



# Todo un mundo de emociones

Educación emocional y bienestar  
en el síndrome de Down



*Emilio Ruiz Rodríguez*



## Sobre el autor

**Emilio Ruiz Rodríguez** (Santander, 1962) es Licenciado en Psicología, especialista en Psicología Educativa y Psicología Clínica, por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y Diplomado en Educación General Básica y Especialista en Educación Especial (Pedagogía Terapéutica) por la Universidad de Cantabria. Desde 1992 es Asesor Psicopedagógico de la Fundación Síndrome de Down de Cantabria y desde 2007 Coordinador del Área de Educación-Psicología del Canal Down21, de la Fundación Iberoamericana Down21, en Internet ([www.down21.org](http://www.down21.org)), además de responsable de la atención al Foro de Educación y Psicología en ese mismo Canal.

Orientador Educativo, actualmente trabaja como Asesor de Atención a la Diversidad y Educación Permanente de Personas Adultas en el Centro de Profesorado de Cantabria. Anteriormente, ha trabajado como orientador en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educación Primaria, en varios Institutos de Educación Secundaria, en un Equipo de Interculturalidad y en un Centro de Educación de Personas Adultas.

Es subdirector de la Revista "Síndrome de Down" editada por la Fundación Síndrome de Down de Cantabria y subdirector de "Downciclopedia" e integrante del Consejo Editorial de la revista "Síndrome de Down: Vida Adulta" ambas editadas por la Fundación Iberoamericana Down21.

Autor de los libros "Síndrome de Down: la etapa escolar. Guía para profesores y familias" (2009), "Érase una vez... el síndrome de Down" (2010) y "Érase una vez... el síndrome de Down. 2" (2012), publicados por Editorial CEPE de Madrid y del cuadernillo "Programación educativa para escolares con síndrome de Down" editado on-line por el Canal Down21, con descarga gratuita. Ha escrito varios capítulos de libros y artículos en revistas especializadas relacionadas con el síndrome de Down, como la Revista Síndrome de Down, la revista Síndrome de Down Vida Adulta, Downciclopedia, la revista virtual del Canal Down21 y la Revista de la Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA).

Ha impartido cursos, talleres, jornadas y conferencias en una veintena de ciudades españolas y en diferentes ciudades de Chile, México, Colombia, Guatemala, Venezuela, El Salvador, Puerto Rico, Argentina y Nicaragua en Hispanoamérica y en Estados Unidos, en la reunión anual del National Down Syndrome Congress. Ha participado en varios Congresos y Symposium, nacionales e internacionales.

En 2012 recibió el VII Premio Anna Bonomi concedido por la Fundación Talita de Barcelona por un "Proyecto de difusión de la Educación emocional en personas con síndrome de Down y aplicación práctica en talleres con niños con síndrome de Down".

# ÍNDICE

<b>Sobre el autor</b> .....	7
<b>Prólogo</b> .....	15
<b>1. La educación emocional. Su importancia para el síndrome de Down</b> .....	21
1.1. Teoría de las inteligencias múltiples .....	23
1.2. Inteligencia emocional y analfabetismo emocional .....	26
1.3. Evolución del concepto de discapacidad intelectual.....	29
1.4. La educación emocional como elemento básico en la formación integral de la persona con síndrome de Down.....	32
1.5. Vida en sociedad y competencias socio-emocionales .....	34
1.6. Autodeterminación. El derecho a defender el propio proyecto de vida .....	35
<b>2. Emociones y sentimientos</b> .....	37
2.1. Bases neurofisiológicas de la emoción.....	37
2.2. Neuroplasticidad cerebral.....	42
2.3. Los marcadores somáticos .....	44
2.4. El cerebro emocional y su repercusión en el síndrome de Down.....	46
2.5. Emociones y sentimientos .....	49
2.6. Características y funciones de las emociones.....	52
<b>3. La familia: las emociones a flor de piel</b> .....	57
3.1. La transmisión de la noticia: un flash.....	58
3.2. La larga travesía hacia la aceptación.....	60
3.3. ¿Qué significa aceptar?.....	63
Cuadro 1: 12 claves para la autonomía de las personas con síndrome de Down.....	65
3.4. Los hermanos: esos grandes olvidados .....	67
3.5. Los abuelos. El soporte oculto .....	71
<b>4. Características psicológicas y del aprendizaje de las personas con síndrome de Down</b> .....	79
4.1. Un poco de historia .....	80
4.2. El síndrome de Down .....	81
4.3. Características psicológicas .....	82
4.3.1. Desarrollo evolutivo.....	83
4.3.2. Características biológicas y estado de salud .....	84
4.3.3. Motricidad.....	86
4.3.4. Atención.....	87
4.3.5. Percepción .....	88
4.3.6. Memoria.....	89
4.3.7. Lenguaje .....	90
4.3.8. Cognición.....	91
4.3.9. Inteligencia .....	93
4.3.10. Desarrollo socio-emocional .....	94
4.3.11. Personalidad .....	95

4.4. Estilo de aprendizaje .....	97
4.5. Reflexión final .....	100
Cuadro 2: Sugerencias de intervención con personas con síndrome de Down .....	101
<b>5. Educación emocional y síndrome de Down .....</b>	<b>103</b>
5.1. El mundo emocional de las personas con síndrome de Down.....	103
5.2. Fortalezas.....	104
5.3. Debilidades.....	105
Cuadro 3: El mundo emocional de las personas con síndrome de Down.....	107
5.4. Aspectos específicos.....	108
5.4.1. Aceptación del propio síndrome de Down.....	108
5.4.2. Autoestima.....	109
5.4.3. Bloqueos.....	111
5.4.4. Confianza.....	112
5.4.5. Críticas.....	113
5.4.6. Demora de la gratificación.....	114
5.4.7. Egocentrismo.....	115
5.4.8. Juego.....	116
5.4.9. Lenguaje.....	118
5.4.10. Lentitud.....	120
5.4.11. Soliloquios.....	120
5.4.12. Testarudez.....	123
5.4.13. Tolerancia a la frustración.....	123
<b>6. La educación emocional en la escuela.....</b>	<b>125</b>
6.1. Educación emocional.....	125
6.2. El modelo educativo de transmisión de conocimientos está superado.....	128
6.3. Las competencias emocionales en el marco de las competencias básicas.....	129
6.4. Es imposible no comunicar .....	131
6.5. Pigmalión en la escuela.....	134
6.6. Claves para mantener el optimismo como profesor en un entorno inclusivo.....	136
6.6.1. Implicación del equipo directivo .....	137
6.6.2. Apoyo institucional.....	137
6.6.3. Comenzar por un análisis del contexto del centro.....	138
6.6.4. Buscar alianzas.....	139
6.6.5. Buscar espacios y tiempos para el diálogo.....	139
6.6.6. Hacer oídos sordos ante determinados comentarios.....	140
6.6.7. Información y formación.....	141
6.6.8. Cambios: pocos y pequeños .....	141
6.6.9. Paciencia.....	142
6.6.10. Dar tiempo al tiempo.....	142
6.6.11. Evitar la hiperactividad educativa.....	142
6.6.12. Reflejar las medidas por escrito.....	143
6.6.13. Crear guías de buenas prácticas.....	143
6.6.14. Perder el miedo a arriesgarse.....	144
<b>7. Educación emocional. Modelos de intervención.....</b>	<b>145</b>
7.1. Modelos de intervención en educación emocional.....	146

7.2. Los programas de educación emocional en el proyecto educativo de centro .....	150
7.3. Todos los educadores somos educadores de emociones .....	152
7.4. La educación emocional es práctica. ....	153
7.5. Las competencias emocionales son las más difíciles de adquirir .....	154
7.6. Efecto durmiente. Prevención primaria inespecífica.....	155
7.7. Lista de momentos para incorporar nuevas rutinas.....	156
7.8. Reticencias del profesorado.....	158
7.9. La educación emocional dirigida al alumnado con síndrome de Down.....	160
<b>8. Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down .....</b>	<b>163</b>
8.1. Consideraciones previas.....	163
8.2. Competencias emocionales.....	164
Cuadro 4: Competencias emocionales.....	165
8.3. Competencia personal .....	166
8.3.1. Autoconciencia emocional. El conocimiento de las propias emociones.....	166
8.3.2. Autogestión emocional. La capacidad de controlar las emociones.....	166
8.4. Competencia social .....	167
8.4.1. Conciencia social. Empatía. El reconocimiento de las emociones ajenas.....	167
8.4.2. Gestión de las relaciones.....	168
8.5. Objetivos.....	169
8.5.1. Autoconciencia emocional. El conocimiento de las propias emociones.....	169
8.5.2. Autogestión emocional. La capacidad de controlar las emociones .....	169
8.5.3. Conciencia social. Empatía. El reconocimiento de las emociones ajenas.....	170
8.5.4. Gestión de las relaciones.....	170
8.6. Posibles actividades .....	171
8.6.1. Autoconciencia emocional. El conocimiento de las propias emociones.....	171
8.6.2. Autogestión emocional. La capacidad de controlar las emociones .....	173
8.6.3. Conciencia social. Empatía. El reconocimiento de las emociones ajenas.....	176
8.6.4. Gestión de las relaciones.....	177
8.7. Programas de educación emocional .....	179
8.8. Experiencia práctica. Taller de educación emocional.....	182
<b>9. Competencias socio-emocionales .....</b>	<b>199</b>
9.1. Conceptos básicos.....	199
9.2. Peculiaridades en el síndrome de Down .....	200
9.3. Características de las competencias socio-emocionales .....	202
9.4. Adquisición de las competencias socio-emocionales.....	203
9.5. Bases de un programa de entrenamiento en habilidades socio-emocionales para niños con síndrome de Down.....	205
Cuadro 5: Competencias socio-emocionales. Esquema básico del programa de entrenamiento.....	206
9.5.1. Objetivos de competencia social .....	207
9.5.2. Metodología.....	210
9.6. Habilidades de autonomía personal.....	212
9.7. El lenguaje corporal es el lenguaje sentimental.....	214

9.8. Síndrome de Down y conducta .....	218
Cuadro 6: Posibles causas desencadenantes de conductas disruptivas .....	220
9.9. Prevención, anticipación y límites.....	221
9.10. Consecuencias naturales.....	224
<b>10. Educación afectivo-sexual.....</b>	<b>227</b>
10.1. Mitos y realidades.....	228
10.2. Sexualidad y síndrome de Down .....	230
10.3. Sexualidad: la familia.....	233
10.4. La intervención en educación socio-afectivo-sexual: un tema polémico .....	235
10.5. Programa de educación socio-afectivo-sexual.....	236
Cuadro 7: Habilidades sociales de educación afectivo-sexual .....	240
<b>11. La educación emocional en el hogar .....</b>	<b>241</b>
11.1. Aceptación incondicional.....	242
11.2. Autocontrol del educador.....	243
11.3. Paciencia.....	245
11.4. Miedos .....	246
11.5. Sobreprotección.....	247
11.6. Buenas prácticas de actuación en el entorno familiar .....	248
11.6.1 Aplicar el sentido del humor.....	248
11.6.2. Confiar.....	248
11.6.3. Evitar los castigos.....	249
11.6.4. Evitar las contradicciones.....	250
11.6.5. Expresar afecto .....	251
11.6.6. Favorecer la asunción de responsabilidades .....	252
11.6.7. No agobiarse.....	253
11.6.8. No comparar .....	253
11.6.9. No hablar mal en su presencia.....	254
11.6.10. Revisar las rutinas .....	254
11.6.11. Servirse del contagio emocional.....	255
11.6.12. Utilizar un lenguaje adaptado a su edad.....	256
11.7. La educación emocional en el hogar. Recetas para padres .....	257
Cuadro 8: Pautas para el trato con personas con síndrome de Down .....	262
<b>12. La búsqueda de la felicidad. Psicología positiva y síndrome de Down .....</b>	<b>263</b>
12.1. El sentido de la vida o la búsqueda de la felicidad.....	264
12.2. La felicidad en psicología.....	264
12.3. La psicología positiva.....	266
12.4. Los caminos de la felicidad .....	269
12.5. Psicología positiva y síndrome de Down.....	274
12.6. Propuestas prácticas desde la psicología positiva .....	276
<b>13. Humor y síndrome de Down .....</b>	<b>279</b>
13.1. El sentido del humor.....	279
13.2. Humor y síndrome de Down.....	283

13.3. Trabajar el sentido del humor .....	285
13.4. Las familias y el humor .....	287
13.5. El humor: una herramienta para el día a día .....	289
<b>14. Actitudes, estereotipos y prejuicios .....</b>	<b>291</b>
14.1. Actitudes .....	291
a) Creencias .....	292
b) Emociones .....	293
c) Acciones .....	293
d) Medición de las actitudes .....	294
e) Factores que favorecen el cambio de actitudes .....	295
14.2. Estereotipos .....	296
14.3. Prejuicios .....	299
14.4. La concienciación social .....	301
<b>15. Tenemos tanto que aprender .....</b>	<b>303</b>
15.1. Acepta a cada uno como es y respeta a quien es diferente .....	303
15.2. Ama la vida .....	304
15.3. Disfruta de lo cotidiano .....	305
15.4. Ama de forma desinteresada .....	306
15.5. Sintoniza con los sentimientos de los demás .....	307
15.6. Vive el presente .....	308
15.7. Ve despacio, no tengas prisa .....	309
15.8. Ten paciencia .....	310
15.9. Sé constante .....	310
15.10. Disfruta de la música y baila .....	311
15.11. Aprecia el silencio .....	312
15.12. Valora los pequeños logros .....	313
15.13. No compitas, colabora .....	313
15.14. Agradece lo que tienes .....	314
15.15. Muéstrate tal y como eres .....	315
15.16. Rodéate de personas positivas .....	316
15.17. Tolerla frustración .....	316
15.18. Sonríe .....	317
A modo de conclusión .....	318
<b>Bibliografía .....</b>	<b>319</b>

## Prólogo

Las personas con síndrome de Down tienen una vida emocional tan intensa, al menos, como el resto de los seres humanos. ¿O acaso cuando se apenan su tristeza es menor? ¿Reducen la vivencia de su alegría por tener un cromosoma de más? ¿Experimentan el miedo de forma disminuida gracias a su discapacidad? No lo creo. Muy al contrario, lo más probable es que la conciencia de sus sentimientos sea superior a la de quienes no tenemos trisomía puesto que, como veremos más adelante, el cerebro racional es el que criba y matiza nuestras pasiones y en estas personas algunas de sus funciones están limitadas por efecto de la sobreexpresión génica. La candidez que les caracteriza es, de alguna manera, una prueba de su intensa vivencia emocional, menos restringida por controles racionales.

Que vivan sus emociones con vehemencia no ha de llevarnos a deducir que en ese terreno no precisen de un trabajo educativo sistemático. Muy al contrario, precisamente su falta de control emocional es una de los más sólidos argumentos para defender la necesidad de programar una intervención temprana y permanente dirigida hacia el campo emocional. Las emociones nos poseen, nos invaden, nos inundan, nos ahogan y quienes no sean capaces de alcanzar un cierto grado de gobierno emocional, se verán empujados por el impulso de sus pasiones, sin llegar a alcanzar un dominio real de su propia existencia. O se educa a las personas con síndrome de Down para el conocimiento y gestión de sus estados de ánimo o esos mismos sentimientos les arrastrarán, como en una riada, dando tumbos por la vida.

Esa poderosa energía emocional que identifica a las personas con síndrome de Down se extiende, como una mancha de aceite, hacia quienes con ellas conviven. Los padres experimentan, desde el momento es que les es transmitida la noticia y a lo largo de toda su convivencia conjunta, un cúmulo de sentimientos difícil de comprender y de asimilar por quienes no han compartido esa experiencia. Si alguien desea vivir fuertes experiencias emocionales no necesita acercarse a un parque de atracciones o poner en peligro su vida practicando deportes de riesgo. Basta con que tenga un hijo con síndrome de Down para que sepa con certeza en qué consisten la sorpresa, el desconcierto, la rabia, el dolor, la pena, la incertidumbre, la ira, la vergüenza, el temor, y también la alegría, la paciencia, la seguridad, la sonrisa, el cariño, la felicidad, el amor. Es como asomarse al abismo de la vida y de la muerte. Pregunten a los padres, son maestros, a la fuerza, en la escuela de los sentimientos. Y si tenemos en cuenta que a este mundo venimos, esencialmente, a experimentar, a aprender y a amar, o mejor dicho, a aprender a amar, quienes tienen un hijo con síndrome de Down son afortunados, porque están recibiendo un curso intensivo a través de una forzosa inmersión sentimental.

En el ámbito educativo formal nos encontramos en una encrucijada histórica en la que las tecnologías de la información y la comunicación han puesto el conocimiento al alcance de todo el mundo. El profesorado ha de replantearse su papel, pues el tradicionalmente desempeñado como transmisor de conocimientos ha caducado. Sin embargo su función orientadora y de apoyo emocional está ahora más viva que nunca. A los maestros que afirman que ellos no están para educar emociones, es preciso aclararles que la educación emocional siempre se aborda en la escuela, directa o indirectamente, de forma consciente o inconsciente. Es imposible no comunicar y, como la escuela es un entorno de interacción interpersonal, es imposible que en la escuela no se comunique. El profesor que afirma que él no va a aplicar estrategias de educación emocional en su aula está, sin saberlo, completamente equivocado, porque es inevitable que



intervenga cuando un evento emocional surja en la dinámica de la clase. Es más, si el docente decide no intervenir en las cuestiones sentimentales, también está interviniendo. La inacción es una forma dramática de actuación emocional.

El libro que tienes en tus manos, amable lector, pretende ser un libro emocional y emocionante. Combina la teoría con la práctica, las investigaciones con las vivencias, las hipótesis científicas con los cuentos y las historias: lo racional con lo emocional a fin de cuentas. Como la vida. Se adentra en la selva de las emociones del síndrome de Down y como todo viaje de exploración hacia tierras ignotas, no sabemos a ciencia cierta a qué asombroso lugar nos transportará ni por qué fantásticos parajes nos conducirá. Lo importante, al fin y al cabo, no es el destino del viaje, sino el camino recorrido, las experiencias que durante el trayecto vayamos acumulando, que llenarán nuestra mochila de riqueza vivencial, la única riqueza en realidad. Lo único que poseemos, no se olvide nunca, es aquello que podamos salvar en un naufragio. Esto es, lo que llevamos dentro.

## Ítaca

*Cuando emprendas tu viaje a Ítaca  
pide que el camino sea largo,  
lleno de aventuras, lleno de experiencias.  
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes  
ni al colérico Poseidón,  
seres tales jamás hallarás en tu camino,  
si tu pensar es elevado, si selecta  
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.  
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes  
ni al salvaje Poseidón encontrarás,  
si no los llevas dentro de tu alma,  
si no los yergue tu alma ante ti.*

*Pide que el camino sea largo.  
Que muchas sean las mañanas de verano  
en que llegues —¡con qué placer y alegría!—  
a puertos nunca vistos antes.  
Detente en los emporios de Fenicia  
y hazte con hermosas mercancías,  
nácar y coral, ámbar y ébano  
y toda suerte de perfumes sensuales,  
cuantos más abundantes perfumes sensuales puedas.  
Ve a muchas ciudades egipcias  
a aprender, a aprender de sus sabios.*

*Ten siempre a Ítaca en tu mente.  
Llegar allí es tu destino.  
Mas no apresures nunca el viaje.  
Mejor que dure muchos años  
y atracar, viejo ya, en la isla,  
enriquecido de cuanto ganaste en el camino  
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.*

*Ítaca te brindó tan hermoso viaje.  
Sin ella no habrías emprendido el camino.  
Pero no tiene ya nada que darte.*

*Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.  
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,  
entenderás ya qué significan las Ítacas.*

**Konstantino Kavafis**

## El iceberg del síndrome de Down “Tiene síndrome de Down”

### TIENE SÍNDROME DE DOWN

Le gusta el cine. Siempre está sonriendo. Lee a Pablo Neruda. Es puntual.

Cariñosa y ocurrente. Teme a los perros. Lleno de ternura y vitalidad. Aficionado al balonmano. Adora a sus hermanos. Le chifla la gente. Es muy divertida. Quiere trabajar en un hospital. Le agrada mirarse en el espejo. Sale con sus amigas. Le gusta el fútbol. Es puntual en su trabajo. Algo testaruda. Está “enganchado” a la play station. La televisión le aburre. Rezuma ternura y vitalidad. Nada como una sirena. Toma el pelo siempre que puede. No quiere irse nunca a dormir. Le apasiona saborear todos los segundos de su vida. Juega con sus amigos de clase hasta el agotamiento. Le gusta ser la protagonista en todos los actos. Pinta con corazón. Es un actor nato. Es elegante y distinguido. Habla como una cotorra. Afectivo y divertido. Sueña con trabajar. Ama hasta el infinito. Hace un café excelente. Alegre y expresiva. Es socio del “Racing”. Le encantan los colores fuertes. Es un ciudadano más. Es algo despistado. La mayor admiradora de David Bustamante. Le gusta salir al parque. Es un regalo para toda la familia. Adora a su gato. No para quieto. Su alegría de vivir espanta los fantasmas de la pena. Es muy buen amigo. Pone el alma en cada canción. Está empeñada en hacer la vida más agradable a los demás...

El iceberg del síndrome de Down oculta, tras la pequeña porción visible de sus ojos oblicuos, un ser humano repleto de sentimientos, de deseos, de sueños, de ilusiones, de proyectos, de desencantos, de alegrías, de sorpresas, de frustraciones, de disgustos, de sobresaltos, de enfados, de testarudez, de entusiasmo, de esperanzas, de inquietudes, de asombros, de congojas, de júbilos,... el ser humano al que yo me quiero acercar —te quiero acercar— a través de sus emociones.

# Capítulo 1

## 1. La educación emocional. Su importancia para el síndrome de Down

*“Siento, luego existo”*

La maestra dio a cada niño un pequeño gusano de seda para que lo llevase a casa, lo alimentase y viera su metamorfosis, hasta transformarse en mariposa. La niña llevó entusiasmada su gusanito dentro de una cajita de cartón, que llenó con hojas de morera. Y esperó. El gusano se convirtió en un capullito, que se colocó en un extremo de la caja. Y esperó. Cada día lo observaba, impaciente, deseando que se convirtiera en la hermosa mariposa de la que la maestra les había hablado.

Una mañana comprobó que, dentro del capullito, la pequeña mariposa estaba forcejeando para intentar liberarse. La niña, agitada, cogió un pequeño alfiler y, con gran delicadeza, ayudó a la mariposa a salir. La mariposa salió, se acercó al borde de la mesa e intentó volar. Una y otra vez lo intentó, pero... nunca lo consiguió.

Lo que la niña no había comprendido, en su impaciencia, es que la mariposa necesitaba hacer el esfuerzo de romper el capullo con sus propias alas, pues de ese empuje surgía la sangre que las alimentaba y que le permitiría más tarde volar. Precisamente con su ayuda, la niña impidió que la mariposa alcanzase su libertad.

Las personas con síndrome de Down tienen una vida emocional tan intensa como los demás. ¿O acaso cuando se alegran lo hacen en menor medida y cuando se enfadan, su enfado es menos acentuado? Alegría, tristeza, ira, miedo, aversión, sorpresa, vergüenza, desencanto, ilusión, frustración, esperanza, ... Las distintas emociones acompañan la experiencia vital de quienes portan síndrome de Down, de igual manera en que acompañan el transitar por la vida de cualquier otro ser humano. Las emociones son compañeras de viaje inseparables también para ellos.

Ahora bien, que experimenten las emociones en toda su profundidad y su riqueza no significa que ese campo deba dejarse abierto, sin límites ni puertas. La educación emocional, que es un paso adelante respecto a la inteligencia emocional, pretende proporcionar herramientas para el desarrollo de las competencias emocionales, con el convencimiento de que también éstas pueden adquirirse, enseñarse y aprenderse. En el caso de los niños con síndrome de Down que se incorporan a los colegios hay una insistencia, casi obsesiva, en que mejoren su inteligencia cognitiva y las habilidades con ella relacionadas. Hay urgencia en que hablen, en que lean, en que escriban, en que aprendan los números y las operaciones básicas, en que comprendan los textos y redacten escritos, en que razonen y asimilen conceptos abstractos. Es como si a las personas con discapacidad motórica se les exigiera, desde pequeños y durante toda su vida, que fueran capaces de andar, correr, saltar, subir y bajar escaleras, lo más pronto y de la mejor manera posible. Las personas con síndrome de Down han tenido el infortunio de aterrizar en un mundo en el que lo racional es meta obligada y vara de medir de los logros sociales. No se valora el interés por los demás, la sonrisa permanente, la cercanía emocional, la empatía, mientras se idolatra la competitividad, la individualidad, el egoísmo (Beck, 2002; Ruiz, 2011).

En los apartados siguientes vamos a argumentar la necesidad de aplicar programas de educación emocional para personas con síndrome de Down, a ser posible desde la más temprana edad, para proporcionarles una formación integral, integrada e integradora (Troncoso, 2011). Una educación dirigida fundamentalmente hacia el ámbito intelectual, como ha venido siendo tradicional en la escuela, no estará completa si no se abordan, de forma complementaria, los ámbitos social y emocional. Es más, resulta sorprendente la insistencia del sistema educativo en formar intelectualmente a sus usuarios, los alumnos, mientras se dejan en segundo plano, o se abandonan totalmente, esos otros campos, que son mucho más determinantes para su vida futura que el cognitivo (Goleman, 1995, 1999).

Jacques Delors y los integrantes de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO, en el informe *“La educación encierra un tesoro”* (Delors y col., 1996) ya nos avisaban de que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La cultura general y la cualificación profesional quedan huérfanas si no van acompañadas de la capacidad de comprender al otro y percibir las diferentes formas de interdependencia, así como la posibilidad de que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Educación socio-emocional, al fin y al cabo. *“Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo”*, concluyen.

La Declaración de Kronberg sobre el futuro de la adquisición de conocimiento y recursos compartidos de la UNESCO (2007) recoge expresamente que *“las instituciones dedicadas a la adquisición e intercambio de conocimientos del futuro tendrán que centrarse más en el desarrollo de habilidades y destrezas sociales y emocionales, transmitiendo un concepto educativo más amplio y orientado a los valores. La importancia de adquirir un conocimiento fáctico disminuirá drásticamente en favor de la capacidad para orientarse dentro de sistemas complejos”*. Más tarde añade: *“la importancia del papel de los profesores como instructores disminuirá, mientras que su papel como facilitadores, asesores, guías y entrenadores para los estudiantes, como modelos y como supervisores e intérpretes para el intercambio, la creación y la adquisición de conocimientos, aumentará”*.

El modelo educativo tradicional de transmisión de conocimientos es un modelo caduco, una vez que los vertiginosos avances en la investigación científica en las últimas décadas han convertido el saber en inabarcable y las tecnologías de la información y la comunicación lo han puesto a disposición de todo el mundo. En estos tiempos que vivimos, el papel del educador pierde todo su sentido si su labor esencial es aportar información, mientras que siempre será insustituible en su función de acompañamiento, aliento y apoyo emocional (UNESCO, 2007). El concepto de competencias, adoptado por el sistema educativo español, nos acerca a las competencias clave que son, según los expertos de la OCDE, la llave para formar a los ciudadanos del futuro. Profundizando en ellas comprobamos que tienen una relación directa con las habilidades socioemocionales: la competencia para actuar en grupos heterogéneos y la competencia para actuar de forma autónoma, imprescindibles también, cómo no, para las personas con síndrome de Down.

La teoría de las inteligencias múltiples nos invita a ampliar nuestra visión de la inteligencia, comprendiendo que va más allá de lo cognitivo para adentrarse, entre otros, en el campo socioemocional, por medio de las llamadas inteligencia interpersonal e intrapersonal. La inteligencia emocional es un constructo psicológico surgido en la década de los 90 del pasado siglo, que abarca competencias relacionadas con la capacidad de conocer y gestionar las propias emociones y conocer las emociones de los demás y gestionar las relaciones. El analfabetismo emocional, relacionado con la carencia de dichas competencias, se extiende entre la población, incluyendo a las personas con síndrome de Down, más necesitadas, si cabe, de dichas habilidades para alcanzar la plena inclusión social.

La concepción de discapacidad intelectual admitida hoy en día incluye como un componente esencial el déficit o las alteraciones concurrentes en la actividad adaptativa actual, entendida como la eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y su grupo cultural, en por lo menos dos de las áreas siguientes: comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales-interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud

y seguridad. Es fácil comprobar que la mayor parte de esas áreas mantienen una estrecha relación con las competencias socioemocionales y de autonomía personal. Tanto la Organización Mundial de la Salud (OMS), como la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) y, especialmente, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAID), manejan categorías diagnósticas similares, que apuntan hacia el mismo objetivo.

La formación integral de cualquier persona ha de abarcar los tres componentes de su mente, el cognitivo, el afectivo y el volitivo, pues inteligencia, emociones y voluntad funcionan de manera coordinada y conjunta, como un equipo. Un programa formativo que deje en segundo plano u olvide alguno de estos aspectos, como ha sido habitual tradicionalmente en el caso de la educación de los afectos, forzosamente limita las posibilidades del educando. El derecho a la autodeterminación y a defender el propio proyecto vital de las personas con síndrome de Down, por último, es otro argumento de peso para trabajar la educación emocional, pues los caminos hacia la independencia y la máxima autonomía en la vida pasan, inevitablemente, por disponer de recursos, en especial de carácter afectivo, para afrontar esos novedosos retos.

En resumen, los enfoques sanitarios, pedagógicos, psicológicos y sociales que en la actualidad se manejan en relación con la intervención con personas con discapacidad, urgen a ampliar la perspectiva formativa tradicional, incluyendo la educación emocional como uno de sus más fuertes pilares.

## 1.1. Teoría de las inteligencias múltiples

*“Si yo no puedo aprender del modo que tú enseñas,  
¿me podrías enseñar de modo que yo aprenda?”*

Howard Gardner, profesor de la universidad de Harvard y galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en 2011, es el principal impulsor de la teoría de las “Inteligencias Múltiples” (Gardner, 1993a,b, 1998a, 2001). Gardner cuestiona la idea de que los humanos poseemos una capacidad para aprender, que es fija, general y cuantificable, a la que llamamos inteligencia, que se puede medir mediante pruebas objetivas estandarizadas o tests, y que puede variar en cantidad de unos individuos a otros. Defiende que la inteligencia no es una “cosa” sino, más bien, un potencial, cuya presencia permite a las personas tener acceso a formas de pensamiento adecuadas para tipos de contenidos específicos (Gardner, 1993a), por lo que prefiere centrar su atención en la forma en la que las personas nos mostramos inteligentes. Sus principales aportaciones, según él mismo reconoce, han sido incluir la palabra inteligencia en lugar de talento para referirse a esas potencialidades diferenciadas con las que contamos todas las personas y definir los criterios para juzgar si una facultad puede o no ser considerada inteligencia.

Ha llegado a describir 8 inteligencias que, lejos de funcionar de forma aislada, se encuentran mezcladas en diferentes proporciones en cada uno de nosotros, configurando un perfil personal que determina nuestra capacidad para aprender y la forma en la que lo hacemos. Habla de las inteligencias lingüística, lógico-matemática, corporal-cinética, musical, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal, a las que más tarde añadió la que denominó inteligencia trascendente, cada una de ellas con características definidas y específicas. Estas inteligencias actúan de manera combinada y no necesitan de la presencia de un director, entendiéndose por tal una inteligencia general, sino que funcionan más como un cuarteto que como una orquesta a la hora de interpretar la melodía de la existencia. Explican cómo los individuos adoptan diferentes roles en su vida personal y laboral, como novelista, matemático, bailarín, músico, arquitecto, explorador, maestro, psiquiatra o filósofo, en función de su potencialidad en cada una de las inteligencias. Si alguien destaca en una determinada inteligencia será más proclive a practicar las habilidades propias de la misma, con lo cual su dominio será cada vez mayor, entrando en una especie de espiral de desarrollo positiva.

La inteligencia *lingüística o verbal* es la empleada para leer, escribir, narrar historias, memorizar datos o pensar con palabras. Se manifiesta en la sensibilidad para entender fonemas, estructuras verbales,

significados de palabras y todo lo relacionado con el lenguaje. La inteligencia *lógico-matemática* es la propia de quienes dominan el razonamiento, la lógica, la resolución de problemas, la planificación y la organización. Queda reflejada en la habilidad para reconocer secuencias numéricas y lógicas, para analizar datos, ordenar, organizar y planificar. La inteligencia *corporal-cinética*, cenestésica o kinestésica, es la encargada de controlar los movimientos corporales y la habilidad para manipular objetos. Nos capacita para dominar nuestro cuerpo, movernos, desplazarnos, expresarnos físicamente y participar en juegos. La inteligencia *musical* consiste en la habilidad para percibir, apreciar y producir ritmos, tonos y música, y está relacionada con quienes tienen “buen oído musical”, así como la capacidad para reproducir y recordar determinadas melodías, cantar o seguir el ritmo. La inteligencia *espacial* es una inteligencia visual, que se muestra como el sentido para percibir y desarrollar relaciones tridimensionales que permiten captar con precisión el mundo que se despliega ante nuestros ojos. Es característica de quienes piensan en imágenes y “ven” la relación entre las diferentes realidades de su entorno, que les capacita, por ejemplo, para leer mapas y gráficos, dibujar, completar laberintos, rompecabezas y puzzles y que imaginan el mundo “visualizándolo”. La inteligencia *naturalista* es la capacidad para organizar los elementos del mundo natural en categorías. Permite, por ejemplo, clasificar plantas y animales por especies y aparece en quienes se sienten atraídos por la naturaleza y les gusta trabajar en el medio natural.

La inteligencia *interpersonal* se manifiesta en la sensibilidad para captar y comprender a los demás, empatizando con sus sentimientos y su forma de ser. Capacita para participar en grupos, trabajar en equipo y escuchar con eficacia, así como para manipular a otras personas. Suele ser propia de quienes se relacionan bien con los otros, entienden a la gente, cuentan con capacidad de liderazgo, se comunican fácilmente y resuelven con eficacia los conflictos. La inteligencia *intrapersonal*, por último, garantiza un buen conocimiento y capacidad para comprender los sentimientos propios, permitiéndonos reflexionar sobre nuestras propias experiencias y aprender de ellas. Es típica de personas introvertidas, reservadas, que se entienden bien a sí mismas y saben reconocer sus puntos fuertes y débiles. Las inteligencias intrapersonal e interpersonal constituyen, combinadas, la esencia de la denominada inteligencia emocional, que se basa en la gestión de las propias emociones y la gestión de la relación emocional con los demás. Gardner, por tanto, con esas inteligencias, pavimentó el camino hacia la inteligencia emocional.

Los criterios para determinar las inteligencias múltiples son de lo más variados, pues abarcan los daños cerebrales, los individuos excepcionales, la presencia de un “gatillo” neural específico para dispararse ante determinadas informaciones internas o externas, la modificabilidad de cada inteligencia mediante entrenamiento, la historia de plausibilidad evolutiva, los exámenes específicos mediante tareas psicológicas experimentales (como la diferente memoria de cada inteligencia), el apoyo de pruebas psicométricos y el sistema simbólico específico (Antúnez, 1998). Así, para elaborar su teoría Gardner se basó en fuentes neurológicas, investigando pacientes con daños cerebrales en los que se comprueba que, tras la lesión, pueden mantener intacto un tipo concreto de inteligencia mientras otras capacidades propias de una inteligencia distinta se muestran muy afectadas. Estudió también las manifestaciones de las distintas inteligencias en personas excepcionales, con sobredotación y talentos especiales, líderes y genios creativos, que destacan en una inteligencia concreta, al tiempo que pueden presentar enormes lagunas en algunas de las otras (Gardner, 1995, 1998b, 1999). Sin ir más lejos, todos conocemos personas con un gran talento matemático o lingüístico, que han triunfado académica o laboralmente, pero presentan graves limitaciones en su equilibrio emocional o en el ámbito de sus relaciones sociales. Y, por el contrario, personas con discapacidad intelectual, como el síndrome de Down, con carencias importantes en su habilidad expresiva verbal o en la capacidad para el cálculo aritmético, que destacan por su cercanía emocional o por su facilidad para conectar con los demás. Se sustentó también en investigaciones neurológicas sobre los procesos cognitivos, que demuestran que diferentes áreas cerebrales están implicadas en procesos intelectuales distintos, relacionados con las diversas inteligencias. Comprobó, por otro lado, que cada tipo de inteligencia se puede evaluar o medir con distintos tipos de pruebas, como las utilizadas para verificar la capacidad matemática, la lingüística, la física, la espacial o la musical, que se basan en actuaciones completamente distintas unas de otras. Estudió, por último,

el desarrollo diferencial en los niños, comprobando que algunos destacan en inteligencias concretas desde edades tempranas, lo que parece ser un argumento más en favor de su independencia.

Gardner afirma que no hay una más importante que otra, aunque puede que algunas sean «dominantes» y otras «latentes». Mantiene que todos tenemos distintos puntos fuertes en diferentes inteligencias y que la educación debería tratarlas por igual para que todos los niños tuviesen la misma oportunidad de desarrollar sus habilidades individuales (Robinson, 2011). Propone, incluso, un currículum basado en esas inteligencias y defiende una educación sustentada en la comprensión y en la forma intuitiva y natural en que aprenden los niños (Gardner, 1993b). Una materia concreta no se enseña de una forma determinada y exclusiva, sino que se puede transmitir de muchas maneras, al menos tantas como tipos de inteligencia. Aboga, por tanto, por una formación personalizada, porque todos somos distintos y aprendemos de distinta forma. La idea de que los maestros son la fuente de toda la sabiduría ya no es cierta. Los educadores, a partir de ahora, han de convertirse en guías, ayudando al alumno, a cada alumno, a reconocer sus inteligencias y acompañándole en el acceso al conocimiento. La teoría de las inteligencias múltiples nos libra del estigma social de que quien no tiene inteligencia está condenado al fracaso y nos abre un atractivo abanico de posibilidades educativas (Nicholson-Nelson, 1999).

Los alumnos que destacan en su inteligencia matemática, por ejemplo, aprenden mejor usando pautas y relaciones, clasificando y trabajando con lo abstracto. Les gusta resolver problemas, cuestionar, trabajar con números y experimentar. Quienes dominan la inteligencia lingüístico-verbal prefieren leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar y hacer juegos de palabras, y adquieren los conocimientos leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo. Hay niños con mayor inteligencia corporal-kinestésica, que disfrutan moviéndose, tocando y hablando con las manos, comunicándose con su lenguaje corporal y que llegan a los conocimientos al tocar, moverse y procesar la información a través de sensaciones corporales. La inteligencia espacial es propia de los estudiantes que aprenden mejor trabajando con imágenes, diseños y colores, visualizando, usando su ojo mental y dibujando. Les gusta diseñar, dibujar, construir, crear, mirar dibujos e imágenes, soñar despiertos. Otros alumnos sobresalen por su inteligencia musical, por lo que les agrada cantar, tararear, tocar instrumentos y escuchar música, y a la hora de aprender les favorece el ritmo, la melodía, las canciones y las audiciones musicales. Y a quienes tienen un punto fuerte en la inteligencia naturalista les encanta participar en actividades en la naturaleza, hacer excursiones y salidas, y distinguir y clasificar animales y plantas. Adquieren mejor los conocimientos si se les permite trabajar en el medio natural, salir al campo explorar los seres vivos y aprender acerca de las plantas, los animales y todo tipo de temas relacionados con la naturaleza.

A aquellos que despuntan en inteligencia intrapersonal les gusta trabajar solos, reflexionar y seguir sus propios intereses, por lo que aprenden mejor haciendo las tareas por sí mismos, desarrollando proyectos a su propio ritmo, teniendo su espacio y su tiempo, reflexionando. Quienes cuentan con una destacada inteligencia interpersonal, por el contrario, llegan a los conocimientos compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando, trabajando en equipo, y prefieren buscar compañía, tener amigos, hablar con gente y juntarse con otras personas siempre que sea posible. Dar a cada niño una respuesta educativa adaptada a su fortaleza individual en un tipo concreto de inteligencia puede parecer, a primera vista, complicado. Sin embargo, basta con tener en cuenta las diferentes formas de acceso al aprendizaje para entender que es preciso transmitir los conocimientos utilizando diferentes vías: tareas individuales; aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo; explicaciones y actividades de lectura y escritura; planificación y organización de la información; manipulación y movimiento; dibujos, esquemas y gráficos; salidas al exterior y experiencias prácticas. La combinación de diferentes estrategias permitirá que todos los alumnos aprendan de forma más sencilla.

En el caso de los estudiantes con síndrome de Down, sus puntos fuertes en el acceso a la información por vía visual, su agrado por el contacto interpersonal o su gusto por la música, se han de utilizar para ofrecerles la información siempre que sea posible apoyada en imágenes, gráficos, dibujos, esquemas e, incluso, pictogramas y para ayudarles en la memorización por medio de canciones, melodías o rimas. La presentación



multisensorial de los contenidos les ayudará también a consolidarlos, si se le exponen utilizando sonidos, imágenes, e incluso, siempre que sea posible, objetos reales que puedan tocar, oler, saborear, manipular y practicar una y mil veces con ellos. El contacto interpersonal para adquirir los conocimientos es para ellos imprescindible, al menos en un primer momento. Eso sí, será necesario que tengamos previsto, para más tarde, un plan progresivo de autonomía en el trabajo, para que poco a poco vayan realizando las labores por sí mismos y sin ayuda.

No es difícil comprobar que el enfoque de la escuela se dirige de forma preferente hacia dos de esas inteligencias, la matemática y la lingüística, dejando en segundo plano y, con frecuencia, olvidando por completo algunas de las otras. De hecho, se ha demostrado que los tests de inteligencia tradicionales son buenos predictores del rendimiento académico, precisamente por su alto contenido de componentes lingüísticos y lógico-matemáticos. El resto de las inteligencias son abordadas, de una u otra forma, en diferentes asignaturas o materias: además de las Matemáticas y el Lenguaje, la inteligencia espacial es el centro de atención de la Educación Plástica y Visual; la corporal-cinética es tratada en Educación Física; la musical, obviamente, en Música y la naturalista en Ciencias de la Naturaleza. ¿Qué asignatura se ocupa de las inteligencias intra e interpersonal, que nos facultan para entendernos a nosotros mismos y entender a los demás, probablemente el principal objetivo vital de la mayor parte de los humanos?

En lo concerniente a los alumnos con síndrome de Down, salen claramente perjudicados en un planteamiento didáctico en el que las matemáticas y el lenguaje son las materias cardinales. En esos campos es precisamente donde se dan sus más importantes carencias, por el alto componente abstracto y conceptual de la primera, y por las dificultades del niño con el lenguaje expresivo verbal, la segunda. Sin embargo, su mayor potencialidad en inteligencias como la espacial, la musical o la interpersonal, no suele ser valorada en el ámbito escolar. Por otro lado, se ha de tener en cuenta que la autoestima de los niños mientras están escolarizados se alimenta, esencialmente, de los resultados de su rendimiento académico. Es obvio que el fracaso continuado en las asignaturas más apreciadas ha de afectar forzosamente de forma negativa a su autovaloración personal.

De ahí que, desde una perspectiva de educación integral de la persona, sea imprescindible reformular el proceso de planificación docente, dándole una visión más global y ampliándolo a las distintas capacidades e inteligencias. De hecho, más que intentar averiguar cuánto son de inteligentes los alumnos, deberíamos plantearnos cómo o de qué modo son inteligentes, para fomentar sus potencialidades (Robinson, 2011). Es preciso incidir en aspectos como la planificación de la propia acción, la toma de decisiones, la resolución de problemas, las relaciones interpersonales, la prevención y solución de conflictos o la asunción de la responsabilidad, componentes todos ellos de las inteligencias interpersonal e intrapersonal y que se incluyen en el marco de las competencias socioemocionales, además de trabajar otras inteligencias como la espacial, la musical o la corporal-cinética, para proporcionar una formación completa y armónica, y favorecer la mejora de la autoestima de todos los alumnos, tengan o no síndrome de Down.

## 1.2. Inteligencia emocional y analfabetismo emocional

*“Si la razón hace al hombre, el sentimiento le conduce”*

*Jean-Jacques Rousseau*

La inteligencia emocional es un constructo psicológico que aparece en 1990, con Salovey y Mayer, pero que consigue difundirse a partir de la aparición del libro con el título homónimo de Daniel Goleman (Goleman, 1995, 1996), que se convirtió en un *best seller* mundial y permitió dar a conocer al público en general este concepto. Sus orígenes se remontan a los de la propia inteligencia, pues a partir de ella comienza su andadura, ya que hermana los términos inteligencia y emoción. Podríamos decir, por tanto, que la inteligencia emocional tiene algo más de dos décadas de existencia como constructo psicológico objeto de

investigación, tiempo extremadamente reducido en el amplio panorama histórico de las ciencias. Si más de cien años de investigación no han sido suficientes para poner de acuerdo a los estudiosos respecto a la definición del término inteligencia, más complicado resulta, evidentemente, definir en qué consiste la inteligencia emocional, por lo que no se ha llegado a un consenso entre la comunidad científica.

Bar-On (1988) utiliza la expresión inteligencia emocional y social para referirse a un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas y presiones del medio. Esta inteligencia influye en el éxito en la vida, en la salud y en el bienestar psicológico. En su tesis doctoral, publicada en 1980 (Vallés y Vallés, 2003; Bisquerra, 2009) introdujo la expresión Cociente Emocional (EQ - Emotional Quotient), que más tarde publicaría en forma de Inventario (Emotional Quotient Inventory, Bar-On, 1997). Su modelo se estructura englobando diferentes componentes: intrapersonal, interpersonal, de adaptabilidad, de gestión del estrés y de estado de ánimo general.

Según Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional es la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). Estos autores estructuran la inteligencia emocional en un modelo de cuatro ramas interrelacionadas: la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional y la regulación o dirección emocional.

Goleman, que no creó el término pero lo popularizó, en su libro vuelve a sacar a la luz el clásico debate entre cognición y emoción, entre la cabeza y el corazón, entre lo racional y lo sentimental. Podríamos decir que ese conflicto, que llega a adquirir carácter de filosófico, enfrenta a las dos caras que todos los humanos ocultamos en nuestro interior.

LO RACIONAL	LO EMOCIONAL
La cabeza	El corazón
La mente	El alma
La inteligencia	Los sentimientos
La razón	La pasión
La cognición	Los instintos
El saber	El sentir
El Super-yo	El Ello
Masculino	Femenino
Profesional	Familiar
Positivo	Negativo (hay que controlarlas)
Científico	Instintivo
Superior	Inferior
Apolo. Lo apolíneo. Dios de la belleza, la perfección, la armonía, el equilibrio y la razón.	Dionisio (Baco) Lo dionisíaco. Que representa la fuerza, la locura, el éxtasis y el vino.

Sin embargo, Goleman lo presenta desde un nuevo enfoque, dándole una perspectiva distinta que intenta armonizar las dos vertientes de nuestro mundo interior. No hay conflicto entre ambos, sino que cabeza y corazón pueden llegar a entenderse. Si, como decía Groucho Marx, la inteligencia militar es una contradicción de términos, la inteligencia emocional, por el contrario, concilia dos términos complementarios, tal y como ha dejado en evidencia la neurociencia actual. Cognición-emoción es un binomio insoluble,

que nos lleva a concebir que no hay razón sin emoción (Mora, 2013). Razón y emoción van de la mano y si no van de la mano, se pierden. Para Goleman la inteligencia emocional abarca las siguientes capacidades: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones en los demás y establecer relaciones (Goleman, 1995, 1996). Más tarde redujo las competencias emocionales a cuatro dominios: la conciencia de uno mismo, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones (Goleman y col., 2002; Goleman, 2003).

Goleman habla del analfabetismo emocional, un signo de nuestro tiempo. El malestar emocional se manifiesta en la marginación y los problemas sociales, la ansiedad y la depresión (con el alto índice de suicidios que la acompañan), los problemas de atención o de razonamiento y la delincuencia y la agresividad, entre otros indicadores. En su opinión el C.I. (cociente o coeficiente de inteligencia) no es un buen predictor del éxito en la vida, sino que el 80% depende de otras causas, la mayor parte de ellas de carácter emocional. Ni el C.I. ni el rendimiento académico, por ejemplo, permiten pronosticar con éxito la productividad en el trabajo. Según él, los datos alarmantes sobre los efectos del analfabetismo emocional son el equivalente a aquel canario que los mineros llevaban consigo a los túneles y cuya muerte les advertía de la falta de oxígeno. Es preciso escuchar la señal de alarma.

Ampliamos la mirada del analfabetismo emocional extendiéndola hacia la realidad del síndrome de Down. Los jóvenes con trisomía 21 no están exentos de malestar emocional. La marginación y los problemas de exclusión escolar y social, las dificultades de atención y de razonamiento, la ansiedad y la depresión, también hacen mella en ellos, agravados por las limitaciones inherentes a la discapacidad intelectual y por el rechazo social. ¿Cuál es la preocupación de una madre de un niño con síndrome de Down? Mientras en la escuela siguen insistiendo en que lea y escriba, sume y reste, a esa madre le preocupa que sea bien acogido por los compañeros, que no sea excluido, que sepa relacionarse e integrarse, que se sienta a gusto consigo mismo, que acepte su discapacidad y conviva con ella, que sea feliz. Habilidades socio-emocionales todas ellas. Estas competencias son las que le permitirán alcanzar una inclusión social plena, con todo lo que eso supone.

Daniel Goleman insiste en sus libros sobre la importancia de superar ese “analfabetismo emocional” que sufre nuestra sociedad en muy diversos aspectos (Goleman, 1995, 1996, 1999). La capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, así como de gestionarlos con coherencia, son el fundamento de una adecuada inteligencia emocional. A la necesidad de superar ese analfabetismo emocional, común a todas las personas, se ha de añadir que a las personas con síndrome de Down se les ha de enseñar a expresar verbalmente sus emociones, a inhibir sus manifestaciones de afecto excesivas, a superar sus bloqueos, a fortalecer su autoestima, a controlar los soliloquios o a entender y aceptar su propia discapacidad, entre otros aspectos. Es imprescindible, por tanto, introducir los programas de educación emocional en los proyectos de intervención dirigidos hacia este colectivo de personas.

Las dificultades mayores que encuentran los niños con síndrome de Down para ser admitidos con naturalidad en las escuelas y los adultos para incorporarse a puestos de trabajo en entornos ordinarios, se deben a carencias de índole social y emocional (Ruiz, 2009), tanto suyas como de quienes les han de acoger. Las conductas inadecuadas son uno de los factores más importantes de rechazo y de exclusión escolar. En el caso de los compañeros de colegio, la falta de empatía y de capacidad de aceptación, la baja tolerancia hacia quien es diferente, la dificultad para superar la presión del grupo o para comprender la perspectiva de los demás, pueden explicar determinadas actitudes negativas hacia la inclusión, competencias todas ellas entrenables con programas de educación emocional. En el ámbito laboral, los casos de adultos con trisomía 21 que han perdido su puesto de trabajo se han debido, en la mayor parte de las ocasiones, a carencias de habilidades básicas en el conocimiento y control de las propias emociones y en la gestión emocional en la interacción con otros, no a factores relacionados con las labores que debían desempeñar. Un joven adulto que se niega a corregir un fallo en su labor profesional por su dificultad para aceptar una crítica o corrección y su baja tolerancia a la frustración, o una trabajadora que envía un correo comprometido a su jefe porque se siente atraída por él, debido a su falta de una habilidad social básica y de autocontrol de

los impulsos, ponen en peligro el mantenimiento de su puesto laboral en mayor medida que si no desempeñaran correctamente sus tareas, pues este último aspecto puede ser corregido con facilidad. La escasez de habilidades sociales y el analfabetismo emocional puede llegar a ser más determinante para la inclusión social de las personas con trisomía 21 que sus limitaciones intelectuales o cognitivas.

Las personas con síndrome de Down han sido analfabetas (lectoras, en este caso), como grupo, hasta hace poco más de dos décadas. Los datos recogidos en la “Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia” por el Instituto Nacional de Estadística en 2008 (INE, 2008; Down España, 2009), reflejaban que mientras que el 75% de las personas con síndrome de Down mayores de 36 años no sabían leer o escribir, esa proporción se reducía al 24% entre quienes tenían entre 16 a 20 años. Es fácil deducir que esa proporción será aun más baja entre los niños menores de 16 años, una vez que la posibilidad de escolarización en centros ordinarios se extendió a la mayor parte de estos alumnos desde la Ley de Educación del año 1990 (LOGSE, 1990) y que en su mayoría son alfabetizados desde edades tempranas. Un colectivo humano, las personas con síndrome de Down, ha sido alfabetizado en poco más de dos décadas, gracias a la confianza que depositaron en ellas muchos padres y profesionales.

Nos encontramos ahora con que la alfabetización emocional se ha de convertir también en una prioridad para este grupo de estudiantes. Y puede darse el caso de que, así como en otros ámbitos, como en el de la alfabetización lectora y escritora han ido siempre con retraso respecto al resto de la población, en el terreno emocional los niños con síndrome de Down se conviertan en punta de lanza y modelo educativo si este tipo de programas formativos se afianza. La alfabetización emocional puede devenir, por tanto, en un campo en el que comiencen a formarse al mismo tiempo que el resto de la población, e incluso antes, si se aplican programas específicos para ellos.

En todo caso, los cambios producidos desde mediados de los años 90 del pasado siglo en relación con este tema, nos permiten hablar de una auténtica revolución emocional, que afecta a la psicología, a la educación y a la sociedad en general (Bisquerra, 2003, 2009, 2011). En lo relativo a la educación, ésta podría jugar un papel preponderante en ese proceso de transformación ideológica, que hay quien ha colocado al mismo nivel de otras revoluciones anteriores, como la industrial, la tecnológica o la informática. Situar las emociones en el lugar que les corresponde podría dar lugar a un mundo más inteligente al tiempo que más feliz, propósito en el que las personas con síndrome de Down y con discapacidad, y quienes con ellas se relacionan, pueden tener un protagonismo destacado.

### 1.3. Evolución del concepto de discapacidad intelectual

*“Tonto es el que hace tonterías”.*

*Forrest Gump*

En sus inicios, la aparición de los test de inteligencia y su aplicación generalizada proporcionaron un claro tinte estadístico a la determinación de la discapacidad intelectual, ya que para fijar su presencia bastaba con que existieran dos desviaciones típicas por debajo de lo considerado como norma en la sociedad, aproximadamente con un coeficiente o cociente intelectual (C.I.) de 70 o inferior. Sin embargo, el constructo discapacidad intelectual ha evolucionado en los últimos tiempos, enfatizando una perspectiva ecológica centrada en la interacción de la persona con su entorno (AAIDD, 2010, 2011). Por tanto, el modelo inicial se ha ido ampliando y enriqueciendo, hasta llegar a la concepción que hoy en día se maneja. La discapacidad intelectual es definida en la actualidad por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) afirmando que “es un estado individual que se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, manifestada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”.

Esta definición va acompañada de unas premisas que clarifican el concepto:

1. “Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura”.
2. “Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales”.
3. “En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades”.
4. “Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo”.
5. “Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual, generalmente mejorará”.

El constructo actual entiende la discapacidad como el ajuste entre las capacidades de la persona y el contexto en que ésta funciona. El funcionamiento intelectual está relacionado con las siguientes dimensiones: habilidades intelectuales; conducta adaptativa (conceptual, social y práctica); participación, interacciones y roles sociales; salud (salud física, salud mental, etiología) y contexto (ambientes y cultura).

A su vez, la Asociación Americana de Psiquiatría, en el DSM-V (APA, 2014), recoge en el grupo de Discapacidades Intelectuales tres diagnósticos, el primero de los cuales es Discapacidad Intelectual, que sería el equivalente a Retraso Mental del DSM-IV-TR (APA, 1995; López-Ibor y Valdés, 2002). En su nueva versión sigue los planteamientos defendidos por la AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), tanto en el cambio de la denominación de Retraso Mental por el de Discapacidad Intelectual, como en la nueva conceptualización de las habilidades adaptativas, dividiéndolas en conceptuales, sociales y prácticas. La nueva definición incluye los mismos tres criterios básicos:

- A. Los déficits en el funcionamiento intelectual
  - B. Los déficits en el funcionamiento adaptativo
  - C. El inicio en el periodo de desarrollo, aunque con una nueva formulación ya que anteriormente se establecía el inicio antes de los 18 años.
- A. Déficit en el funcionamiento intelectual, tal y como en razonamiento, solución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, toma de decisiones, aprendizaje académico y aprendizajes a través de la propia experiencia, confirmado por evaluaciones clínicas a través de tests de inteligencia estandarizados aplicados individualmente.
  - B. Los déficits en el funcionamiento adaptativo que resultan en la no consecución de los estándares sociales y culturales para la independencia personal y la responsabilidad social. Sin el consiguiente apoyo, los déficits adaptativos limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida diaria, tales como comunicación, la participación social y la vida independiente, a través de múltiples entornos, tales como la casa, la escuela, el trabajo y la comunidad.
  - C. Inicio de los déficits intelectuales y adaptativos durante el periodo de desarrollo.

El trastorno requiere una especificación en función de la gravedad que, en este caso, se hace en función del funcionamiento adaptativo y no en función del C.I. como se hacía en el DSM-IV-TR. Argumentan este cambio en base a que es el funcionamiento adaptativo el que determina el nivel de apoyos requerido, además de que las medidas de C.I. son menos válidas en los valores más bajos de capacidad. El DSM-V establece los tipos leve, moderado, grave y profundo en función de las dificultades específicas en el funcionamiento adaptativo en las áreas conceptual, social y práctica.

Por último, la Clasificación Internacional de las Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) maneja una definición semejante al referirse al Retraso Mental, que incluye igualmente el nivel intelectual significativamente inferior a la media, la capacidad de adquirir habilidades básicas para el funcionamiento y la supervivencia, y el inicio anterior a los 18 años. Entiende que la inteligencia no es una función unitaria, sino que ha de ser evaluada a partir de un gran número de capacidades más o menos específicas. La determinación del grado de desarrollo del nivel intelectual debe basarse en toda la información disponible, incluyendo las manifestaciones clínicas, el comportamiento adaptativo propio al medio cultural del individuo y los hallazgos psicométricos. Para un diagnóstico definitivo debe estar presente un deterioro del rendimiento intelectual, que dé lugar a una disminución de la capacidad de adaptarse a las exigencias cotidianas del entorno social normal.

Recoge además que “el C.I. debe determinarse mediante la aplicación individual de tests de inteligencia estandarizados y adaptados a la cultura del enfermo. Los tests adecuados deben seleccionarse de acuerdo con el nivel de funcionamiento individual y las invalideces concretas adicionales, por ejemplo, por tener en cuenta posibles problemas de la expresión del lenguaje, sordera y otros defectos físicos. Las escalas de madurez social y de adaptación aportan una información suplementaria siempre y cuando estén adaptadas a la cultura del enfermo y pueden completarse con entrevistas a los padres o a las personas que lo cuidan y que conocen su capacidad para la actividad cotidiana. Sin la aplicación de métodos estandarizados, el diagnóstico del tipo de retraso mental debe ser considerado como provisional”.

Es preciso aclarar que actualmente se considera preferible utilizar los términos discapacidad intelectual o discapacidad cognitiva antes que retraso mental, y así lo han ido recogiendo las asociaciones internacionales especializadas. Por otro lado, comienza a incorporarse la expresión *diversidad funcional* para referirse a la discapacidad en general, desde un modelo social de la misma. Sin embargo, es evidente que para hablar del hándicap hay que emplear términos que se refieran al hándicap de un modo claro, evitando eufemismos innecesarios que profesional y científicamente pueden suponer una negación de la realidad y llegar a perjudicar a las personas con discapacidad, que podrían ver cómo se les rechaza el apoyo, incluso financiero, al que tienen derecho en nuestras sociedades (Perera y Rondal, 2014). Por otro lado, no se puede evitar el desgaste de las palabras y su carga progresiva de connotaciones negativas por efecto del uso que realiza una determinada comunidad lingüística. La historia de la psiquiatría brinda múltiples ejemplos de este fenómeno (los términos estupidez, imbecilidad, idiocia, cretinismo o mongolismo fueron, en su día, categorías diagnósticas). Por ello es necesario adaptar los vocablos de categorización después de algunas décadas ya que se van cargando de significados discriminatorios adicionales, en muchos casos injuriosos, que no se habían previsto al principio.

En todo caso, y volviendo a las categorizaciones actuales de la AAIDD, la APA y la OMS, se pretende poner el énfasis en el punto intermedio de todas estas definiciones, el que se relaciona con las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Un funcionamiento intelectual por debajo de la media junto con la aparición antes de los 18 años no es suficiente para determinar la presencia de discapacidad intelectual. Estrictamente hablando, siguiendo las definiciones de las principales asociaciones mundiales especializadas en esta temática, una persona que alcanzase en una prueba una puntuación de C.I. por debajo de 70, pero presentase una conducta adecuada a su entorno en todas las áreas anteriormente mencionadas, no podría ser diagnosticada como discapacitada.

La mención expresa a las alteraciones en la conducta adaptativa como un requisito para la definición de discapacidad intelectual exhorta a dirigir el foco de la intervención hacia este terreno, pues es ahí donde se pueden obtener los mejores resultados. En esencia, la discapacidad intelectual no es algo que se tenga o que se sea, ni un trastorno médico o psiquiátrico, sino un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional y está afectado positivamente por apoyos individualizados (AAID, 2010; Verdugo, 2002). La definición, por tanto, posee una clara orientación funcional y un marcado énfasis en los apoyos. Por consiguiente, el núcleo de la intervención debe ir más allá del campo de la inteligencia, para dirigirse hacia las habilidades sociales y prácticas que favorecen una integración comunitaria satisfactoria (Flórez y col., 2015).

Las habilidades adaptativas de las que nos hablan tanto la AAID como la Asociación Americana de Psiquiatría, remiten a capacidades íntimamente relacionadas con la inteligencia emocional y con la educación emocional. La comunicación, el autocuidado, la vida en el hogar, las habilidades sociales e interpersonales, el uso apropiado de los recursos de la comunidad, la autodirección, el dominio de las habilidades académicas funcionales, el acceso al empleo, el ocio, la salud y la seguridad, requieren, para su dominio, de unas correctas habilidades sociales y de un adecuado equilibrio emocional.

#### 1.4. La educación emocional como elemento básico en la formación integral de la persona con síndrome de Down

*“Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado.  
Un esfuerzo total es una victoria completa”.*

*Mahatma Gandhi*

La trilogía de la mente fue un concepto ideado por Hilgard (1980), en el que concluye que sus tres componentes fundamentales son la cognición, la afectión y la conación. Lazarus, por su parte, los denominó cognición, emoción y motivación (Lazarus, 1991). Ya Platón, al referirse a la división de la mente o alma, la organiza en tres partes: alma racional, alma irascible y alma concupiscible o apetitiva. En definitiva, los fenómenos del alma se reducen a fenómenos afectivos, fenómenos intelectuales y fenómenos volitivos o, dicho con otras palabras, la mente cuenta con tres componentes esenciales e interconectados: lo que pensamos, lo que sentimos y lo que queremos; el intelecto, la emoción y la voluntad.

En este sentido, las personas con síndrome de Down tienen hándicap o discapacidad intelectual o cognitiva, pues sus limitaciones se centran esencialmente en los aspectos de razonamiento, abstracción y conceptualización. No así en los contenidos emocionales y volitivos, pues lo que quieren lo quieren con toda su fuerza, entendiendo el querer tanto en el sentido emocional de amar, tener cariño o inclinación hacia alguien o algo, como en su acepción de desear y tener voluntad o interés en algo. De ahí que, llevando al extremo la acepción, podríamos llegar a decir que las personas con síndrome de Down tienen discapacidad intelectual o cognitiva, pero no mental en toda la extensión del término, pues la mente cuenta con otros dos componentes, la voluntad y los afectos, en los que está por demostrar que las personas con síndrome de Down tengan discapacidad.

Yendo aun más allá, si *psykhé* o *psiqué*, de acuerdo con sus raíces etimológicas, representa el alma, de ninguna manera las personas con trisomía tienen discapacidad psíquica, pues no hay ninguna carencia en su espiritualidad, por más que en su día se debatiera sobre si contaban con alma, (como también se llegó a debatir sobre si la tenían las mujeres). Si “en el atardecer de nuestra vida nos examinaremos del amor”, tal y como nos avisó San Juan de la Cruz, quienes tienen síndrome de Down probablemente obtengan buena nota en esa prueba.

De cualquier modo, la actividad formativa global orientada hacia los colectivos de niños y jóvenes con síndrome de Down ha de incluir contenidos más amplios que los académicos, que se dirijan a aquellos aspectos que en los colegios habitualmente no se abordan, si se pretende proporcionar una educación integral, integrada, e integradora (Troncoso, 2011): habilidades de autonomía personal, habilidades sociales, entrenamiento para el control de la conducta, habilidades de orden socio-afectivo-sexual y educación emocional. Se ha de tener en cuenta que determinados aspectos fundamentales para la adaptación personal y social son enseñados de forma natural en el entorno familiar y los hijos sin discapacidad los adquieren habitualmente de forma espontánea, sin darse cuenta. Sin embargo, los niños con síndrome de Down no

lo harán o lo harán de forma inadecuada si no se utilizan con ellos programas adaptados a sus peculiaridades y aplicados de forma sistemática.

Siguiendo los tres componentes de la trilogía de la mente de Hilgard, la educación emocional se dirige a la capacitación en el ámbito de los afectos. Aborda, por un lado, el conocimiento, el control y la capacidad de gestionar las propias emociones de la forma más eficaz posible y, por otro, la comprensión de las emociones de los demás y una actuación en sintonía con ellas, en lo que se ha dado en denominar empatía. Ambas vertientes de intervención son complementarias y confluyen en la formación emocional integral de la persona.

En la vertiente personal, la comprensión de los propios estados emocionales y el conocimiento de estrategias para el logro de un adecuado control emocional, permitirá al niño con síndrome de Down mejorar su autoestima y aumentar la seguridad en sí mismo. La vivencia continuada de experiencias de fracaso ante los retos que el día a día le presenta, puede llevarle a distintos estados emocionales que no siempre va a saber entender, aunque los viva con la misma intensidad que cualquier otro. En ocasiones, las personas con síndrome de Down poseen un bajo nivel de autoestima, debido a muy diversos factores. Las demandas de las situaciones cotidianas con frecuencia les desbordan, a causa de su discapacidad intelectual, lo que sin duda ha de influir en la visión que tienen de ellos mismos. Como una reacción a esta realidad, muchos chicos y chicas con síndrome de Down mantienen una actitud de falso dominio, negándose a reconocer sus propios errores o a admitir críticas, quizás como mecanismo de defensa ante sus constantes fracasos (Ruiz, 2009). Son claros ejemplos de serias carencias emocionales.

El fortalecimiento de la autoestima comienza por conocerse y aceptarse uno a sí mismo, que en su caso incluye aceptar que tienen síndrome de Down (Flórez, 2007; Flórez y col., 2015) y entender de qué manera les afecta. Es necesario que conozcan sus limitaciones y sepan gestionar los sentimientos que les provocan. El afianzamiento de una sólida autoestima se basa en un acercamiento realista y equilibrado a las propias capacidades y a las propias carencias. El conocimiento y el control emocional son básicos para el bienestar personal.

En la vertiente social, la atención a los niños con síndrome de Down se proporciona prácticamente desde que nacen, puesto que en cuanto hay una leve sospecha de que esté presente el síndrome, se realiza un cariotipo que lo confirme y se empieza a trabajar educativamente, por medio de programas de intervención temprana. Esta “visibilidad” inmediata del síndrome de Down hace que, en distintas situaciones sociales, otras personas estén pendientes del comportamiento de los niños y jóvenes con síndrome de Down, lo que obliga a que la educación en este aspecto deba ser especialmente exquisita, pues puede ocurrir que se relacione con el síndrome de Down lo que sencillamente se debe a una falta de entrenamiento social y a una carencia de habilidades en las relaciones interpersonales (Ruiz, 2007, 2009). De hecho, las notas más características de la “visibilidad” de la discapacidad se refieren a los aspectos de interacción interpersonal. Una persona con carencias escolares no resulta socialmente “visible”, a menos que, junto a éstas, aparezcan deficiencias notorias en su capacidad de interacción social.

El objetivo final del conjunto de la intervención educativa ha de ser el logro del máximo grado de independencia. Si se provee a la persona con síndrome de Down de herramientas útiles para alcanzar una autonomía relativa respecto a quienes con ella conviven, se evita que tengan que depender de otras personas, familiares habitualmente, a los cuales se les libera del peso de atenderla constantemente, por lo que cada avance que se logra en este terreno es una ayuda tanto para la persona con discapacidad como para quienes le rodean.

Los programas de educación emocional preparan a la persona con síndrome de Down para la completa integración en la sociedad, cuando alcance la etapa adulta, la más extensa e importante en la vida de cualquier ser humano. No puede dejarse al azar o presuponer que se va a producir de forma natural la adquisición de un aspecto tan importante de su educación, por lo que la planificación de la formación en este campo se ha de establecer desde la más temprana edad.





**E**n el ámbito educativo nos encontramos en una encrucijada histórica en la que las tecnologías de la información y la comunicación han puesto el conocimiento al alcance de todo el mundo. El profesorado ha de replantearse su papel, pues el tradicionalmente desempeñado como transmisor de conocimientos ha caducado. Sin embargo su función orientadora y de apoyo emocional está ahora más viva que nunca.


El libro que tienes en tus manos, amable lector, pretende ser un libro emocional y emocionante. Combina la teoría con la práctica, las investigaciones con las vivencias, las hipótesis científicas con los cuentos y las historias: lo racional con lo emocional a fin de cuentas. Como la vida. Se adentra en la selva de las emociones del síndrome de Down y como todo viaje de exploración hacia tierras ignotas, no sabemos a ciencia cierta a qué asombroso lugar nos transportará ni por qué fantásticos parajes nos conducirá. Lo importante, al fin y al cabo, no es el destino del viaje, sino el camino recorrido, las experiencias que durante el trayecto vayamos acumulando, que llenarán nuestra mochila de riqueza vivencial, la única riqueza en realidad. Lo único que poseemos, no se olvide nunca, es aquello que podemos salvar en un naufragio.

Esto es, lo que llevamos dentro.



**CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL**

General Pardiñas, 95 • 28006 Madrid

Telfs.: 91 562 65 24 - 91 564 03 54 -  644 449 506

[clientes@editorialcepe.es](mailto:clientes@editorialcepe.es) • [editorialcepe.es](http://editorialcepe.es)

