre los niños que recibieron estimulación a más temprana edad que los que lo hicieron más tarde. "En el lenguaje y también en lo cognitivo hay más fluidez, rapidez en el entendimiento, en la claridad del lenguaje. Eso sí se nota", aclaró un docente.

Otras adaptaciones curriculares nombradas por Ruiz (2006) que se realizan en la escuela visitada son: ofrecerles mayor número de ejemplos para la explicación de consignas de actividades a realizar en la carpeta, cuaderno o manuales de clase en diferentes materias, mayor descomposición en pasos intermedios en Educación Física para aprender las reglas de algún juego nuevo, siendo esta adaptación válida también para otras áreas como Matemática para explicar algún ejercicio que les resulte complejo. También está presente en las adaptaciones, el aprendizaje por observación descrito por Marco A. Bandura (en Bencomo, 2011), en el aprendizaje de ciertas conductas como el saludo y utilización de palabras como "gracias", "por favor", "permiso", en las situaciones que correspondan. Esto algunas veces es puesto en común muchas veces por los docentes participantes de las entrevistas para el grupo total para graficar los efectos positivos o negativos que pueden tener nuestras acciones y actitudes en los demás, y que toda conducta tiene su consecuencia.

Como se nombró en este caso, el docente ocupa un rol de mediador, orientador y guía, como sostenían Dewey (1859-1952) y posteriormente Carl Rogers (1992), quien proponía una relación basada en el respeto, empatía, comprensión, tolerancia y centrada en el alumno. Sumado a ello Donato, Kurlat, Padín y Rusler (2014) proponen que debe existir una disponibilidad del docente ante la necesidad de apoyo, "poner el cuerpo" y saber retirarse cuando se está inhibiendo el desarrollo de la autonomía. En esta práctica se une a la cotidianidad del aula el

maestro integrador, que a su vez va orientando al maestro de grado en un trabajo conjunto, en pareja pedagógica centrada en las adecuaciones curriculares.

En ese sentido, también se va desarrollando la socialización de los niños en la escuela, por medio del aprendizaje de normas y valores válidas dentro del contexto escolar, del grupo de compañeros para que luego los niños puedan alcanzar "la autorregulación de cada sujeto para que pueda actuar independientemente en su contexto sociocultural" (Yubero, 2002:21).

Desde la mirada docente, en las entrevistas realizadas existe una tendencia positiva hacia la inclusión de los compañeros con Síndrome de Down, destacando aspectos vinculares y afectivos que mantienen con ellos, coincidiendo con el trabajo citado de Bernardino, Luna y Pardo (2012) en el que se desarrolla esta misma orientación en los niños que tienen cuyos compañeros poseen este síndrome. Las docentes destacan la iniciativa de los compañeros por invitarlos a participar de los juegos en el patio, como así también en la conformación de grupos de trabajo tanto en el aula como en las materias especiales.

En cuanto a los profesionales que se encuentran en contacto con el niño e intervienen en este proceso de inclusión escolar, además de los docentes de grado y especiales, se encuentran: gabinete escolar, maestras integradoras, equipo interdisciplinario que atiende a cada niño (psicopedagogas/os, fonoaudiólogas/os, terapistas ocupacionales y psicólogas/os), manteniendo una comunicación fluida y eficaz con la institución educativa y la maestra integradora que acompaña durante la jornada escolar al niño en forma de reuniones periódicas y diálogo permanente. A su vez el equipo de conducción de la escuela realiza propuestas de inclusión, en forma de talleres y promoviendo que sean parte de las actividades cotidianas del currículo. Este último punto coincide con la investigación

realizada por Donato, Kurlat, Padín y Rusler (2014) en la que también existe este modo de participación del equipo directivo escolar.

A esta participación de los diferentes profesionales se agrega a las familias cuando se requiere su participación en: reuniones, convocatorias y realización de tareas escolares, comunicación con docentes, así como también posibilitar la presencia de los niños en las diferentes terapias que realizan, que son también parte del proceso de aprendizaje y socialización del niño en la escuela, junto a la comunicación con estos profesionales.

Como se expuso en la sección anterior de la presente investigación, este trabajo en conjunto y comprometido de todos los participantes involucrados, en pos de un verdadero proceso enriquecedor y fuente de oportunidades para el niño como para sus compañeros es parte esencial del análisis aquí realizado, siendo piedra fundamental de la teoría resultante del diseño elegido para el presente trabajo de investigación.

En el caso de las dos escuelas estudiadas, las entrevistas realizadas sentaron un precedente ya que nunca antes los docentes tuvieron que responder sobre su trabajo e intervención en casos de integración escolar, en el ámbito institucional. Esto provocó una reflexión sobre integración e inclusión escolar y más específicamente sobre su labor diaria con los niños. Se agradeció este espacio y nació la propuesta de realizar reuniones donde se analicen estos temas para poder resolver problemáticas y también optimizar la práctica en ese sentido, colectivamente.

Cabe aclarar que se consultaron varias instituciones para poder realizar las entrevistas debido a que no permiten fácilmente la entrada de ninguna persona ajena a la institución.

Para futuras investigaciones habrá que considerar que la inclusión en la escuela puede pensarse conjuntamente a la inclusión en el resto de los ámbitos sociales, teniendo en cuenta la participación de personas con discapacidad que pueden formar su familia, desarrollar sus vocaciones, seguir sus proyectos y que desde la escuela se pueda acompañar esta participación. Y ¿cómo se adapta la sociedad a estos niños? ¿Ocurre realmente? ¿Qué nivel de conocimiento hay sobre las necesidades de los niños? ¿En las escuelas? ¿En la sociedad? ¿Cómo se plantea y realizan programas de capacitación en estas áreas? En el presente trabajo se evidenció esta necesidad, ya que forma parte de la realidad educativa y es ineludible.

También se pueden realizar trabajos enfocados en el rol de las familias de estos niños, desde el nacimiento, los procesos que atraviesan, la etapa escolar, su participación en ese camino de inclusión que se va recorriendo día a día. Se pueden diseñar programas de capacitación docente con diversos formatos en donde se les enseñe sobre discapacidad, características de cada problemática, estrategias, cómo resolver situaciones, que puedan contar y compartir experiencias. Aprender y enriquecer el trabajo diario.

Todo lo que ayude a mejorar y enriquecer la inclusión escolar de estos niños podrá incidir a su vez en el porcentaje incluido en el sistema escolar común, donde hay una disminución a medida que avanzan los niveles educativos, como expuso ASDRA en el informe expuesto en la sección Planteamiento del problema.

Concluyendo, es posible una verdadera inclusión de los niños con Síndrome de Down en la escuela primaria, alcanzando objetivos de aprendizaje y optimizando sus posibilidades de aprender, así como también de relacionarse con sus pares y

referentes adultos como son los profesores. El rol de la escuela en el proceso de socialización ocurre si se realiza un trabajo a conciencia, dirigido a ellos como a todo el grupo escolar, brindando las herramientas y apoyos para que puedan interrelacionarse con otros. Esto establecerá las bases para su inserción en otros marcos como el laboral u otros dentro de la sociedad.

Es parte del camino de la inclusión social, lo que podría ser objeto de investigación para futuros trabajos.

10. Referencias:

Alemaný Peñarrubia, C., Castelló Pomares, M. L., Corbí Caro, P., Fernández, Malea, Fernández O'Donnell, C. y García Ramos, R. (2012). *Neurología y síndrome de Down. Desarrollo y atención temprana*. Revista Español de Pediatría. Vol. 68. Núm. 6, pp. 409-414

Arizmendi Flores, K. A., Garduño Espinosa, A. y Cano de Gómez, A. (10/2013). *El lenguaje en los niños con síndrome de Down*. Acta Pediátrica de México, vol. 34, núm. 5, septiembre-octubre, 2013, pp. 245-246

Armenteros Lucena, J. A. (15 de diciembre de 2009). *La escuela y las habilidades sociales*. Revista digital Ciencia y Didáctica. Núm. 28. Pp. 11

Becerra, G. y Simkin, H. (2013). *El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial*. Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. 24, núm. 47, pp. 119-142

Bencomo, M. M. y Fonseca, H. (2011). *Teorías del aprendizaje y modelos educativos. Revisión histórica*. Revista de Enfermería y Ciencias de la Salud. Vol. 4, núm. 1, pp. 71-93

Benítez Jaén, A. M. y Fernández Batanero, J. M. (2016). *Respuesta educativa de los centros escolares ante el alumnado con síndrome de Down: percepciones familiares y docentes*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. Vol. 20, núm. 2, pp. 296-311

Bernardino, A. B., Luna, C. y Pardo, E. (2012). *La inclusión de personas con Síndrome de Down vista desde el pupitre*. IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Barcelona

Blackmore, S. J. y Frith, U. (2011). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona. Ariel

Castillo Mayedo, J. A., Machín Verdés, M. y Purón Sopeña, E. (Enero-marzo, 2009). *Reflexiones de la intervención temprana en niños con síndrome de Down considerando la familia y la comunidad*. Revista habanera de Ciencias Médicas vol. 8, núm. 1. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext

Cruz Zamorano, S. y Gómez Castro, J. F. (2008). *Síndrome de Down*. Revista Carta de la salud. Fundación Valle del Lili. Núm.148

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Mc Graw Hill

Donato, R., Kurlat, M., Padín, C y Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

DRAE. Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2014). En <http://www.rae.es/>

Ibáñez Bernal, C. (2007). "Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa". Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 32, pp. 435-456

Ling, L. y Rondal, J. (2006). *Especificidad neuroconductual en el síndrome de Down*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. Vol. 26, Núm. 1, pp. 12-19

Ochoa, M. (2002). *Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela*. Aula abierta. Vol. 79. pp. 109-138

ONU. (2012). Informe sobre prevalencia mundial del Síndrome de Down. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs>

Patterson, B. (2004). *Problemas de conducta en las personas con síndrome de Down*. Revista Síndrome de Down. Vol. 21; pp. 99-102

Rogers, C. (2011). *"El proceso de convertirse en persona". Mi técnica terapéutica*. Barcelona. Paidós Contextos .

Rouvier, Ricardo y Asociados. (2013). Estadísticas acerca de las personas con síndrome de Down en la Argentina. Recuperado de <http://www.asdra.org.ar>

Ruiz, E. (2012). Programación educativa para escolares con síndrome de Down. Cantabria. España. Fundación Iberoamericana Down 21

Temprado Bernal, M. (2009). *Ventajas del aprendizaje cooperativo para la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 23, núm. 2, agosto, 2009, pp. 137-150 Zaragoza, España

Thorndike, E. L. (1898). Inteligencia animal: un estudio experimental de los procesos asociativos en animales, Nueva York, Macmillan

Troncoso, M. V., Del Cerro, M. (2006). Síndrome de Down: Lectura y escritura. Cantabria. Fundación Iberoamericana Down 21

Yubero, S. (2005). *Socialización y aprendizaje social*. En Yubero, S. Psicología social, ciencia y educación (pp. 65-74). Madrid. Universidad del País Vasco

Wentzel, K. R., Looney, L. (2007). *Socialización en la escuela*. En Wentzel, K. R., Looney, L. Manual de socialización: teoría e investigación (pp. 382-403). New York. Guilford Press

ANEXO

Entrevistas:

Previamente al día de las entrevistas, los docentes fueron informados por la directora del establecimiento. De igual manera, momento previo a su realización fue recordado el fin de la misma.

1) ¿Qué características conocía de los niños con Síndrome de Down, previamente a su experiencia con ellos? ¿Y ahora?

2) ¿Qué fortalezas fueron observadas desde los aspectos académicos? ¿Qué dificultades?

3) ¿Cómo se vinculan con sus compañeros? ¿Y con los docentes?

4) ¿A qué juegan? ¿Prefieren jugar solos o con sus compañeros?

5) ¿Cómo es su lenguaje? ¿Qué dificultades observa? Mejoras (si hubo) detectadas desde el comienzo del ciclo lectivo.

6) ¿Hay maestras integradoras? ¿Cómo trabajan con el niño? ¿Y con usted? Ejemplo de alguna intervención.

7) ¿Además de lo recién expuesto... ¿Existe algún dispositivo de trabajo en cuanto a planificaciones, proyectos, estrategias, etc., respecto a estos niños desde lo institucional?

8) ¿Qué profesionales -que a usted le conste u haya observado- intervienen en el trayecto escolar de los niños además de su maestra integradora?

7) ¿Reciben capacitación específica sobre el trabajo con estos niños? ¿O con otras dificultades? Exprese su opinión sobre este tema (hubiera o no capacitación).

8) ¿Qué progresos observó desde que los niños cursan en esta escuela primaria?

9) ¿Qué modificaciones sugeriría desde su rol y por su experiencia para enriquecer y mejorar la inclusión de estos niños en su proceso escolar?