

## ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO DE LA FORMACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES EN EDUCANDOS CON SÍNDROME DOWN

## EPISTEMOLOGICAL ANALYSIS OF THE FORMATION OF SOCIAL SKILLS IN EDUCANDOS WITH DOWN SYNDROME

Luz María Mendoza Díaz<sup>1</sup>([lmendoza.cmw@infomed.sld.cu](mailto:lmendoza.cmw@infomed.sld.cu))

Silvia Colunga Santos<sup>2</sup> ([silvia.colunga@reduc.edu.cu](mailto:silvia.colunga@reduc.edu.cu))

Pedro Fernández Olazábal<sup>3</sup>([pedrolazabal64@gmail.com](mailto:pedrolazabal64@gmail.com))

### RESUMEN

El artículo presenta un análisis teórico sobre los fundamentos epistemológicos del proceso de formación de las habilidades sociales en educandos con síndrome Down, con el objetivo de caracterizar epistémicamente ese proceso. La caracterización se realizó a través de la aplicación del método de análisis y síntesis que, como método teórico, permitió la comprensión del todo en sus partes y la determinación de las características generales del proceso en estudio como un todo. Concluye con una sistematización de la teoría que permite la comprensión de dicho proceso de formación de habilidades sociales en el contexto pedagógico.

**PALABRAS CLAVE:** Formación, habilidades sociales, epistemología.

### ABSTRACT

The article presents a theoretical analysis on the epistemological foundations of the process of social skills formation in students with Down syndrome, with the objective of characterizing this process epistemically. The characterization was made through the application of the method of analysis and synthesis that, as a theoretical method, allowed the understanding of the whole in its parts and the determination of the general characteristics of the process under study as a whole. It concludes with a systematization of the theory that allows the understanding of this process of social skills formation in the pedagogical context.

**KEY WORDS:** Training, social skills, epistemology.

El término epistemología, según Enar y Solarte (2016), Rico (2005), se compone de las voces griegas: *episteme*, "conocimiento" y *logos*, "teoría". Desde la perspectiva marxista, la epistemología se encarga del estudio y reflexión acerca de la relación sujeto-objeto en el campo del conocimiento (Marx y Engels, 1984). Entiende, que el sujeto es el ser cognoscente y el objeto, todo aquello sobre lo que el sujeto realiza su actividad cognoscitiva, dicho en otras palabras, sujeto, el ser humano y objeto, la realidad objetiva que se pretende conocer. Sin embargo, se precisa aclarar que, para los resultados que aquí se presentan, el objeto de estudio se analiza, connotándose su

---

<sup>1</sup> Máster en Trabajo Social. Profesora Auxiliar. Licenciada en Defectología. Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey "Carlos J. Finlay".

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Máster en Trabajo Social. Profesora Titular. Licenciada en Psicología. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación "Enrique José Varona" de la Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz".

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias Psicológicas. Máster en Psicología de la Salud, Máster en Psicología Clínica. Licenciado en Defectología y en Pedagogía-Psicología. Profesor Titular. Escuela Libre de Psicología, Puebla, México.

perspectiva pedagógica; es decir, desde la formación del educando como sujeto del proceso formativo.

La epistemología supone métodos para la construcción del conocimiento, que ponen en juego la postura epistemológica del investigador. La epistemología de orientación marxista, en particular, apoyada en el método materialista dialéctico, supone el estudio de una realidad cambiante, contradictoria y en constante desarrollo, pero también supone la transformación de esa realidad por el sujeto cognoscente.

En este sentido, el método de conocimiento en la filosofía marxista implica partir de lo concreto representado, para pasar a la separación y análisis de elementos simples, proceso de abstracción que permita descifrar las articulaciones específicas y, a partir de ellas, reconstruir una totalidad con múltiples determinaciones y relaciones. Con esto se logra un nuevo objeto concreto, diferente al de inicio, que constituye la síntesis o unidad de lo diverso, que organiza y jerarquiza las relaciones y procesos, lo que revela y explica la realidad (Marx y Engels, 1984). Desde esta filosofía, la epistemología se convierte en la guía orientadora del camino del conocimiento, sobre todo en la esfera del conocimiento social y en la investigación de la subjetividad.

Desde las bases metodológicas anteriormente explicadas, los autores asumen el proceso de formación de habilidades sociales en educandos con síndrome Down, como un proceso que transcurre con bases objetivas y está dirigido al desarrollo psicológico de la persona, con apoyos en su formación que tributan a prepararlo para la vida, a enriquecer su subjetividad. Esto, en cierto sentido, representa la interiorización de una cultura a través de la aplicación de métodos de la ciencia pedagógica y la construcción de conocimiento, que precisan de un fundamento epistemológico.

El artículo que se presenta tiene como objetivo analizar epistemológicamente el proceso de formación de las habilidades sociales en educandos con síndrome Down. Sus resultados forman parte de una investigación más amplia, en la que el método teórico de análisis y síntesis permitió la descomposición del todo en sus partes, para su análisis y la construcción teórica de la caracterización de dicho proceso como un todo.

El análisis epistemológico del proceso de formación de habilidades sociales en educandos con síndrome Down, exige que se atiendan tres ejes (Mendoza y Fernández, 2016), que constituyen problemas básicos de cualquier estudio referente al mencionado tema y que, además, son los pilares que sustentarían el presente estudio. A tales efectos los ejes son:

- I. El eje referente a la conceptualización de las habilidades sociales.
- II. El eje de la tipología de las habilidades a trabajar.
- III. El eje referido al sustento teórico del trabajo psicopedagógico con las habilidades sociales en educandos con síndrome Down.

La reflexión en torno a los mencionados ejes, se constituirá como el análisis epistemológico del tema a tratar.

## **Conceptualización de las habilidades sociales**

La conceptualización de las habilidades sociales parte de la propia conceptualización general de habilidad y en este sentido, está muy generalizada la concepción que ubica a las habilidades como formaciones psicológicas individuales, de connotado papel explicativo acerca de la calidad de las actuaciones humanas, resultantes de la actividad y la comunicación que, en un proceso continuo de socialización, permiten al sujeto cognoscente expresarse y manifestarse en la praxis. Según los autores Velázquez y Santiesteban (2017), con lo cual se concuerda, las habilidades se concretan en un sistema de acciones y operaciones dominadas por el sujeto, que le permiten alcanzar un objetivo.

Sin embargo, se considera igualmente válida la perspectiva de Fariñas (2013), cuando apunta que se está habituado a pensar sobre las habilidades y su formación en términos de acciones y esto hace que se enlace el pensamiento a una sola de las variantes que puede asumir la habilidad, en términos de eficiencia. Profundizando en la composición compleja de las habilidades, no se puede excluir de estas a los mecanismos de la comunicación y esta última no opera con acciones, sino con mensajes trasmisibles en diferentes códigos (verbales o de otra índole).

Por ello, es preciso reconocer que la habilidad abarca, como sistema complejo, a los diferentes componentes o momentos que hacen efectivo el comportamiento humano, en sus diversas formas de expresión. Estas unidades de análisis no son precisamente cognitivas ni puramente afectivas, por tanto, no deben ser abordadas como tales y siempre requieren ser concebidas en estrecho vínculo con la personalidad del sujeto que las porta, forma o desarrolla.

Por su parte, Roca (2014) considera que las habilidades sociales, además de hábitos aprendidos y conductas observables, presuponen pensamientos y emociones que facilitan las relaciones interpersonales, la consecución de los propios intereses y que no soslayan a los sentimientos, reflexiones y derechos de las demás personas, lo que favorece las soluciones eficaces para ambas partes, en situación de conflicto. Como se puede apreciar, el autor no se circunscribe al nivel de conductas, sino que va más allá, al considerar procesos y cualidades personológicas.

En la actualidad, la conceptualización acerca de las habilidades sociales, sigue apegada a dos criterios básicos, que son el contenido y las consecuencias. Se carece de una definición integradora, que refleje su carácter de proceso y de formación, así como su papel y lugar en la estructuración en la personalidad.

En la construcción epistemológica que exige el presente trabajo, los autores han considerado la siguiente definición de las habilidades sociales:

Formación psicológica, cuyo contenido lo constituye un sistema de motivaciones, emociones, conocimientos y comportamientos instaurados y consolidados en la persona, como consecuencia de la formación, que funcionan como destrezas, cuya función es facilitar y regular el comportamiento de las personas en la comunicación, las relaciones interpersonales y la interacción social, según las situaciones que plantea su microcontexto de vida cotidiana. (Mendoza, 2012).

Al respecto, se consideran como características fundamentales de las habilidades sociales, las siguientes:

- Son formaciones psicológicas, integradas al desarrollo de la personalidad y no meras conductas.
- Tienen en su base motivaciones, vivencias afectivas y conocimientos que las sustentan y se expresan en una cierta actuación para lidiar con situaciones sociales concretas.
- Su origen es adquirido a través del aprendizaje cotidiano, observacional o vicario; o como aprendizaje resultante de la formación planificada en un proceso pedagógico.
- Siempre van dirigidas a la comunicación, por ende, a facilitar las interacciones sociales e interpersonales.
- No se expresan en situaciones artificiales o escenarios creados, sino en el contexto de vida cotidiano de la persona.
- No están directamente relacionadas, ni dependen del desarrollo del intelecto o el nivel educacional. No son una consecuencia directa del elevado o bajo cociente intelectual, ni de una elevada instrucción.
- Se caracterizan por exigir de una retroalimentación, en términos de vivencia positiva o negativa, por tanto, ese modo de actuar va adquiriendo significado y sentido personal.

Desde la perspectiva epistémica, la característica esencial de este eje es, al modo de ver de los sustentantes, que la conceptualización de las habilidades sociales no puede seguir apegada al comportamiento y quedar allí, ni a las consecuencias o al contenido específico de la habilidad, sino que debe transitar a la búsqueda de una epistemología integradora y de síntesis, que al nivel personalógico explique su esencia. En resumen, el análisis epistémico de este eje se dirige a la necesidad de procurar la integración de las habilidades sociales a la personalidad y no a procesos o cualidades aisladas. Tampoco debe seguir apegada a la situación que, como estímulo externo, genera una actuación en la persona.

Para llevar el problema de las habilidades sociales al contexto pedagógico formativo, se deben concebir como formación psicológica, para poder diseñar su formación. No se trata de desencadenar conductas o reacciones ante estímulos, sino de formar personas en su integralidad, que puedan relacionarse con otras personas.

### **Tipología de las habilidades sociales**

El estudio de las habilidades sociales arroja como resultado, el hecho de que su denominador y su fin común es la actuación social y la comunicación. Por otra parte, algunas de ellas, por su naturaleza eminentemente comunicativa, se han denominado como habilidades sociales comunicativas.

En el análisis histórico de las habilidades sociales se aprecia que, de la fase analítica, caracterizada por la búsqueda de conceptos y tipologías, se transitó a una etapa actual, cuyo rasgo distintivo es la intervención.

La etapa actual, dirigida a la práctica, con metodologías diseñadas según las necesidades de la intervención, según la orientación teórica de los investigadores y según los destinatarios de la intervención, a criterio de los autores del presente trabajo, se traduce al contexto pedagógico, con la necesidad de construir las tipologías de habilidades a trabajar, según las necesidades de los educandos. Tapia y Cubo (2017), consideran necesaria la determinación de las habilidades a trabajar en determinados contextos educativos y específicamente en la formación profesoral en Chile y a tales efectos, construyen y validan una tipología específica.

El estudio anteriormente referido resulta de gran importancia, en tanto ratifica la necesidad actual de construir tipologías específicas y contextuales y no asumir mecánicamente las propuestas ya realizadas en otros contextos. El problema de la tipología es propio de esta etapa, por tanto, epistémicamente deviene eje central del análisis actual. En la práctica se detecta que no existe consenso entre los estudiosos de la temática y se genera una gran diversidad de criterios.

El primer autor en diseñar una tipología de las habilidades sociales fue Lazarus (1973), quien estableció cuatro tipos de habilidades básicas: saber decir no, pedir favores, hacer peticiones, expresar sentimientos positivos y negativos e iniciar, mantener y terminar conversaciones. Esta clasificación, sigue siendo básica, por cuanto a partir de ella, gira toda la tipología actual.

Carnegie (2011) señala que la tipología más utilizada plantea dos tipos de habilidades sociales: las básicas y las complejas; siendo el aprendizaje de las primeras, necesario para las segundas. Cada situación demandará de unas u otras, dependiendo de sus características y complejidad. Se consideran básicas, las que incluyen escuchar, hacer preguntas, dar gracias, iniciar y mantener una conversación, presentarse, despedirse, hacer cumplidos y elogiar. A su vez, las complejas incluyen saber disculparse, pedir ayuda, admitir la ignorancia, afrontar críticas, reconocer errores y convencer.

Otra tipología considera que existen grupos según la complejidad y la situación a la que responden. En este sentido, De La Plaza (2012), Monjas (2011), refieren 5 grupos:

Grupo 1: Básicas: Escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular preguntas, dar las gracias, presentarse y presentar a otros, hacer cumplidos, la empatía y el diálogo.

Grupo 2: Avanzadas: Pedir ayuda, trabajar en equipos, dar y seguir instrucciones, pedir disculpas, convencer o persuadir, opinar sin imponer o dañar a los demás.

Grupo 3: Relacionadas con los sentimientos: Son habilidades de alto contenido emocional, tales como reconocer sentimientos propios ante personas o situaciones, expresar sentimientos, emociones y afectos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentar el enfado del otro, reconocer y afrontar el miedo y la auto-recompensa.

Grupo 4: Referidas a la agresión: Permiten el afrontamiento a la agresión y la violencia. Se señalan: pedir permiso, poder y disfrutar compartir algo, ayudar, negociar, el autocontrol frente a situaciones agresivas, defender los derechos propios, responder y participar de bromas y evitar problemas sin peleas.

Grupo 5: Relacionadas con el bienestar psicosocial y la adaptación e interacción con las personas. Permiten el afrontamiento del estrés. Se señalan entre estas: formular o responder a una queja, afrontar el ganar o perder en juegos deportivos o de mesa, resolver o lidiar con la vergüenza, lidiar con situaciones en las que un grupo deja a un lado al sujeto, defender a un amigo, responder a la persuasión, asumir y responder al fracaso, enfrentarse a mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil y hacer frente a las presiones del grupo.

En estas taxonomías, generalmente se reconoce la asertividad como la habilidad social más compleja, dada su relación y esencia comunicativa.

Mendoza y Aguiar (1997) establecieron una tipología operativa de necesidades, referidas por la familia, para la integración social de educandos con necesidades educativas especiales, específicamente, con retraso mental ligero o leve y moderado no agravado. Las necesidades, demandaron el desarrollo de habilidades sociales, con énfasis en la comunicación, para su futura integración social y a partir de cuyo análisis se construyeron los siguientes grupos de necesidades: necesidad de tomar conciencia del propio cuerpo y de su cuidado; necesidad de reconocer el estado emocional, su manejo y control; necesidad de comunicación y relaciones interpersonales; necesidad de desarrollar un estilo de vida saludable y adecuado empleo del tiempo libre; necesidad de reconocer derechos, deberes, integrarse a la sociedad e interactuar con grupos; necesidad de lidiar con situaciones de estrés y agresividad y necesidad de tomar conciencia del yo y de la propia identidad.

A partir de estas necesidades, se establecieron las habilidades para la intervención, teniéndose en cuenta, además, su función comunicativa, lo que llevó a concebirlas como habilidades sociales, con énfasis en la comunicación. Así se conformó la siguiente tipología: habilidades para el autocuidado, para el autocontrol emocional, para las relaciones interpersonales, para la comunicación consigo mismo y lidiar con la soledad, para interactuar y participar de grupos o equipos de trabajo, para el uso de la asertividad en el manejo del estrés.

Posteriormente, se realizó un análisis de necesidades, similar al anterior, pero en este caso con familias de educandos con síndrome Down (Mendoza, 2002), el cual permitió llegar a una síntesis y una tipología, ya específica para educandos con síndrome Down. La tipología, quedó conformada por las siguientes habilidades: habilidades para el autocuidado del cuerpo, la salud, el estilo de vida, tiempo libre y soledad; habilidades para el reconocimiento y expresión sana del estado emocional, así como para el autocontrol; habilidades para las relaciones interpersonales y la participación en familia, equipos de trabajo y grupos; habilidades para el manejo del estrés y la agresividad, la asertividad y la inteligibilidad, relacionada esta última con la comprensión que la comunicación provoca en los demás. Autores como Fernández, Fernández, Sirgo, Santamarina y Álvarez (2017), Kumin (2014), las investigan en personas con síndrome Down y en pacientes con laringectomía.

La inteligibilidad está relacionada no solo con la forma de comportamiento y comunicación de la persona, sino también con la comprensión del discurso que logra en los demás. Esta síntesis se construyó, a partir de la sistematización teórica, del trabajo

práctico y la observación, interacción e identificación de necesidades en educandos con síndrome Down y sus familias.

Por tanto, el análisis epistemológico esencial en este eje se dirige a la práctica como origen de cualquier tipología. La solución al problema no radica en una epistemología que tienda a la estandarización de tipologías, desconociéndose la realidad de los educandos hacia los que se dirige la intervención y que serán protagonistas de un proceso de formación, sino que orienta el estudio previo de esa realidad, de esa singularidad que representa cada educando y cada grupo, para determinar la tipología de habilidades sociales a trabajar. Esta orientación epistémica precisa de un estudio objetivo de necesidades del presente y del futuro de los educandos y del contexto de vida, para sobre esa base, construir, establecer y determinar las habilidades sociales a considerar.

### **Sustento teórico del trabajo psicopedagógico con las habilidades sociales en educandos con síndrome Down**

La importancia del trabajo hacia la formación de las habilidades sociales ha quedado demostrada en la práctica pedagógica. Sartori y López (2015) explican que la formación de habilidades sociales en los adolescentes permite que estos sean capaces de entender y controlar sus emociones, sentimientos y los de los demás, que se fortalezcan sus relaciones interpersonales y su adaptación satisfactoria a las demandas del contexto.

Desde la perspectiva epistemológica, el proceso de formación y desarrollo de las habilidades sociales demanda de una epistemología integradora, a partir de las características psicopedagógicas de los educandos con síndrome Down, de las particularidades del contenido y de las condiciones en que transcurrirá el proceso formativo. A su vez el trabajo psicopedagógico, se expresa en programas de intervención que cumplen características generales de ese proceso (Colunga y García, 2016).

El llamado enfoque integrador en psicología, con sus derivaciones a la pedagogía y las áreas interdisciplinarias como la psicopedagogía, emerge como un reclamo de la práctica profesional. Cuando de procesos formativos se trata, esta necesidad se hace patente, en la medida en que el fundamento epistémico, no puede quedar a nivel de un proceso aislado, sino que se encamina a la formación de la personalidad, categoría que expresa la máxima integración del desarrollo psicológico humano.

La concepción integradora evita la nocividad y los riesgos del reduccionismo y da lugar a una epistemología más flexible y práctica para la intervención. Por tanto, el reto hoy es avanzar de la pluralidad a la construcción de un enfoque común, es decir, a un enfoque integrador e integrado, tanto en lo teórico como en la práctica, aunque evitándose fusionar posturas incompatibles.

A los efectos del presente trabajo y contextualizándose la reflexión al contexto pedagógico, los autores consideran que se debe partir de una definición de habilidad social y comunicativa, integradora de los aspectos personológicos; es decir, de lo cognitivo, lo afectivo y lo comportamental y no solo de un proceso o cualidad aislada. Por tanto, el proceso formativo que se diseñe o aplique debe estar en correspondencia con esa perspectiva y con esos objetivos.

En el contexto de la pedagogía y sobre todo en el contexto de la formación en educandos con necesidades educativas especiales, el proceso debe ser cada vez más personalizado, más ajustado al caso y más reconecedor de las características individuales. Así, Montell, Pons y Hernández (2018), consideran que el contexto de análisis pedagógico, para el desarrollo de la comunicación como perfil profesional del maestro logopeda, debe tomar en cuenta la unidad de la actividad y la comunicación y la máxima utilización de todos los recursos didácticos que puedan potenciar ese desarrollo.

Se tiene en cuenta, como un elemento esencial, las características del desarrollo del lenguaje en los educandos con síndrome Down (Pérez, 2015) y las características del desarrollo intelectual (Verdugo, 2013).

En el contexto de la psicología, el trabajo con las habilidades sociales sigue apegado al enfoque cognitivo conductual, en detrimento de otros que pueden resultar muy valiosos para su comprensión y tratamiento. En Cuba, en el contexto pedagógico, predomina el Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky y sus seguidores, pero no se muestra un panorama cerrado a la aplicación de otros enfoques y mucho menos a la aplicación de un enfoque integrador. En última instancia, se coincide con Fariñas (2013), en su perspectiva relativa al carácter hospitalario y abarcador del enfoque histórico-cultural, en constante perfeccionamiento.

En el presente análisis se pretende, a partir de una propuesta epistémica integradora y centrada en las características de los casos, construir un fundamento teórico integrador que sustente el proceso formativo de las habilidades sociales en educandos con síndrome Down. Para tales efectos, se necesita construir el fundamento teórico integrador, a partir de la teoría de Vigotsky (2013), sin perder de vista los aportes de la teoría de Bandura (1999), entre otras perspectivas.

El enfoque integrador es oportuno, como fundamento de un complejo proceso formativo para educandos con síndrome Down y se justifica por las siguientes razones:

Desde la perspectiva teórica:

- Se asume el aprendizaje como un proceso en tres dimensiones, en el que intervienen, según Bandura (1999), factores externos o ambientales, factores internos o personales y la conducta o factores conductuales. Así desde la perspectiva de la integración, los autores del presente trabajo consideran al ambiente como contexto de vida del educando, a los factores internos como las características individuales del caso, sus aprendizajes anteriores y el desarrollo real alcanzado y como conducta, al comportamiento actual y esperado del caso, como síntesis, al proveedor de modelos como mediador social.
- Se considera al aprendizaje por modelos como instructivo, como inhibidor-desinhibidor de comportamientos, como facilitador conductual, como estimulador ambiental o contextual del aprendizaje, como activador afectivo-motivacional y emocional y como activador de procesos cognitivos más complejos, de manera gradual.
- Se considera que el tránsito del aprendizaje por modelos se lleva a cabo a partir de la dialéctica y la dinámica entre la dimensión interpsicológica e

intrapicológica, planteadas por Vigotsky (2013), en la medida en que la conducta esperada o positiva transcurre primero en el plano social, interpersonal y de allí, a través de la actividad, el educando la incorpora como cualidad propia.

- La mediación es instrumentalizada por la técnica que utiliza el modelo para transferir la conducta.
- El programa se basa en las posibilidades de aprendizaje personalizado que brinda la zona del desarrollo próximo del educando.
- Se utilizan las modalidades de reforzamiento positivo o negativo, según sea el caso.
- Se considera el aprendizaje observacional como vía de apropiación de comportamientos.

Desde la especificidad de las características de los educandos con síndrome Down:

- La presencia de retraso mental en los educandos con síndrome Down, precisa la búsqueda de alternativas de formación, no centradas exclusivamente en recursos y procesos cognitivos, sino que debe contemplar todas las áreas de su configuración psicológica: cognitiva, afectiva y comportamental.
- Los educandos con síndrome Down, tienden a ser muy emotivos, por tanto, se debe facilitar la relación con el modelo proveedor del comportamiento esperado. El vínculo afectivo es reforzador del aprendizaje de la conducta y a la vez reforzador de las cualidades de la regulación y autorregulación del comportamiento.
- Los educandos con síndrome Down, tienden a ser muy comunicativos y con marcada tendencia a la socialización, por tanto, este aspecto de su configuración psicológica es utilizado como punto de partida para la estimulación del desarrollo psicológico.
- Los procesos psicológicos de atención, memoria y percepción, están más ligados a lo afectivo emocional que a lo cognitivo, por tanto, cuando el modelo es una persona con vínculo emocional positivo y la actividad transcurre en un ambiente de confianza, comunicación asertiva y en generación de emociones positivas, el educando se motivará más por las tareas a realizar, sobre todo si transcurren en forma de juego.
- Las limitaciones, problemas o trastornos del lenguaje que aparecen con mucha frecuencia, obligan a apelar a formas más amplias y abarcadoras de la comunicación y no solo a su dimensión verbal, sino también a la no verbal.
- Estos presentan un aprendizaje lento. A su vez pueden exhibir conductas disruptivas, pero su corrección se dificulta por la vía de la persuasión y la explicación; por tanto, se propone el aprendizaje por modelos como vía alternativa.
- Una fortaleza de estas personas es su memoria afectiva, dada esta situación son capaces de reconocer con facilidad los rasgos afectivos, positivos y negativos y de interpretarlos correctamente. Esta fortaleza debe ser aprovechada como

punto de partida para el aprendizaje observacional por modelos y para la selección de los modelos.

- Dadas sus dificultades para el control racional y la regulación de la conducta, es necesario proveer modelos de comportamiento que medien en el aprendizaje de los comportamientos positivos a aprender y en la inhibición de los negativos. El modelo, además de proveer el modelo observacional, será el proveedor del aprendizaje no solo de la conducta, sino de la regulación de la misma. El modelo es mediador integral, no solo de la conducta, sino de sus potencialidades para el refuerzo y la autorregulación, que en los inicios se expresará en el nivel interpsicológico y está destinada a interiorizarse como cualidad individual, en el plano intrapsicológico (Mendoza, 2014).

En resumen, el proceso de formación de las habilidades sociales en educandos con síndrome Down, demanda de un análisis epistemológico, dirigido a una epistemología integradora, a partir de las características psicopedagógicas de estos educandos, de las particularidades del contenido a aprender y de un proceso de apropiación centrado en el caso. Por lo que los autores consideran que su requerimiento esencial consiste en ser integral, flexible y centrada en las particularidades individuales del caso.

Las investigaciones sobre la diversidad estudiantil expresan las múltiples vías, desde las que se puede aprender, construir y crecer como seres humanos y la necesidad de hacerlo positivamente, desde un reconocimiento y apoyo mutuo (Bartolomé, 2017).

En tal sentido, se interroga: ¿Cómo se está asegurando el desarrollo armónico del potencial de cada persona y su capacidad de comunicarse y relacionarse con otras, de saber conectar y dar respuestas a los problemas de la vida real, siendo capaz de descubrir sus metas y el sentido de sus vidas y llegar a ser un buen ciudadano o ciudadana en nuestra sociedad? (p. 29)

Es indiscutible que los estudios en la dirección apuntada, pudieran devenir en estímulo para los educadores (profesorado, padres, voluntarios y voluntarias de agencias de desarrollo social), en el orden de avanzar hacia una educación inclusiva a lo largo de la vida, que nos acerque y crezca a todos.

El análisis epistemológico del proceso de formación de las habilidades sociales en educandos con el síndrome Down, se realizó de acuerdo con ejes referidos a la conceptualización, a la tipología y a los fundamentos teóricos de la formación que resultaron esenciales para el análisis, y que, a su vez, constituyen problemas actuales en los estudios, investigaciones y procesos de formación centrados en habilidades sociales. Por tanto, cada eje muestra la necesidad de un análisis epistémico particular.

El eje referido a la conceptualización refleja la necesidad de que, más allá de las consecuencias o de una cualidad aislada, se llegue a una definición integradora, que al nivel personalógico explique la esencia de las habilidades sociales. A su vez, en el referido a las tipologías, el análisis debe partir de la práctica, del análisis del contexto y del educando y sus necesidades específicas.

Por su parte, en el eje referido al proceso de formación de las habilidades sociales en educandos con síndrome Down, el análisis demanda la construcción de una epistemología integradora, a partir de sus características psicopedagógicas, de las particularidades del contenido a aprender y del presupuesto de un proceso de formación centrado en el caso y en la individualidad.

## REFERENCIAS

- Bandura, A. (1999). *Auto-Eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), pp. 15-33. Murcia: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Carnegie, D. (2011). *Las cinco habilidades esenciales para tratar con las personas*. Elipse, Edhasa.
- Colunga, S. y García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Revista Humanidades Médicas*, 16 (2), 317-335. Recuperado de <http://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/978/635>
- De la Plaza, J. (2012). *La inteligencia asertiva*. V & R Editoras.
- Enar, O. y Solarte, D. (2016). El papel de la epistemología en la formación académica. *UNIMAR*, 34 (2). Recuperado de <http://www.umariana.edu.co>
- Fariñas, G. (2013). Lo emblemático en el enfoque histórico cultural: apuntes para una praxis de rigor. *Amazónica*, 11 (2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4730491>
- Fernández, M. J., Fernández, S., Sirgo, P., Santamarina, L. y Álvarez, C. (2017). La inteligibilidad vocal en las personas con laringectomía que se comunican con erigimofonía. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 16.
- Kumin, L. (2014). *Síndrome de Down: habilidades tempranas de comunicación. Una guía para padres y profesionales*. Versión al español por Fundación Iberoamericana Down21. Editorial CEPE. Recuperado de <http://www.down21.org>.
- Lazarus, A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699. En Pades Jiménez, A. *Habilidades sociales en enfermería: Propuesta de un programa de intervención*. Universitat de les Illes Balears. Departament de Psicologia, 2003.
- Marx, C. y Engels, F. (1984). *Obras escogidas* (tomo III). Moscú: Progreso.
- Mendoza, L. M. (2002). *La integración social de las personas con síndrome Down y su familia, desde la perspectiva del trabajo social* (tesis de maestría inédita). Universidad de Camagüey. Cuba.
- Mendoza, L. M. (2012). El desarrollo de las habilidades sociales en personas con síndrome Down y su familia. Fundamentos teóricos. *Revista de la Escuela Libre de Psicología*. México.

- Mendoza, L. M. (2014). *Las habilidades sociales, según necesidades de la comunicación en personas con síndrome Down y su familia*. Programa de Diplomado Atención psicopedagógica a personas con discapacidad. México: Escuela Libre de Psicología.
- Mendoza, L. M. y Aguiar, Y. (1997). *Construcción de la efectividad de la técnica para la evaluación de la asertividad en escolares retrasados mentales*. Instituto Superior Pedagógico José Martí. Camagüey. Cuba.
- Mendoza, L. M. y Fernández, P. (2016). *Construcción de tipologías de habilidades sociales para su formación en personas con síndrome Down y su familia*. Conferencia y Taller para Programa de Maestría en Salud Mental. Sección de Postgrado de la Escuela Libre de Psicología. México.
- Monjas, M. I. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales*. Ed CEPE.
- Montell, I., Pons, M. I. y Hernández, J. E. (2018). Los recursos tecnológicos para la atención a los trastornos del lenguaje y la comunicación. Requerimientos didácticos- metodológicos. *Opuntia Brava*, 10(1), Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu>
- Pérez, D. (2015). Características del lenguaje en el síndrome de Down. *3C Empresa Área de Innovación y Desarrollo, S. L.*, 4(1), 27-49 (Edición núm. 21).
- Rico, P. (2005). La epistemología dentro de la filosofía. En *Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa*. México: Unidad 164 de la Universidad Pedagógica Nacional, Zitácuaro.
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional* (4ª ed.). España: ACDE.
- Sartori, M. y López, M. (2015). Habilidades sociales: su importancia en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1055-1067. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a13.pdf>
- Tapia, C. P. y Cubo, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 133-148. doi:[10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp)
- Velázquez, K. M. y Santiesteban, E. (2017). Dicotomía entre habilidad y competencia. *Opuntia Brava*, 9(1). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu>
- Verdugo, M. A. (2013). *Discapacidad intelectual: adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide.
- Vigotsky, L. S. (2013). *Obras Escogidas* (tomos I y V). Editorial: Antonio Machado.