

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE FACATATIVÁ

Fredy Miguel Ruiz Ortiz, María Camila Duarte, Yeimi Carolina Vega Peralta



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Posgrados

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2023

Inclusión de estudiantes con Síndrome de Down en instituciones públicas de Facatativá

Fredy Miguel Ruiz Ortiz, María Camila Duarte, Yeimi Carolina Vega Peralta

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

Asesora Sandra Paola Vargas Abella



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad de Posgrados

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2023

Dedicatoria

Fredy: En mis primeros días de profesor, conocí a un estudiante que nunca me dice “profe”, pero sin duda es de los estudiantes que más me hace sentir que lo soy. Es un niño de 13 años, muy especial por cierto, no tanto por su discapacidad, sino porque a veces ni me doy cuenta que la tiene. Su nombre es Gabriel, lo supe unos días después de empezar a trabajar en mi primera escuela, no sabía ni cómo comenzar con él, en la universidad no me preparé para eso (una de tantas para las que no me preparé), pero teníamos un gusto en común, la música, algo que sin duda que ha generado un vínculo muy cercano, tanto que es el único estudiante que me llama por mi nombre.

Comenzamos con expectativas altas, por mi parte esperaba enseñarle a tocar tambor, que lograra mantener el ritmo por un tiempo prolongado y que se concentrara, claramente mis expectativas no estaban dentro de mis posibilidades en ese momento y tal vez no eran las expectativas de Gabi, como le digo cariñosamente. Él disfrutaba mucho de la música pero no quería que nadie le dijera cómo debería hacerla. Con el tiempo comencé a investigar sobre alguna didáctica que me ayudara a trabajar con Gabi, y me di cuenta que, además de la poca información, la que encontraba era de improvisación y libertad, ahí me di cuenta que las expectativas de este niño especial iban más acordes a este método.

La improvisación pareciera algo difícil de enseñar en niveles avanzados de la música, hasta hay algunas reglas para la improvisación, dependiendo de cada instrumento, unos con escalas, otros con la métrica y la sincronía del metrónomo, etc., y Gabi me pedía a gritos con su mirada una sola cosa, libertad. Claramente no sabía qué hacer, después, llegó la pandemia y con ella, más dudas aún. La pandemia trajo muchos cambios a la vida de las personas, en la educación los docentes tuvimos que ser muy creativos para tratar de mantener una educación de calidad de forma virtual, y aunque parecía una quimera algunos dieron con una buena receta. Dentro de dicha búsqueda me encontré con una

pregunta, que tal vez los docentes nos hacemos todo el tiempo, ¿para qué quiero enseñarle a tocar el tambor a Gabi?, pero no pude contestarla, así que cambié un poco la pregunta, ¿qué provecho puede tener Gabriel al practicar con el tambor?, esa fue una buena pregunta.

La familia de Gabi le compró un tambor alegre, tan alegre como él, tal vez es lo que más me gusta de esa “clase”, y lo pongo entre comillas, porque yo me siento en un espacio de encuentro y alegría con él. Descubrí que Gabi ha aprendido a concentrarse a través de tocar el tambor, que la improvisación ha hecho de él un ser más autónomo, que toma decisiones de cantar y tocar, o de gritar cumbia mientras hacer sonar el alegre, descubrí que la autonomía no se enseña, ella ya está en nuestro instinto de supervivencia esperando a que confiemos en ella y hagamos las cosas por nosotros mismos. Puede que parezca una simpleza pero hoy, el día en que escribo esto, me sentí muy feliz al ver que Gabriel sabía apagar y prender el micrófono del computador solo, sin que nadie le indicara en dónde.

La autonomía es libertad, la libertad es dignidad y la dignidad hace que por fin exista una pincelada de la igualdad que esperamos tener en nuestra sociedad. Educar para la autonomía es educar para libertad y no hay nada más importante que eso.

Dedicado a todos los que han hecho parte de la educación de niños y niñas que, como Gabriel, necesitan un mundo con menos barreras, más incluyente y que les permita ser autónomos.

Para Gabi y Moni.

Camila: Dedicado primeramente a Dios por ser mi refugio y a pesar de las vicisitudes de la vida me guía y me fortalece. A mis padres Ana Isabel Villalobos y a Oswaldo Duarte Montaña, que, a pesar de los aciertos y desaciertos, han sido apoyo constante y un regalo de inspiración y motivación para continuar. Aquellos seres que son compañía, luz y sombra y siempre aparecen alentando en los momentos de crisis, en que las ganas y las fuerzas declinan, a quien me enseñó el sentido de

amistad mi Sara bella Pachón Vallejo, por siempre ser un apoyo incondicional, un aliento y un ejemplo de vida, a quien, en medio de un café y las charlas matutinas, llantos y risas se volvían una recarga de energía, para siempre poder seguir. A quien ha caminado de mi mano desde hace dos años, y me ha alentó muchas veces, cuando el cansancio embargo, a quien ha confiado en que siempre pueda acertar. A la educación a este camino que nos inspira a soñar y a transformar, a los niños con Down que desde su inocencia y particularidad nos enseñan y nos retan como docentes a ser más sensibles, y mejores profesionales.

Un agradecimiento especial a la Universidad La Gran Colombia y a la Facultad de Educación. A los docentes que con su tiempo, paciencia y vocación acompañaron nuestro proceso en el transcurso de la maestría, quienes, desde su ardua labor, pasión, sensibilidad y empatía compartieron con nosotros sus grandes conocimientos. A mis compañeros de tesis que siempre fueron gran apoyo, guía y refugio. A nuestra tutora Sandra Vargas por su orientación, paciencia y dedicación infinita. Por último, agradecer a las instituciones públicas de Facatativá por su apoyo, y grandes aportes en la realización de la investigación.

Carolina: Desde mi conciencia y alma, dedico el presente trabajo de grado a mis seres queridos, quienes logran ser una figura de motivación y crecimiento, asumiendo los valores y el amor como el motor de una familia que pese a las dificultades logra renacer. A mi amada familia, llena de paticas de gato y una mano cálida, comfortable, quien me acompaña todos los días y me impulsa con su desinteresada ayuda y bondad. Agradezco a mis compañeros de investigación, quienes no dudaron en apoyarme y querer crecer a la par, sin prejuicios y con demasiada empatía.

Tabla de contenido

Dedicatoria	3
Objetivos	10
Objetivo General	10
Objetivos Específicos	10
Capítulo I: introducción	11
1.1	11
1.2	17
Capítulo II: Marco teórico	22
2.1 Antecedentes	22
2.2 Marco conceptual	28
2.3 Marco legal.	40
Capítulo III: Procedimiento metodológico.	44
3.1 Diseño.	45
3.2 Fases	46
Capítulo IV: Análisis y Discusión de Resultados	53
4.1 Resultados fase I: entrevistas.	53

4.2 Resultados fase II: encuestas.	62
4.3 Resultados fase III: triangulación.	81
Conclusiones y Recomendaciones	85
Lista de Referencia o Bibliografía	88
Anexos	92

Lista de Figuras

Figura 1: Personas con dificultades en los niveles 1 o 2 según actividad y sexo.	12
Figura 2: Discapacidad en Colombia, énfasis en discapacidad cognitiva.	13
Figura 3: Estudiantes con discapacidad en Instituciones Educativas de Facatativá.	15
Figura 4: Estudiantes con síndrome de Down en Facatativá, matriculados para 2023.	16
Figura 5: Personas con síndrome de Down en Colombia por departamento.	19
Figura 6: Línea de tiempo de la inclusión en Colombia.	40
Figura 7 Semáforo del estado de reglamentación de los artículos de la Ley Estatutaria 1618 de 2013	42
Figura 8: Ejecución concurrente en cuatro pasos	45
Figura 9: Esquema DITRIAC.	46
Figura 10: Fases de la investigación según el Diseño Concurrente Mixto	47
Figura 11: Mapa de dimensiones de la inclusión.	49
Figura 12: Porcentaje de tipos de interacción que tienen los docentes con los estudiantes con síndrome de Down.	63
Figura 13: Percepción de los docentes frente al respeto por la diferencia con los estudiantes con síndrome de Down.	64
Figura 14: Percepción docente frente a la promoción del apoyo entre estudiantes sin discapacidad con sus compañeros con síndrome de Down.	65

Figura 15: Percepción docente frente a la vinculación de las familias con la institución.	66
Figura 16: Percepción docente frente al acompañamiento que realiza la institución a las familias.	67
Figura 17: Percepción docente frente a si la institución cuenta con un aula especializada.	68
Figura 18: Percepción docente frente a si la institución cuenta con recursos didácticos.	69
Figura 19: Percepción docente frente a la facilidad de acceso a las instituciones educativas.	70
Figura 20: Percepción docente frente a las facilidades de movilización de los estudiantes con síndrome de Down a las instituciones educativas.	71
Figura 21: Percepción docente frente a la socialización del PIAR.	72
Figura 22: Percepción docente frente la inclusión de los estudiantes con síndrome de Down en las planeaciones de clase.	73
Figura 23: Percepción docente frente al acompañamiento que se realiza a los estudiantes con síndrome de Down.	74
Figura 24: Percepción docente frente a la evaluación a estudiantes con síndrome de Down.	75
Figura 25: Percepción docente frente a la capacitación para el trabajo con estudiantes con síndrome de Down.	76
Figura 26: Percepción docente frente al diseño y aplicación de estrategias de diferenciación en el aula.	77

Figura 27: Percepción docente frente a si los estudiantes con síndrome de Down deben estar en aulas regulares o especializadas. 79

Objetivos

Objetivo General

Analizar los procesos de inclusión educativa de 11 estudiantes con síndrome de Down del municipio de Facatativá de las Instituciones Educativas: IEM Manuela Ayala de Gaitán (4), IEM La Arboleda sede Juan Pablo II (5), IEM Instituto Técnico Empresarial Cartagena (2).

Objetivos Específicos

1. Identificar las principales barreras que existen en la inclusión educativa de los estudiantes con Síndrome de Down en las IEM Manuela Ayala de Gaitán (4), IEM La Arboleda (5), IEM Instituto Técnico Empresarial Cartagena; del municipio de Facatativá (2).
2. Conocer la percepción de los docentes frente al proceso de inclusión con los estudiantes que presentan Síndrome de Down.
3. Establecer un protocolo de recomendaciones para la inclusión educativa de estudiantes con síndrome de Down.

Capítulo I: introducción

Gran parte de los problemas entorno a la discriminación, ya sea por motivos de raza, género, nacionalidad o por condiciones físicas y/o mentales, tienen su origen en la visión del otro como extraño, raro o diferente, llegando incluso al punto de rechazar su humanidad. Cada una de las investigaciones sobre este tema pretende eliminar imaginarios que se han creado acerca del otro como diferente, sobre las personas que han estado fuera del espectro de lo que se ha construido históricamente como el “ser humano normal”, el normalizar no hace más que quitar la oportunidad de acercarse a los seres humanos, de tener una sociedad más equitativa, más justa y más igualitaria.

Si bien los movimientos sociales han logrado avances en la garantía de derechos para poblaciones raizales, migrantes y discapacitados, entre otras, aún se puede aportar mucho más desde la academia, la educación, las políticas públicas y la cultura, para lograr que todos accedan a sus derechos de manera segura, libre y permanente, como el resto de la población.

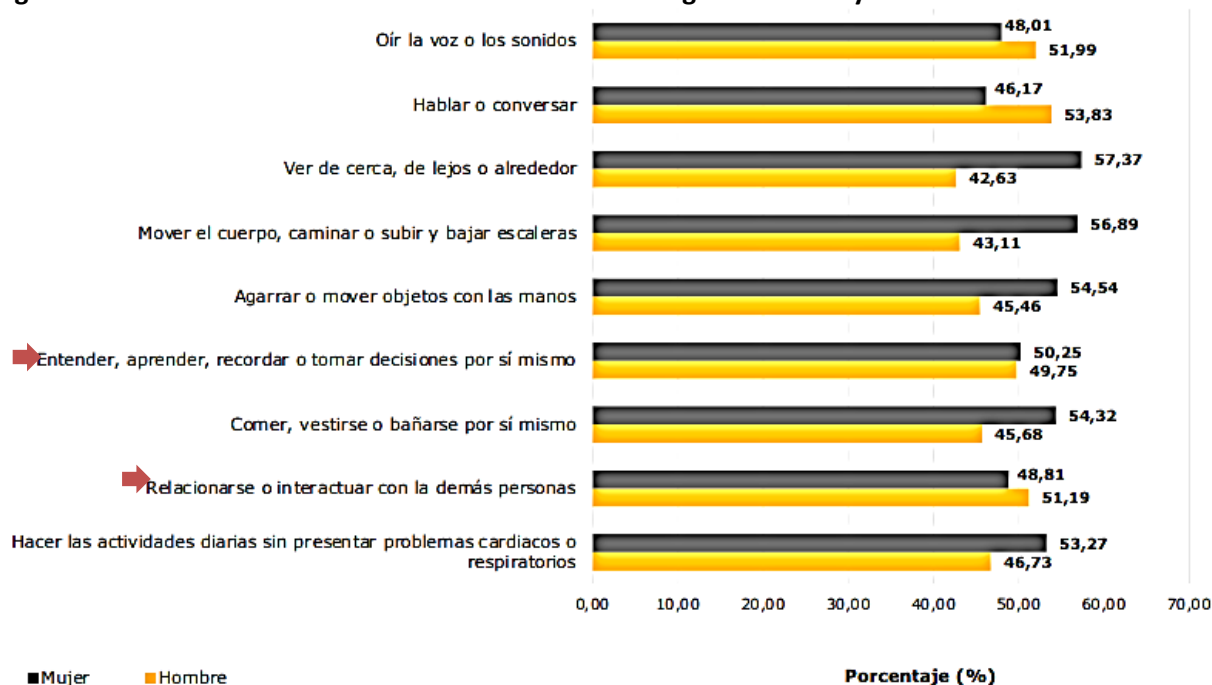
En ese escenario la presente investigación, indaga sobre la exclusión educativa con los estudiantes con síndrome de Down, específicamente en las instituciones públicas del municipio de Facatativá.

1.1 Planteamiento del problema.

La discapacidad es tan común en el mundo que, según datos del Banco Mundial, el 15% de la población mundial, tiene algún tipo de discapacidad, es decir, mil millones de personas. (Banco Mundial, 2022). En Colombia, para el año 2020, la cifra de población con discapacidad era de 3´134.037 personas, es decir 7.1% de la población del país, y de ellas 1´784.372, tienen dificultades que pueden ser

permanentes, como discapacidad visual, cognitiva, o auditiva, entre otras (Ver figura 1). Cerca del 50% de ellos tienen algún tipo de discapacidad cognitiva o Discapacidad Intelectual, que les impide: “Entender, aprender, recordar o tomar decisiones por sí mismo” (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2020, p. 7).

Figura 1: Personas con dificultades en los niveles 1 o 2 según actividad y sexo.



Nota: Figura tomada de *Panorama general de la discapacidad en Colombia*, (DANE, 2020, p. 5)

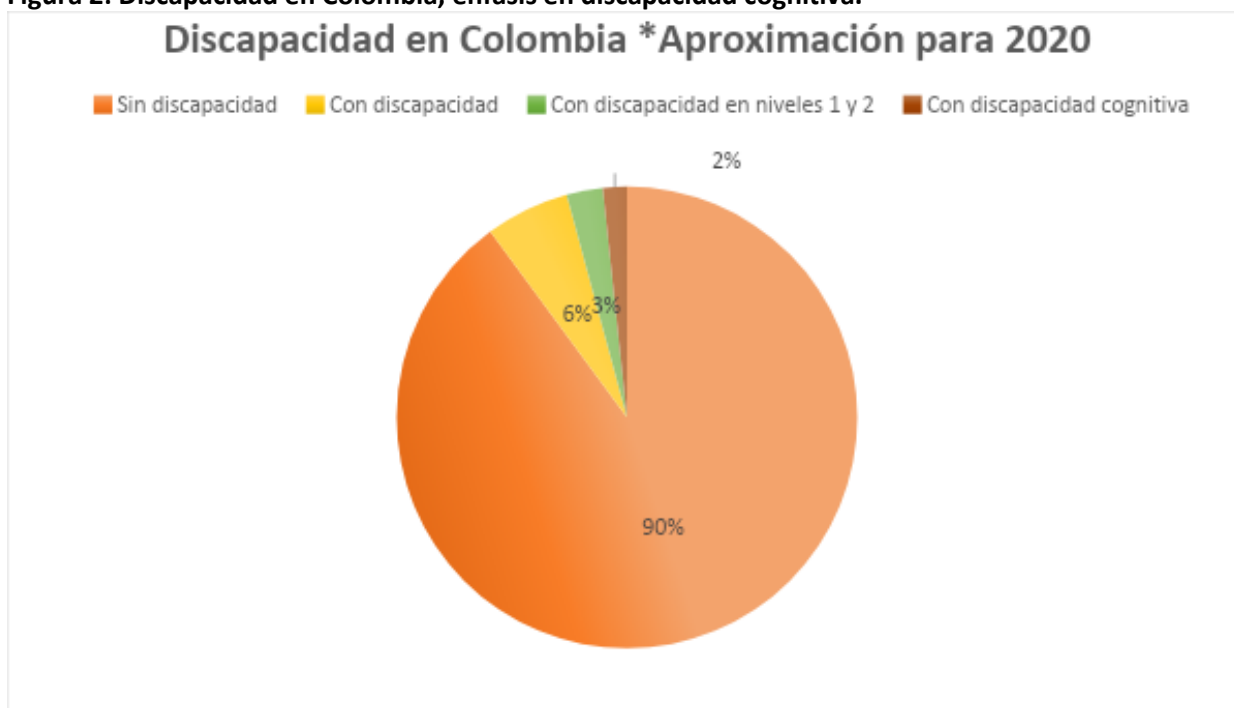
Esto quiere decir que, aproximadamente el 2% de la población colombiana (Ver figura 2) tiene algún tipo de discapacidad intelectual, quienes presentan, no solo dificultades para realizar actividades básicas, sino también presentan barreras para acceder a la educación. Una encuesta realizada por el DANE publicada en mayo de 2022 refleja lo siguiente:

Las mayores brechas del nivel educativo entre la población con y sin discapacidad, se registran entre quienes no tienen ningún nivel educativo y en los niveles básica primaria y media: el 16,2% de las personas en situación de discapacidad no tiene ningún nivel educativo, frente al 2,6% de las personas sin

discapacidad, lo que indica diferencia de 13,6 p.p.; el 37,7% de las personas con discapacidad tienen educación básica primaria, mientras que este porcentaje es de 26,9% para las personas sin discapacidad (brecha de 10,8p.p.); y, el porcentaje de personas con discapacidad con educación media (16,5%) es 9,2 p.p. menor que el de personas sin discapacidad (25,7%).

Por otra parte, el 14,3% de las personas con discapacidad tiene educación superior en comparación con el 21,0% de las personas sin discapacidad, es decir, una brecha de 6,7 p.p. (p. 29)

Figura 2: Discapacidad en Colombia, énfasis en discapacidad cognitiva.



Nota: Elaboración propia con datos obtenidos del informe *Panorama general de la discapacidad en Colombia*, (DANE, 2020, p. 5).

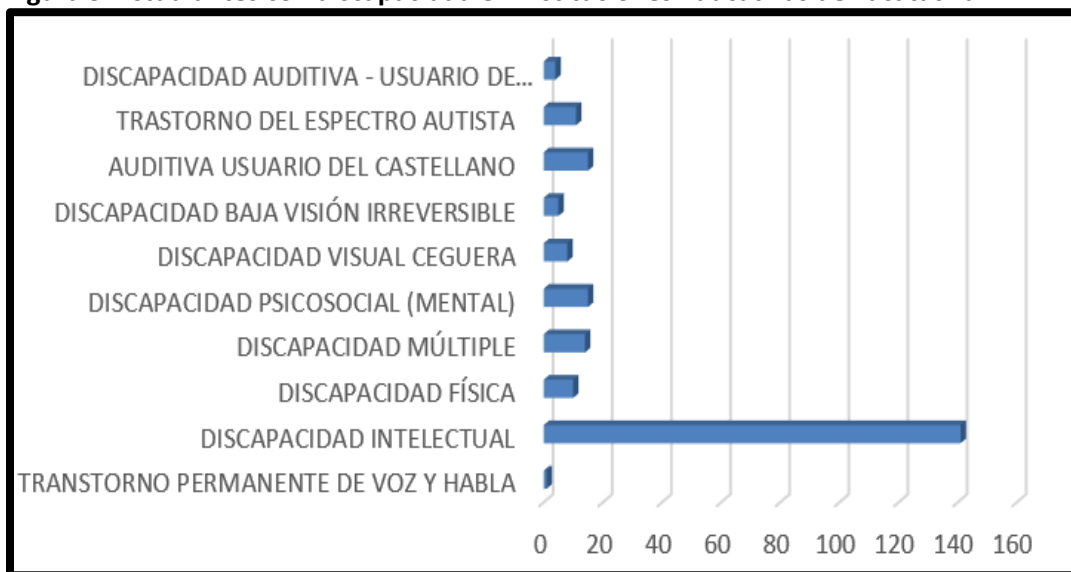
El anterior panorama, refleja las dificultades que tiene el sistema educativo colombiano para que un estudiante con Discapacidad Intelectual pueda generar aprendizajes significativos, habilidades para la vida y logre alcanzar el título de bachiller. Y en consecuencia, exista una gran barrera en el acceso a la educación superior, al campo laboral y por ende la construcción de un proyecto de vida.

Desde la normatividad educativa colombiana, existen lineamientos marcados bajo las leyes, normas, decretos y demás documentos legales, expedidos por el Ministerio de Educación, las Secretarías de Salud, entre otros entes involucrados; que tienen un direccionamiento sobre el abordaje de la población con discapacidad y, particularmente para el sistema educativo. Uno de ellos es el Decreto 1421 de 2017, “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. Conceptos como el del PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), provienen de este decreto y generan orientaciones a las instituciones educativas para lograr la inclusión efectiva de la población con discapacidad. A partir de ello, surge la inquietud sobre, ¿por qué no se logra la inclusión efectiva de esta población?, a respecto de ello Gómez (2012) afirma lo siguiente,

La ayuda indiferente del Estado ante esta realidad, que a pesar del planteamiento sobre la discapacidad que existe en sus programas, a través de las diferentes políticas públicas, no las aplica objetivamente, y por el contrario, terminan siendo agentes de exclusión educativa, al igual que los demás estamentos previamente citados, por lo que se requiere con premura de mayor gestión y objetividad para sacar adelante a esta población. (Como se cita en González & Cuesta, 2016, p. 8)

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, es necesario revisar el papel de la escuela en dichas problemáticas, vistas desde el proceso de inclusión en las aulas de educación regulares, las cuales ha presentado distintas posiciones y reacciones por parte de docentes y directivos; sobre todo por las dificultades que conlleva la aplicación de ajustes individualizados dentro del aula y las transformaciones que se deben generar en las instituciones educativa (uso de materiales, adecuación de espacios, metodologías, didácticas, trabajo con docentes capacitados y profesionales en el tema). Esto hace necesario revisar, ¿cómo se materializan en la realidad los lineamientos del Decreto 1421 de 2017

Figura 3: Estudiantes con discapacidad en Instituciones Educativas de Facatativá.



Nota: Estudiantes con Discapacidad en Instituciones Educativas de Facatativá. Datos facilitados por el SIMAT, gráfica de elaboración propia. (2023)

Dicha realidad, se puede apreciar en municipios como el de Facatativá, que cuenta con una pequeña población de 167 mil habitantes, de la cual un porcentaje de 224 estudiantes tienen discapacidad, de estos 141 están catalogados bajo el tipo de discapacidad intelectual, esto en las 13 instituciones públicas del municipio. (Ver Figura 4). Sin embargo, solo en tres instituciones se encuentran matriculados, para el año 2023, 11 estudiantes que presentan condición de síndrome de Down. (Ver figura 4)

Figura 4: Estudiantes con síndrome de Down en Facatativá, matriculados para 2023.

Nota: La gráfica muestra los estudiantes con síndrome de Down matriculados en 3 instituciones públicas del municipio de Facatativá, 2023. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, los criterios de evaluación y promoción para estudiantes con discapacidad intelectual, son difusos, pues como se establece en el Decreto 1421 de 2017, las instituciones son autónomas en crear el sistema de evaluación y promoción para estos casos, sin embargo, no se establecen unos mínimos para esta población, aunque sí existan orientaciones para evaluar algunas competencias básicas, esto no permite que las escuelas, ni las familias de los estudiantes, tengan objetivos claros en cuanto al aprendizaje, desarrollo de capacidades y habilidades que debe lograr los estudiantes con síndrome de Down en los diferentes ciclos y grados, de acuerdo a sus niveles de discapacidad.

Vale la pena entonces preguntarse, **¿Cómo es el proceso de inclusión de los estudiantes con síndrome de Down en las instituciones educativas públicas de Facatativá?**, tomando este municipio como un caso de análisis que permita hacer un balance sobre la realidad educativa de los estudiantes

con síndrome de Down en las instituciones públicas y partir de allí para pensar en acciones posteriores que los beneficien.

1.2 Justificación.

Atender las necesidades de la población con discapacidad ha tomado mayor importancia durante los últimos años. Muestra de ello es que dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible u ODS 2030, se encuentren objetivos como el numeral 4.a que señala lo siguiente:

Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos. (Naciones Unidas, 2018, p. 29)

Este objetivo muestra que las políticas educativas de los países miembros de la ONU, deben estar dirigidas hacia la creación de espacios educativos más inclusivos, que empieza con la construcción de espacios físicos como las escuelas y las aulas de clase, hasta del ambiente escolar, cuando se refiere a entornos de aprendizaje seguros y no violentos, es decir, culturas institucionales de respeto y valoración de la diferencia.

Sin embargo, los ODS son más específicos sobre la manera en que debe darse dicho proceso de inclusión,

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. (Naciones Unidas, 2018, p. 28)

Para que dicho escenario sea posible es necesario revisar si las políticas actuales sobre inclusión educativa están apuntando en dicha dirección, es decir, si desde las instituciones se está trabajando para que los estudiantes con discapacidad tengan acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y formación profesional.

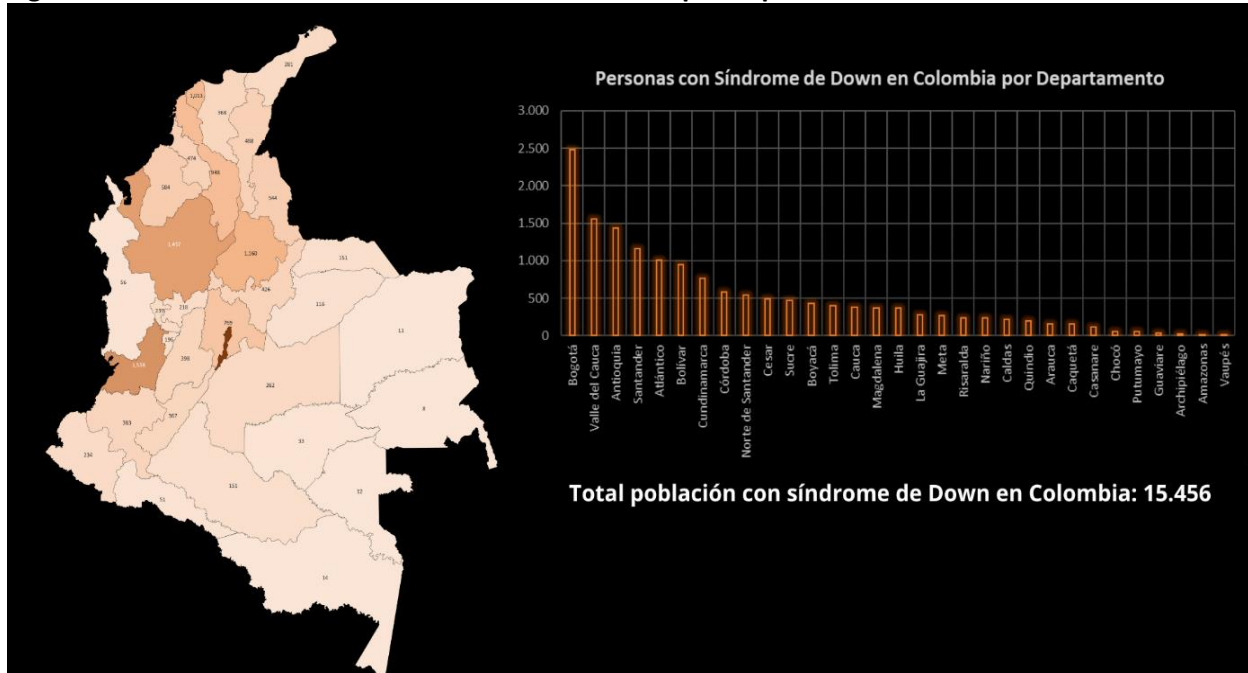
Posibilitar una educación de calidad, precisa de tener en cuenta que la vida escolar es determinante en la formación de aspectos como los procesos sociales, el desarrollo de habilidades, la construcción de aprendizajes y experiencias. Los cuales ayudan a definir en gran medida el futuro y el proyecto de vida de las personas. En palabras de Rousseau: “Todo esto de que carecemos al nacer, tan imprescindible en la adolescencia, se nos ha dado por medio de la educación” (2000, p. 9). Pero ¿qué ocurre en el caso de los niños con discapacidad?, caso más específico con los niños con síndrome de Down, quienes tienen unas habilidades y forma de aprender diferente al de sus pares a la hora lograr el desarrollo de competencias, aprendizajes y procesos de autonomía, debido a su discapacidad cognitiva, les cuesta más no solo los procesos de construcción de conocimientos, sino también sus procesos de toma de decisiones y autodeterminación.

Por este motivo, la presente investigación pretende evidenciar si los procesos de inclusión que se dan dentro de las escuelas y al interior de las aulas, están dotados con todas las herramientas necesarias para lograr que su derecho a la educación de calidad sea garantizado. Y si no lo es, indagar sobre las causas y las posibles necesidades de las instituciones para lograr garantizar efectivamente dicho derecho a los estudiantes con síndrome de Down.

En Colombia desde el Congreso de la República se creó la Ley 2216, mediante la cual: se promueve la educación inclusiva en niños, niñas y jóvenes con trastornos de aprendizaje, en la misma línea el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) en el año 2013 se creó la Ley Estatutaria

1618, el Decreto 1421 de 2017, entre otros por medio de los cuales se establecen disposiciones, medidas y normas para la inclusión de la población con discapacidad en Colombia.

Figura 5: Personas con síndrome de Down en Colombia por departamento.



Nota: Gráficas de elaboración propia, con datos del Ministerio de Salud actualizados a 2022.

Sin embargo, aunque estas leyes se encuentren establecidas, no se puede manifestar que en realidad se esté dando un proceso de inclusión efectiva y de calidad desde las prácticas en las aulas de clase. Ya que primero, aunque existe un registro de cuánta población con síndrome de Down (Ver figura), no se tiene claridad sobre su situación académica, lo cual dificulta mediciones sobre cuánta población está escolarizada y desescolarizada y, segundo, las instituciones aún no tienen una claridad protocolaria de cómo garantizar la inclusión educativa para esta población, pues el Decreto 1421 de 2017, no hace una diferenciación de los tipos de discapacidad, lo que genera dificultades también a la hora de evaluar si la inclusión es efectiva.

Con la presente investigación se pretende señalar cuáles son los puntos clave para que la inclusión de niños con síndrome de Down se haga efectiva en las instituciones educativas públicas. Esto puede ayudar a construir una hoja de ruta para evaluar las condiciones que se deben dar, para lograr la inclusión educativa de esta y otros tipos de discapacidad.

Por otro lado, las instituciones públicas siguen existiendo barreras a esta población, negándoles la entrada al colegio más cercano para las familias, aun cuando ninguna institución puede negarse a recibirlos, pues dicha acción viola el derecho que los estudiantes tienen a la educación. Se excusan en que no cuentan con los recursos o los conocimientos para educar a niños con síndrome de Down. Como señala Mónica Cortés, Directora de ASDOWN Colombia,

Lo que necesitamos son más oportunidades. Que los niños puedan ir al colegio que les queda más cerca.

Hoy no hablamos de lugares aparte, de lugares especializados, sino que puedan ir al colegio con sus hermanos, o con los demás que viven en su comunidad. (CityTv, 2023, min. 0:45)

Además, en ocasiones, estos estudiantes son sujetos pasivos del proceso de enseñanza aprendizaje, que aunque estén inmersos o integrados en el aula, no logran ser activos e incluidos realmente dentro de su proceso porque no se hacen los ajustes necesarios para ello. Lo que conlleva a estar inmersos bajo las mismas condiciones de clase, que los estudiantes que no presentan ninguna discapacidad, aun cuando ellos tienen características propias de su condición: como dificultades psicomotrices, en resolución de problemas o en lógica matemática, que les dificulta aprender sin los ajustes razonables necesarios. Y que también cuentan habilidades artísticas que se no se desarrollan en su máximo potencial.

Los resultados de esta investigación, podrán ser una guía para futuras investigaciones sobre el escenario de inclusión en las escuelas públicas, sobre las dificultades, las barreras y las oportunidades,

que puedan permitir, no solo atender oportunamente las necesidades de los estudiantes con síndrome de Down sino también posibilitar un camino para cerrar las brechas de desigualdad y disminuir la exclusión.

Capítulo II: Marco teórico

2.1 Antecedentes

En el mundo hay contados estudios sobre la inclusión educativa de estudiantes con síndrome de Down. Uno de estos estudios fue realizado en Arabia Saudí, titulado *The challenges of implementing individualized education plans for children with Down Syndrome in mainstream schools in Riyadh, Saudi Arabia*. El autor del estudio, Homoud Almoghyrah, presenta los resultados de una encuesta realizada a maestros de escuelas regulares en Riyadh, que incluyó preguntas sobre la perspectiva de los maestros sobre los niños con síndrome de Down, la importancia de los planes de educación individualizados, los desafíos que enfrentan los maestros al implementar estos planes y las posibles soluciones a estos desafíos. El estudio se basó en preguntas cerradas y se utilizó una escala de Likert para algunas de las preguntas (Homoud, 2023).

Los resultados de la encuesta revelaron que los maestros de educación especial en escuelas regulares en Riyadh no tenían una comprensión sólida de los diferentes aspectos de los niños con síndrome de Down y enfrentaban desafíos significativos en la implementación de planes de educación individualizados a nivel individual o grupal. Además, los maestros indicaron que existían soluciones a los desafíos que enfrentaban en la implementación de los planes de educación individualizados. Además, no hubo diferencias significativas en las opiniones de los maestros sobre los desafíos de los planes de educación individualizados según su edad o experiencia docente (Homoud, 2023).

En Ghana, en un contexto empezar a garantizar la gratuidad de la educación para todos, se realizó el estudio titulado *Teaching students with Down syndrome in regular classrooms in Ghana: views of secondary school mathematics teachers*, el cual tuvo por objetivo conocer el nivel de preparación de los docentes de matemáticas para enseñar a estudiantes con síndrome de Down. Para ello se realizó un

estudio cualitativo y recolectaron los datos por medio de una entrevista semiestructurada. Entre los resultados que mostró el estudio se pudo evidenciar que, aunque los docentes concuerdan es que es necesario realizar inclusión en la escuela, no creen que el aula regular sea el espacio para recibir estudiantes con síndrome de Down, y afirman que se necesitan recursos e instalaciones propicias para lograrlo. (Maxwell, et, al, 2019)

A nivel latinoamericano los estudios sobre inclusión educativa de estudiantes con síndrome de Down son limitados, lo que muestra que a nivel regional no hay una tendencia por investigar sobre este campo. Sin embargo, algunas investigaciones están dirigidas a la revisión de la práctica docente con estos estudiantes.

En México durante el año 2020, Lormendez y Cano publicaron la investigación llamada *Educación inclusiva de preescolares con síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México*, esta tuvo como propósito conocer las prácticas que ejercían las docentes con los estudiantes con síndrome de Down en grado preescolar, usando una metodología cualitativa y recolectando datos a partir de entrevistas semiestructuradas. Dicha investigación mostró que las profesoras

tienen claridad conceptual en la educación inclusiva y en las barreras para el aprendizaje y la participación; buscan espacios de formación continua para una práctica pertinente; enfatizan el liderazgo directivo como favorable en la educación inclusiva; su planeamiento didáctico privilegia aprendizajes para la vida con el empleo de materiales didácticos; destacan la importancia de cuidar la ubicación del estudiantado en el aula, así como seguir rutinas de trabajo; desarrollan una evaluación cualitativa de los aprendizajes; promueven un trabajo colaborativo con padres y madres de familia así como con servicios de apoyo al aula regular. (Lormendez & Cano, 2020, p.1)

Por la misma línea, en 2014 en la Universidad de Zaragoza, Sara Pedrón Marín publicó su tesis titulada *La inclusión de los niños con síndrome de Down*, la cual tiene una metodología cualitativa desarrollada mediante revisión teórica, para destacar las buenas prácticas desarrolladas con estudiantes con síndrome de Down en escolaridad primaria. El documento hace un recorrido desde el concepto de atención educativa hasta llegar a la inclusión educativa. Dicho recorrido puede indicar una ruta para revisar en qué punto se encuentra la inclusión educativa de las instituciones públicas de Facatativá o si falta camino por recorrer para llegar a dicha inclusión. Además la autora realiza una revisión de la *Guía para la atención educativa de los alumnos con síndrome de Down (2004)*, desarrollado por el Gobierno de Andalucía – España, y en la cual se muestra una claridad sobre las bases para una inclusión efectiva dentro de las instituciones escolares de los estudiantes con síndrome de Down.

También en España, se realizó la investigación titulada *Do Regular Schools in Spain Respond to the Educational Needs of Students with Down Syndrome?*, que tenía como objetivo proporcionar información sobre la respuesta educativa que ofrecen las escuelas regulares en España a los estudiantes con síndrome de Down, a través de las percepciones de los padres y los profesionales de la educación. Para ello realizaron 218 cuestionarios a los padres de niños con síndrome de Down y 22 a profesionales de la educación (maestros regulares de estudiantes con síndrome de Down). Entre los resultados encontraron que aunque los maestros estaban bien capacitados y los padres de los estudiantes tenían una percepción positiva de la respuesta educativa que daban las escuelas, aún faltaban recursos, tanto materiales como humanos, para alcanzar la inclusión de esos estudiantes. (Fernández, et al, 2020)

En términos pedagógicos, en Perú se realizó una propuesta de inclusión con tres niños síndrome de Down, para que pudieran acceder a colegios regulares (Ortiz & Reynosa, 2021). Para ello, diseñaron una estrategia didáctica teniendo en cuenta las inteligencias múltiples, la filosofía social de Maturana, la

teoría sociocultural de Vygotsky y la pedagogía conceptual. Dicha propuesta fue evaluada por medio de dos test, aplicados antes y después de la estrategia didáctica realizada, con los que se pretendía analizar las inteligencias múltiples de los estudiantes (musical, matemática, naturalista, espacial, interpersonal, intrapersonal y lingüística).

Entre los resultados obtenidos de dicho estudio, se evidenció que los niños con síndrome de Down, podían razonar lógicamente, también que una habilidad fuerte de los niños con síndrome de Down es el pensamiento creativo, que tienen buena memoria a corto plazo, sin embargo, las mayores dificultades pueden presentarse en la memoria a largo plazo por la falta de estrategias para organizar la información y retenerla; otra dificultad es el lenguaje, pero para los autores, es importante tener en cuenta los diferentes tipos de lenguaje, verbal y no verbal, siendo este último el que mejor desarrollan los niños con síndrome de Down. Otros aspectos como la socialización y la percepción los niños logran adaptarse al grupo y concentrarse en las actividades (Ortiz & Reynosa, 2021). Es importante aclarar, que la población de esta investigación fue con niños de 4 años de edad, donde los casos de discriminación por parte de estudiantes de la misma edad no se ven con frecuencia y las asignaturas tienen un nivel básico de comprensión.

En Colombia, uno de los estudios más recientes es el elaborado por estudiantes de la Universidad Militar Nueva Granada en 2016, en ella pretenden visualizar el impacto de la inclusión escolar en instituciones públicas de niños con síndrome de Down. En ella los investigadores analizan el desarrollo de los procesos de escolarización en instituciones educativas públicas de Bogotá. Para ello, realizan un diagnóstico a partir de revisión documental y entrevistas a docentes de la localidad de San Cristóbal (González & Cuesta, 2016). Por lo tanto, esta investigación contiene la perspectiva desde uno de los actores esenciales en la problemática, los docentes.

Entre los resultados de la investigación se evidencian factores de éxito y de fracaso, tanto en el aula como en las instituciones. (González & Cuesta, 2016, p. 24-25). Dentro de los factores de éxito que determinaron, se encuentran dentro del aula, se pueden categorizar en el desarrollo socio-emocional que adquieren los estudiantes con síndrome de Down y el desarrollo de valores como la empatía y el respeto en estudiantes sin discapacidad y los docentes. Además, algunos factores de éxito instituciones destacables de la investigación son el acercamiento de la familia a la institución y la institución por su parte intenta destinar todos sus esfuerzos a adaptarse física y pedagógicamente a las necesidades de los estudiantes con síndrome de Down.

Por otro lado, se encuentran también factores de fracaso dentro del aula, algunos como la carencia de recursos pedagógicos, la sobrepoblación de estudiantes, la premura de resultados y que los docentes no disponen del tiempo necesario para apoyar a los estudiantes con discapacidad. A nivel institucional se evidencian otros factores de fracaso escolar, como lo son la disposición de recursos a nivel de espacios y de capacitación docente que permitan tener mejores procesos de aprendizaje con estos estudiantes. Se menciona también que no hay suficientes recursos económicos, para hacer realidad la política de inclusión en la institución, ya que además se requieren otras especialistas, como docente de educación especial o terapeuta ocupacional que complementen el trabajo realizado por el docente de apoyo. Sin embargo, el factor de mayor obstáculo para la efectiva inclusión de esta población, es el de la deficiente destinación de recursos económicos a las instituciones educativas para hacer real la política pública, ya que de ahí se desprende la adecuación de aulas especializadas, los especialistas y docentes de apoyo y las herramientas necesarias para la capacitación y el trabajo docente. (González & Cuesta, 2016)

En otra investigación titulada *Inclusión educativa en niños con síndrome de Down: estudio de caso de un niño con síndrome de Down en el Colegio La Merced de Jamundí*, realizado por Domínguez y García (2021), las investigadoras un estudio de caso de un niño con síndrome de Down. Allí explorar las dificultades de aprendizaje a las que se enfrentaba el niño, dicho de otra forma, a determinar las barreras que presentaba el colegio en aspectos culturales, como la concepción de los agentes educativos sobre la inclusión, luego, una contextualización del entorno educativo del niño con síndrome de Down, en el entorno familiar y la preparación de los docentes para atenderlo. Y finalmente, definir los aspectos sociales de ese proceso de inclusión.

La metodología utilizada en el estudio fue cualitativa, con un enfoque interpretativo. Realizaron una revisión teórica y un trabajo de campo a través de la entrevista y análisis de contenido según la aplicación de la misma. Además, realizaron un análisis categorial de las entrevistas aplicadas a la madre de familia y a los docentes para determinar la concepción que tienen los agentes educativos del proceso de educación inclusiva. También se menciona que se abordó la incidencia de los agentes en el proceso de educación del niño con síndrome de Down, desde dos aspectos: docentes y entorno escolar, y el papel de la madre. Entre los resultados resaltaron que, si bien se ha ido avanzando en la inclusión educativa de la población con síndrome de Down, aún no se tiene un entorno inclusivo para el estudiante con síndrome de Down, sin embargo, la madre del niño manifiesta que el colegio ha hecho esfuerzos en la capacitación de docentes pero aún falta camino por recorrer (Domínguez & García, 2021).

Finalmente, en un estudio realizado por María Vega (2018), titulado *Una mirada al futuro de la inclusión escolar de niños con síndrome de Down en Colombia*, se analizaron los procesos de inclusión escolar para la población estudiantil con discapacidad cognitiva (Síndrome de Down) en Colombia, se

analizaron experiencias de otros países respecto a dichos procesos y se establecieron las causas de la no aplicación de una educación incluyente en Colombia. La metodología utilizada en el estudio se basó en el análisis documental o revisión de la literatura, lo que permitió realizar un acercamiento real a la problemática. Entre los resultados se encontró que las garantías para que un estudiante con discapacidad pueda acceder a la educación de forma óptima son mínimas. Algunas razones son la falta de preparación docente y de las instituciones educativas para hacer posible dicha inclusión (Vega, 2018).

Estos estudios nos muestran que hay una brecha entre la legislación y los lineamientos del Ministerio de Educación, y la realidad de las instituciones educativas, quienes buscan cumplir de forma autónoma dichos lineamientos pero que no disponen de un camino claro para llevar a cabo una inclusión educativa efectiva, y que en muchos casos aún no comprenden ni siquiera las barreras que se les pone a estudiantes con síndrome de Down.

2.2 Marco conceptual

Para comprender los conceptos aplicados a la investigación se toman como base las tres dimensiones propuestas en el Índice de inclusión de la UNESCO (2000), se toman los conceptos del Decreto 1421 de 2017 y los dispuestos en *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica* (MEN, 2022). Las categorías como Discapacidad Intelectual, Discriminación e Inclusión Educativa así como algunos conceptos son generados a partir del análisis de las entrevistas y la revisión de documentos específicos para el caso del concepto de síndrome de Down, entre otros. La explicación del surgimiento y la jerarquización de estos conceptos se explica detalladamente en la sección de metodología, sección encuestas.

2.2.1 Discapacidad Intelectual

Se refiere a aquellas personas que experimentan limitaciones en las habilidades mentales generales, como el pensamiento lógico, la resolución de problemas, la planificación, el razonamiento abstracto, la toma de decisiones, la adquisición de conocimientos académicos y el aprendizaje basado en la experiencia. Esto resulta en restricciones en el funcionamiento adaptativo, de tal forma que el individuo no logra alcanzar los estándares necesarios de autonomía personal y participación social en uno o más aspectos de la vida diaria, incluyendo la comunicación, la interacción social, el rendimiento educativo o laboral y la independencia en el entorno doméstico o comunitario (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022).

La discapacidad intelectual tiene varios grados: leve, moderada, grave o profunda, según se nivel el nivel de afección en los procesos cognitivos descritos anteriormente. Las personas con síndrome de Down desarrollan alguno de estos tipos de discapacidad intelectual. Es importante hacer la diferenciación en estos tipos de discapacidad intelectual, ya que no todos tienen el mismo nivel de complejidad y sus características pueden ser variables, por ello, sus necesidades educativas también son particulares. Por ejemplo, al momento de la recolección de los datos de cuántos estudiantes con síndrome de Down asistían a colegios públicos de Facatativá, la secretaría de educación del municipio no contaba con una diferenciación de los tipos de discapacidad intelectual, sino que a todos los agrupaba como discapacidad intelectual. Es importante reconocer que hay diferencias y que ello es fundamental para comprender también sus necesidades.

2.2.1.1 Síndrome de Down

El síndrome de Down se puede dividir en tres aspectos: Memoria, lenguaje y conducta. Pues estos son los aspectos en los que la variación cromosómica demuestra una variabilidad, según Rodelo,

El síndrome de Down NO ES UNA ENFERMEDAD, es una acomodación cromosómica que ocurre de forma natural y ha sido siempre una parte de la condición humana, estando universalmente presente en todas las razas, géneros o estratos sociales, que afecta aproximadamente a 1 de cada 1.800 nacimientos, (s.f, p.22)

Rodelo (s.f.), destaca que en términos de memoria, muestran destreza en la memoria procedimental y operativa, destacándose en tareas secuenciadas y retención de información visual. Sin embargo, tienen dificultad en seguir más de 3 instrucciones secuenciales y retener de 3 a 6 dígitos o imágenes. En relación al lenguaje, su nivel lingüístico es más bajo que su capacidad lectora, inteligencia general y habilidades sociales, sobresaliendo en pruebas manipulativas frente a las verbales. Aunque tienen dificultades en respuestas verbales, su lenguaje comprensivo supera al expresivo. En términos de conducta, generalmente no presentan problemas significativos, logrando integrarse en entornos sociales normales y, ocasionalmente, requerirán programas de modificación de conducta y apoyo positivo, que suelen tener éxito en su caso.

Entre sus habilidades está su personalidad, estas personas muestran fortalezas notables en el ámbito laboral, siendo constantes y tenaces en sus esfuerzos, además de demostrar puntualidad y responsabilidad en la realización de tareas. Su compromiso con la calidad se refleja en su cuidado y perfección en la ejecución de las actividades que emprenden. En lo que respecta a la percepción, presentan una mejor percepción y retención visual en comparación con la auditiva, lo que puede ser un recurso valioso en diferentes contextos.

En el área de inteligencia, exhiben un nivel intelectual dentro del rango de deficiencia ligera o moderada, y logran mejores resultados en pruebas manipulativas en comparación con las verbales. También demuestran la capacidad de entender instrucciones literales y realizar tareas manipulativas y prácticas de manera competente. Es importante mencionar que, en todo momento, esta inteligencia está acompañada de una discapacidad intelectual, no mental. En cuanto a la sociabilidad, su fortaleza se encuentra en el conjunto, ya que logran un buen grado de adaptación social, lo que contribuye positivamente a su interacción con los demás y su integración en diversos entornos. (Rodelo, s.f)

Lo anterior, muestra que los estudiantes con síndrome de Down, aunque tienen dificultades, también pueden llegar a desarrollar sus habilidades e incluso superar algunas de sus dificultades. No son seres inmutables, también tienen capacidad de aprender y se desempeñan mejor con aprendizajes prácticos que con los estáticos.

2.2.1.2 Extraedad

Dentro de la cotidianidad de los estudiantes con síndrome de Down en las instituciones educativas, se emplea continuamente el término *extraedad*, este hace referencia a la proporción de estudiantes que están inscritos en un nivel educativo y cuyas edades sobrepasan en al menos dos años la edad considerada apropiada para estar en ese grado (MEN, 2014). En otras palabras, se trata de aquellos alumnos que se encuentran en una etapa escolar que, cronológicamente, es superior a la esperada para el grado en el que están matriculados.

La extraedad puede ser resultado de diversos factores, como dificultades de aprendizaje, repeticiones de curso, ingreso tardío al sistema educativo, discapacidad, entre otros, y su análisis detallado puede contribuir a la identificación de estrategias y políticas para mejorar la eficiencia y la

equidad en la educación. En el caso de los estudiantes de síndrome de Down es común que lleguen a estar en extraedad si no se realizan los ajustes razonables que les permitan avanzar en su proceso escolar.

2.2.2 Discriminación.

Acogiendo los espacios políticos, culturales, sociales, económicos, civiles y símiles, la discriminación según la ley 1618 de 2013 es: “Cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades” (MEN, 2018, p. 11). Puesto que la igualdad de condiciones debe ser del goce de cualquier ser humano.

Este concepto es central, para entender el grado de discriminación que se ejerce contra la población con síndrome de Down, en general, no solo en el ámbito educativo

2.2.2.1 Barreras actitudinales

Se refieren a comportamientos, expresiones verbales, frases, emociones, concepciones previas, estigmas y actitudes que dificultan o limitan la capacidad de las personas, ya sea con discapacidad o sin ella, para acceder de manera equitativa a los entornos, objetos, servicios y oportunidades que la sociedad proporciona. Estos obstáculos están vinculados con actitudes que generan prejuicios, exclusiones, perspectivas estigmatizadoras, ideas y expectativas preconcebidas (según la Ley 1618 de 2013).

2.2.2.2 Barreras comunicativas

Se refieren a los impedimentos que limitan o dificultan la capacidad de las personas para acceder a la información, participar en consultas, adquirir conocimientos y, en términos generales, involucrarse de manera equitativa en el proceso de comunicación, sin importar el medio o modo utilizado para ello (de acuerdo con la Ley 1618 de 2013).

2.2.2.3 Barreras físicas

Se refieren a las limitaciones materiales, concretas o construidas que obstaculizan o complican la capacidad de las personas para acceder y utilizar espacios, objetos y servicios tanto públicos como privados en igualdad de condiciones. Esto abarca la organización y estructuración de los espacios y/o elementos físicos que pueden restringir el uso, la entrada y/o la movilidad de individuos con discapacidad, como establece la Ley 1618 de 2013.

2.2.3 Educación inclusiva

Las categorías en las que se han enmarcado las conceptualizaciones relacionadas a la educación inclusiva, están presentes en el Índice de Inclusión (UNESCO, 2000). Dicho documento presenta las dimensiones Cultura, Prácticas y Políticas, como categorías que orientan las políticas nacionales para hacer realidad la inclusión en el país. Es por ello, que en políticas como el decreto 1421 de 2017 se: “garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de **prácticas, políticas y culturas** que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo” (MEN, 2017, p. 5). Estas dimensiones se tienen en cuenta para el análisis en la presente investigación, ya que permiten comprender la complejidad de la inclusión.

2.2.3.1 Dimensión A: Culturas

La formación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la cual cada individuo es apreciado, lo cual constituye el pilar fundamental para el éxito académico de todos los estudiantes. Teniendo en cuenta la UNESCO (2000): “Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar” (p. 14). Esta dimensión está relacionada con los principios que emergen de esta cultura escolar orientan las decisiones que se materializan en las políticas escolares y en las actividades diarias, con el fin de respaldar el aprendizaje de todos a través de un proceso constante de innovación y progreso institucional.

2.2.3.1.1 Cultura del respeto por la diferencia

En ocasiones, se tiende a ver la inclusión únicamente como un proceso de llevar a los alumnos que estaban excluidos a escuelas regulares. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, la inclusión es un conjunto de procesos en constante evolución. Esto involucra determinar la dirección del cambio, lo cual es relevante para todas las escuelas, sin importar su cultura, políticas o prácticas. La inclusión implica que las instituciones educativas se comprometan a analizar críticamente cómo mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes tanto en la escuela como en la comunidad local (UNESCO, 2000).

2.2.3.1.2 Familia y discapacidad

Según el Ministerio de Salud y Protección Social (MPS, 2014, como se cita en MEN, 2017, p. 171), se considera que la familia es el entorno donde se crea y se renueva la vida personal y social. En este entorno, los lazos emocionales, de parentesco o generados por la convivencia, establecen conexiones entre sus miembros. Las familias deben interactuar con diversas personas en contextos variados (políticos, culturales) y establecer conexiones con el entorno social cercano, lo que incluye interacciones con vecinos, organizaciones sociales y centros educativos, entre otros. En la familia, se experimentan, comprenden y perciben los derechos, y se lleva a cabo gran parte del desarrollo integral de las personas. En la actualidad, las dinámicas sociales, especialmente en las familias de personas con discapacidad, presentan diversas composiciones (familias reconstituidas, monoparentales, nucleares o extensas, entre otras). En este contexto, el papel del cuidador se vuelve crucial, a menudo sin tener vínculos de parentesco con los padres o el estudiante, pero desempeñando un papel fundamental en la formación.

2.2.3.2 Dimensión B: Políticas

El enfoque principal en el desarrollo de la institución educativa, impregnando todas las políticas con el propósito de mejorar el proceso de aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, según la UNESCO (2000) "Se considera como apoyo todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado". Todas las formas de asistencia se engloban dentro de un único marco y se conciben desde la óptica del desarrollo de los alumnos, en lugar de hacerlo desde la perspectiva de la escuela o las estructuras administrativas.

2.2.3.2.1 Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) se refiere a la creación de productos, ambientes, programas y servicios que sean accesibles y significativos para todas las personas, sin requerir adaptaciones especiales. En el ámbito educativo, abarca entornos, currículos y servicios diseñados para hacer que las experiencias de aprendizaje sean inclusivas y valiosas para todos los estudiantes, respetando su individualidad. Este enfoque pedagógico permite al docente diseñar objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones basados en las capacidades y realidades de los estudiantes, transformando la enseñanza y facilitando la evaluación. Aunque el diseño universal no excluye el uso de ayudas técnicas para grupos específicos de personas con discapacidad, su objetivo es garantizar la accesibilidad para todos.

2.2.3.2.2 Aula especializada

Asumiendo la postura estatal, las instituciones educativas deben brindar a los estudiantes un espacio de formación sin limitaciones, es por ello que en el artículo 48 de la ley 115 de 1994, se establece que: “El Gobierno Nacional dará ayuda especial a las entidades territoriales para establecer aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción que sean necesarios para el adecuado cubrimiento, con el fin de atender, en forma integral, a las personas con limitaciones” (MEN, 1994, p. 13). Asegurando de antemano, programas de apoyo y atención integral a personas con discapacidad.

2.2.3.2.3 Aula regular

El aula regular es aquella en la que pueden convivir plenamente estudiantes que tengan síndrome de Down con estudiantes que no tengan síndrome de Down. En vista del incremento actual en la cantidad de niños con Síndrome de Down que asisten a escuelas convencionales, resulta esencial desarrollar programas inclusivos y adoptar medidas para que desde la etapa de Educación Infantil, estos niños puedan adecuarse al entorno circundante y establecer relaciones con sus compañeros y adultos sin enfrentar dificultades significativas.

2.2.3.2.4 Acceso

Medidas apropiadas para garantizar que las personas con discapacidad tengan la misma oportunidad que los demás para acceder al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, que engloba los sistemas y las tecnologías de información y comunicación, así como a otros servicios y facilidades. Estas medidas comprenderán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras que afecten el acceso, la movilidad y la comunicación, permitiendo su plena participación en todas las experiencias que fomenten el crecimiento del estudiante, con el fin de facilitar su independencia y autonomía (MEN, 2017).

2.2.3.2.5 Permanencia

Permanencia se refiere a las diversas estrategias y medidas que la oferta educativa debe implementar para fortalecer los elementos vinculados con la continuidad y la culminación de la educación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos dentro del sistema educativo. Esto implica acciones afirmativas, ajustes razonables para asegurar una educación inclusiva en términos de

relevancia, calidad, eficacia y eficiencia, y la eliminación de obstáculos que limitan la participación en el ámbito educativo, según lo establecido en el Decreto 1421 de 2017.

2.2.3.3 Dimensión C: Prácticas

Las estrategias educativas reflejan la cultura y las políticas de inclusión de la institución educativa. Implica asegurarse de que tanto las actividades dentro del salón de clases como las extracurriculares fomenten la participación de todos los estudiantes y consideren los conocimientos y experiencias adquiridos por los estudiantes fuera del ámbito escolar. Pues, según la dimensión C propuesta en la UNESCO (2000): “La enseñanza y los apoyos se integran para ‘orquestrar’ el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación” (p. 14). La enseñanza y el apoyo se coordinan para dirigir el proceso de aprendizaje y superar las barreras que puedan obstaculizar el aprendizaje y la participación. El personal docente utiliza los recursos disponibles en la escuela y en la comunidad para mantener un aprendizaje activo para todos.

2.2.3.3.1 Educación de calidad

“La educación de calidad implica condiciones pedagógicas, materiales y sociales para el acceso, participación y aprendizaje de todas las personas, respetando su singularidad y diversidad” (Unesco, 2020, p. 113).

2.2.3.3.2 Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)

En las instituciones se deben asegurar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, es por ello que en el decreto 1421 se explica que: “los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar

el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción” (MEN, 2017, p. 5). Siendo este el insumo que recoge las adaptaciones al currículo necesario, para llevar a cabo los cambios necesarios según las necesidades particulares del estudiante.

2.2.3.3 Valoración pedagógica

Componente central del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), cuya finalidad es reconocer las preferencias, aptitudes y destrezas de los alumnos, así como sus intereses, incentivos y expectativas, ritmos y métodos de aprendizaje. Además, busca establecer los ajustes razonables y el apoyo necesario durante el proceso educativo. En esta evaluación se deben considerar los informes proporcionados por otros actores del ámbito de la salud, la cultura, el deporte u otros sectores, quienes cuentan con la capacidad para enriquecer el entendimiento del progreso del estudiante y los logros alcanzados (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

2.3 Marco legal.

Figura 6: Línea de tiempo de la inclusión en Colombia.



Nota: Leyes y normativas desarrolladas para la atención de población con discapacidad en Colombia. Fuente: elaboración propia de los autores, a partir de la lectura del Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017)

En Colombia se ha desarrollado normativa en torno a la inclusión de personas con discapacidad.

Desde la Ley 115 de 1994 ya se estableció, en el artículo 46, que la educación de las personas con discapacidad era responsabilidad del Estado colombiano y se debía ofrecer de forma pública. Este

artículo fue el primero, dentro de las normativas del Ministerio de Educación Nacional, en mencionar a la población con discapacidad.

Posteriormente, con la Ley 361 de 1997, se establecieron mecanismos de integración social de la personas con limitación y la cual acoge la

Declaración de los Derechos Humanos proclamada por las Naciones Unidas en el año de 1948, en la Declaración de los Derechos del Deficiente Mental aprobada por la ONU el 20 de diciembre de 1971, en la Declaración de los Derechos de las Personas con Limitación, aprobada por la Resolución 3447 de la misma organización, del 9 de diciembre de 1975, en el Convenio 159 de la OIT, en la Declaración de Sund Berg de Torremolinos, Unesco 1981, en la Declaración de las Naciones Unidas concernientes a las personas con limitación de 1983 y en la recomendación 168 de la OIT de 1983. (L. 361, art 3, 1997)

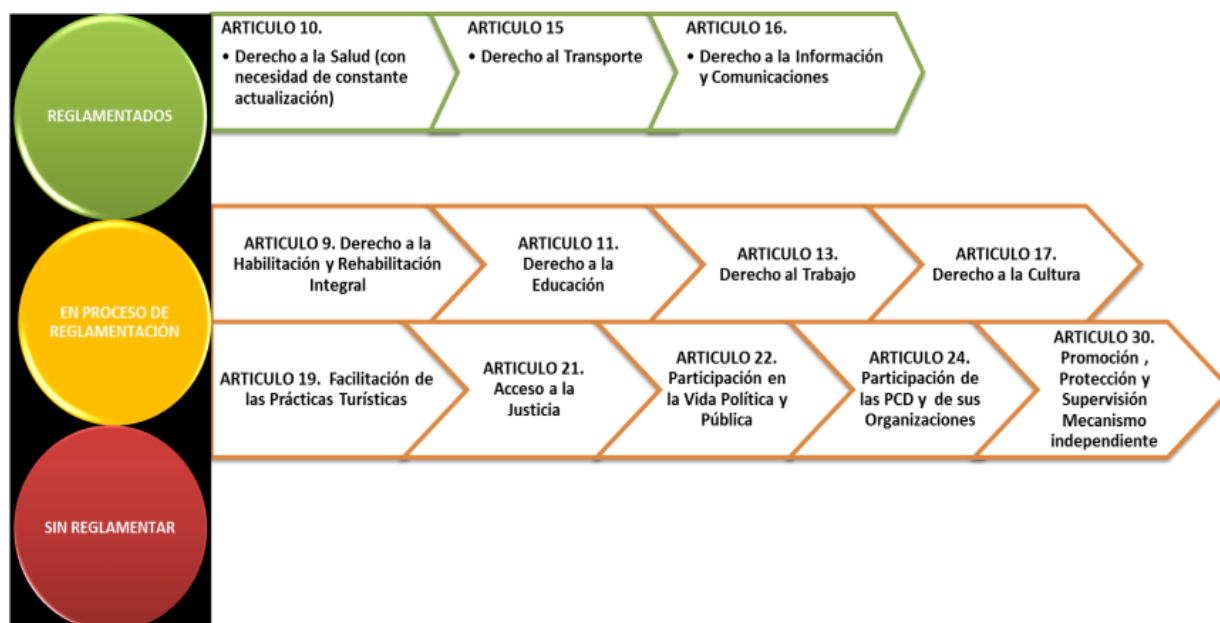
De esta manera, compromete al Estado colombiano a atender las necesidades de la población con discapacidad en materia de salud, educativa, laboral, orientación y la garantía de derechos económicos, culturales y sociales.

Sin embargo, no fue sino hasta que se promulgó la Ley Estatutaria 1618 de 2013, que tenía por objetivo “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión”. (Ministerio de Salud Nacional, [MINSALUD], 2017, p. 9); en donde se estableció de qué manera el Estado colombiano atendería a esa garantía de derechos de las personas con discapacidad. En ella se dictan

medidas específicas para garantizar los derechos de los niños y las niñas con discapacidad, el acompañamiento a las familias, el derecho a la habilitación y rehabilitación, a la salud, a la educación, a la protección social, al trabajo, al acceso y accesibilidad, al transporte, a la vivienda, a la cultura y al acceso a la justicia, entre otros. (MINSALUD, 2017, p. 9)

Aunque según en el documento Balance proceso reglamentario Ley Estatutaria 1618 de 2013 (MINSALUD, 2017), el artículo 11 de dicha ley se encontraba en proceso de reglamentación para el año 2017 (Ver Figura 6), hasta la llegada del Decreto 1421 de 2017.

Figura 7 Semáforo del estado de reglamentación de los artículos de la Ley Estatutaria 1618 de 2013



Nota: Figura tomada de *Balance proceso reglamentario Ley Estatutaria 1618 de 2013* (MINSALUD, 2017, p. 17)

Posteriormente, en el año 2017, el Ministerio de Educación Nacional emitiría el Decreto 1421, que reglamenta la atención a la población con discapacidad. En dicho decreto se determinan los mecanismos de atención a la población con discapacidad, como lo son el PIAR, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), y demás adaptaciones tanto físicas como curriculares, para que las instituciones puedan atender de forma óptima a esta población y garantizar el derecho a la educación que les corresponde a todos los niños, niñas y adolescentes sin excepción. En 2021, con el documento *Educación para todas las personas sin excepción*, se establecen los lineamientos para generar las

políticas de inclusión y equidad en la educación, que además se complementa con la nota técnica del MEN del año 2022 titulada: Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia.

Estos últimos documentos muestran que, aunque se ha construido política pública en torno a la inclusión educativa, Colombia sigue estando en el proceso de consolidar una ruta clara para la construcción de unas instituciones y un sistema educativo más incluyente. Aunque las políticas anteriormente mencionadas, llevan años en el andamiaje educativo y son conocidas por las instituciones educativas, sobre todo el Decreto 1421 de 2017, aún falta mucho por hacer en materia de capacitación docente, de capacitación administrativa de las instituciones, en sensibilización de las comunidades educativas sobre la inclusión y sobre la sociedad en general, sobre todo en materia de inclusión de personas con discapacidad.

Capítulo III: Procedimiento metodológico.

La presente investigación usa una metodología mixta, ya que el objetivo principal es entender el fenómeno de la inclusión no solo a partir de las perspectivas de los diferentes actores por medio de sus experiencias, sino también poder conocer la percepción que tienen los docentes frente a los procesos de inclusión en las instituciones públicas. Para ello, es necesario recolectar datos tanto cualitativos como cuantitativos que permitan tener una visión más amplia de la problemática y comprenderla.

Los métodos mixtos de investigación se han consolidado como una tercera aproximación investigativa en diversos campos en la segunda década del siglo XXI. Su desarrollo y aceptación se deben en parte a que muchos fenómenos, naturalmente involucran la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

Estos métodos implican la integración y discusión de datos cuantitativos y cualitativos para obtener un mayor entendimiento del fenómeno en estudio. Pueden ser aplicados de manera pura o modificada según las necesidades de la investigación, y utilizan diversas clases de evidencia para abordar problemas en las ciencias

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri et al, 2014, p.534).

Por lo anterior, se ha optado porque la investigación tenga un diseño que, no solo recoja datos cualitativos y cuantitativos, sino que también realice un análisis combinando ambos tipos de datos.

3.1 Diseño.

Esta investigación se realiza a partir de un diseño concurrente. En la metodología de investigación mixta, el diseño concurrente pretende que la recolección de datos metodológicos tanto cualitativos y cuantitativos se apliquen de una manera simultánea, buscando de antemano que se cumplan ciertas condiciones según (Onwuegbuzie & Johnson, 2008)

Figura 8: Ejecución concurrente en cuatro pasos

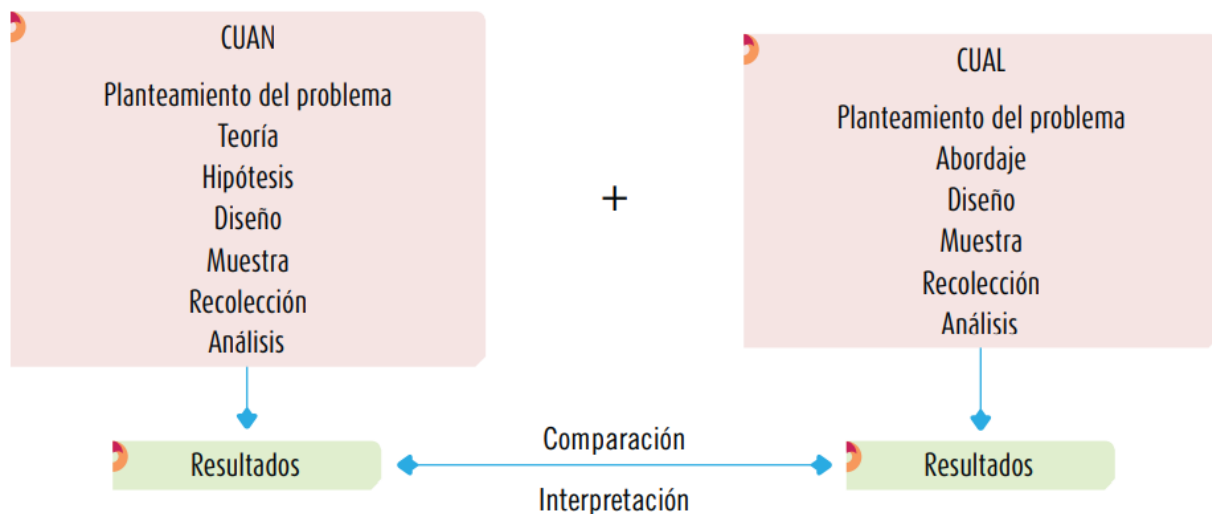


Nota: Elaboración propia a partir del artículo de Onwuegbuzie & Johnson, The validity issue in mixed research. Research in the Schools (2008, p.42).

3.1.1 Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC).

Este modelo se enfoca en realizar la validación de los datos de manera cruzada, entendiéndose, según Sampieri que “se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación aproximadamente en el mismo tiempo” (2014, p. 570). Siendo así el análisis de tanto las entrevistas (CUAL) y las encuestas (CUAN), insumos que deben ser analizados cuidadosamente de manera simultánea, siendo esta una posibilidad a la validez cruzada.

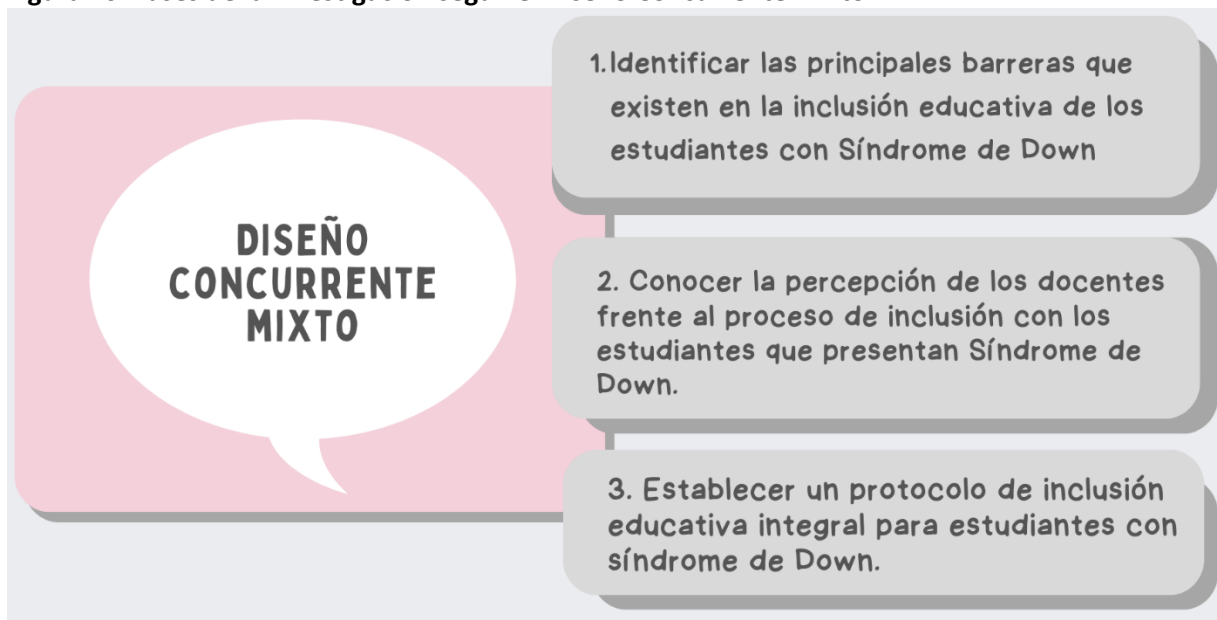
Figura 9: Esquema DITRIAC.



Fuente: tomado de Metodología de la investigación, (Hernández-Sampieri et al, 2014, p. 558)

3.2 Fases

Para la presente investigación se planearon 4 fases, cada fase corresponde a un objetivo específico, como se muestra en la Figura 10.

Figura 10: Fases de la investigación según el Diseño Concurrente Mixto

Fuente: Elaboración propia, aplicando el Diseño Concurrente Mixto. 2023.

En cada una de las fases se usaron distintos instrumentos de recolección de la información. A continuación se realiza una descripción de cada uno de ellos.

3.2.1 Identificar barreras

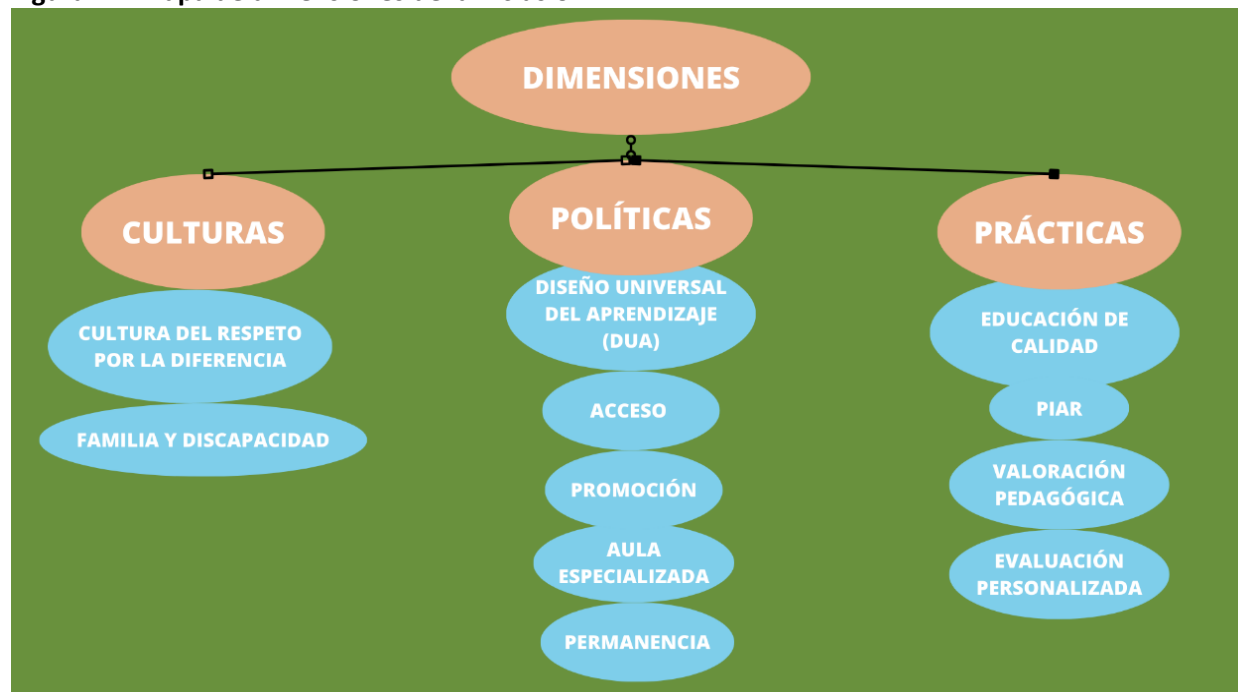
Inicialmente la etapa de identificación de barreras cuenta con una recolección de datos cualitativos, haciendo uso de las entrevistas planteadas a docentes de las instituciones educativas seleccionadas: donde el objetivo es identificar las principales barreras que presentan los estudiantes en los procesos de inclusión educativa. Finalizando con algunas observaciones de clase, donde el único propósito es lograr cumplir con el objetivo del presente estudio.

3.2.1.1 Entrevistas

Se diseñaron tres tipos de entrevistas diferentes, todas semi-estructuradas, para realizarlas a padres de familia, docentes y profesionales que trabajan con estudiantes con síndrome de Down. Las entrevistas fueron realizadas con 8 docentes que tienen una interacción directa y permanente con los estudiantes, a ellas se les realizaron 17 preguntas abiertas (Ver anexos 1, 2 y 3). Por otro lado, se entrevistaron 5 padres de familia 3 de la IEM Manuela Ayala, 1 de la IEM Cartagena y 1 de la IEM la Arboleda, a los cuales se les realizaron 7 preguntas en relación a la educación de sus hijos. Por último, se entrevistó a la directora de la Corporación síndrome de Down, que es una de las instituciones que más atiende a personas con síndrome de Down en Colombia.

3.2.2 Percepción docente

Para el diseño de la encuesta se revisaron detalladamente dos documentos clave, el *Índice de Inclusión* de la UNESCO (2000), el cual agrupa la inclusión en tres grandes dimensiones: Culturas, políticas y prácticas, dicho modelo es acogido por leyes posteriores desarrolladas en Colombia. El segundo documento es *Inclusión y equidad: hacía la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia* del Ministerio de Educación Nacional (2022). En este documento, se definen una serie de conceptos importantes para la inclusión y que se encuentran enmarcados dentro de las dimensiones anteriormente mencionadas (Ver figura 11). A partir de lo anterior, y de los resultados de las entrevistas se configuran tres categorías de análisis: **Inclusión educativa, Discapacidad intelectual y Discriminación.**

Figura 11: Mapa de dimensiones de la inclusión.

Fuente: Mapa de elaboración propia a partir del documento índice de inclusión de la UNESCO (2000), y el documento es Inclusión y equidad: hacía la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia del Ministerio de Educación Nacional (2022).

De esta forma, se organiza la matriz de encuesta, con una jerarquía de 4 niveles: Dimensiones, categorías, indicadores y un banco de ítems, que son las afirmaciones a evaluar en las encuestas (Ver anexo 12).

3.2.2.1 Encuestas

Desde el eje cuantitativo se utiliza una encuesta, cuya validez y aprobación se sujetan, bajos los criterios de la escala de Likert, por el Doctor Carlos Eduardo León, docente de posgrados de la Universidad La Gran Colombia, quien es matemático y experto en metodología de la investigación. El propósito fundamental de la encuesta es conocer la percepción que tienen los docentes frente a la inclusión de los estudiantes con síndrome de Down en las aulas y las dificultades para lograr un proceso de formación

pertinente. Para el diseño de la encuesta se implementó una escala de Likert, “una escala de actitud ordena las actitudes por intensidad. Las escalas sumativas son debidas a Likert (1932), que fue el primero en introducirlas para medir actitudes, tomándolas de técnicas de medida de la personalidad” (Morales Vallejo, 2000, como se cita en Guil, 2006, p. 83).

En este enfoque, se parte de la suposición de que todos los ítems miden la misma intensidad de la actitud que se pretende evaluar. El encuestado asigna una puntuación, generalmente en una escala de uno a cinco, según su posición con respecto a la declaración presentada en cada ítem. La puntuación final de la actitud asignada al encuestado se calcula como el promedio de las puntuaciones otorgadas a cada ítem del cuestionario. Por ello, se diseñaron un total de 15 afirmaciones, con las que el encuestado podría estar: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, lo desconozco, de acuerdo o totalmente de acuerdo. Y al final con 3 preguntas abiertas: ¿Los estudiantes con síndrome de Down deberían estar en aula especializada o en aula regular?; ¿Cuál es el criterio para determinar si un estudiante con síndrome de Down debe estar en aula regular o aula especializada?; ¿Cuáles cree que son las principales barreras educativas que presentan las instituciones educativas públicas a los estudiantes con síndrome de Down?

Es pertinente en este punto, realizar una explicación detallada de la matriz tomada en cuenta para la realización de la respectiva encuesta, la cual está organizada en distintas dimensiones, categorías e indicadores relacionados con la inclusión educativa de estudiantes con síndrome de Down.

Aquí está una explicación detallada:

Dimensión A: Cultura

- ***Sociabilidad***
 - Cultura del respeto por la diferencia: Fomenta el respeto hacia la diversidad, especialmente hacia los estudiantes con discapacidad.

- Actividades integradoras: Promueve la participación de los estudiantes con síndrome de Down en actividades institucionales.
- Apoyo de pares: Fomenta el apoyo académico de compañeros sin discapacidad a los estudiantes con síndrome de Down.
- **Vinculación familiar**
 - Acompañamiento a las familias: Garantiza que la institución brinde acompañamiento a las familias desde la vinculación de los estudiantes con síndrome de Down.

Dimensión B: Políticas

Instalaciones

- Aula especializada: La institución cuenta con un espacio dedicado para los estudiantes con síndrome de down.
- Recursos didácticos: Asegura que se disponga de los recursos necesarios para facilitar la enseñanza a los estudiantes con síndrome de Down.
- Aula regular: Garantiza la inclusión en las aulas regulares cuando sea posible.
- **Acceso**
 - Proceso de admisión: Asegura que los estudiantes con síndrome de Down no enfrenten dificultades para ser admitidos en instituciones públicas en Facatativá.
 - Movilidad: Garantiza que los estudiantes estudien en la institución más cercana a su hogar y tengan acceso fácil al colegio.

Dimensión C: Prácticas

- Educación de calidad.
- PIAR (Proyecto Individual de Ajustes Razonables).

- Evaluación personalizada: Garantiza que cada estudiante tenga un PIAR que se socializa con los docentes y las familias para implementar ajustes razonables.
- Planeaciones de clase: Asegura que las planificaciones de clase consideren las necesidades de los estudiantes con síndrome de Down.
- Acompañamiento docente: Proporciona un acompañamiento continuo para los procesos de los estudiantes con síndrome de Down.

Esta matriz proporciona un marco estructurado que aborda varios aspectos cruciales para la inclusión efectiva de estudiantes con síndrome de Down, desde prácticas pedagógicas y políticas institucionales hasta la promoción de una cultura inclusiva y el apoyo a la sociabilidad y vinculación familiar.

3.2.3 Protocolo de recomendaciones

Durante esta fase se realiza, con base en los resultados de las primeras dos fases y el análisis detallado en el capítulo siguiente, un protocolo de recomendaciones que puede servir de guía para que las instituciones educativas participantes de la investigación, puedan evaluar y mejorar sus índices de inclusión.

Capítulo IV: Análisis y Discusión de Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación. Para una mayor comprensión de ellos, se han organizado los resultados por fases y por las dimensiones Cultura, políticas y prácticas, las cuales son transversales durante toda la investigación y permiten tener un mejor panorama para el diseño del protocolo de recomendaciones.

A dichos resultados se suman otros hallazgos, los cuales fueron obtenidos a lo largo de la investigación, por las necesidades que se fueron presentando durante el desarrollo de la misma. Estos se presentan al final del capítulo como otros hallazgos.

4.1 Resultados fase I: entrevistas.

El objetivo de la primera fase es *Identificar las principales barreras que existen en la inclusión educativa de los estudiantes con Síndrome de Down*, para ello se realizaron entrevistas a padres de familia (Ver anexo 1), docentes (Ver anexo 2) y a la directora de la Corporación Síndrome de Down (en adelante CSD) (Ver anexo 3), las cuáles mostraron una serie de barreras que impiden la inclusión de estos estudiantes en las instituciones educativas y que además pueden llegar a ser excluyentes. Las entrevistas fueron analizadas según las categorías Cultura, Políticas y Prácticas (Ver anexos 4, 5 y 6), clasificadas según el tipo de barrera, cultural (color verde), política (fucsia) o practica (azul), y posteriormente sistematizadas en una matriz de análisis (Ver anexo 11), en la cual se clasificaron los resultados en categoría, resultado, palabras clave y la autoría de la respuesta. Dentro de esta se resaltan otros hallazgos con amarillo.

4.1.1 Barreras culturales y actitudinales

Las barreras culturales se refieren a esa serie de actitudes excluyentes que han sido normalizadas, en este caso hacia la población con síndrome de Down. Analizar si es la cultura la que condiciona dichos comportamientos o si por el contrario, son las actitudes las que al ser reiterativas generan barreras, es una discusión que no se propone aquí. Lo que si se propone es revisar aquellas actitudes que se van tornando cultura y generan segregación consciente o inconscientemente hacia los estudiantes con síndrome de Down.

En las entrevistas se identifican diferentes barreras, algunas que comienzan desde la propia familia y otras que se manifiestan en la escuela y en la sociedad en general. Claramente, gran parte de dichas actitudes pueden tener su origen en el poco conocimiento sobre las personas con síndrome de Down. Las entrevistas con las docentes, muestran puntos comunes en cuanto a este tipo de barreras,

- a) **Desconocimiento de las familias sobre el síndrome de Down:** algunas docentes entrevistadas manifestaron que las familias tienen dificultades para comprender lo que significa tener un hijo con síndrome de Down. La *docente 1* (Ver anexo 2), afirma que los padres no comprenden que sus hijos son personas con capacidades y dificultades como todos, lo que hace que condicionen y subestimen las posibilidades de desarrollo que tienen sus hijos y se vuelven sobreprotectores con ellos; o como afirma también la directora de la Corporación Síndrome de Down “ven a sus hijos como personas enfermas en lugar de ciudadanos que requieren ajustes” (Ver anexo 3). Menciona también que la falta de comprensión sobre la educación inclusiva como proceso, puede

llegar a ser una barrera, lo cual produce que las familias no motiven a sus hijos y ellos no encuentren un apoyo emocional, independientemente de sus logros o desafíos.

b) Poca empatía por parte de los docentes frente a las dificultades de los estudiantes con

síndrome de Down: la docente 7 (Ver anexo 2) manifestó que cuando los estudiantes con síndrome de Down llegan al aula regular, algunos docentes no tienen la paciencia para trabajar con ellos, y solamente les ponen a hacer otro tipo de actividades como colorear o dibujar, pero no hacen ningún tipo de ajuste o proceso para desarrollar en el aula, esto por los prejuicios que se tienen con respecto a la discapacidad.

c) Exclusión por parte de las instituciones: los padres de familia 1 y 2 manifestaron que sus hijos no son recibidos en cualquier institución pública de Facatativá, (Ver anexos 2 y 11), y dentro de las instituciones sigue existiendo discriminación teniendo en cuenta el trato y la infraestructura que no es la adecuada para los estudiantes con síndrome de Down. Esto puede llevar a buscar una educación segregada, como lo afirma la directora de la CSD, ya que es una alternativa que protege de mejor manera a sus hijos (Ver anexo 3).

d) Exclusión por parte de los pares: la *docente 7* afirma que a medida que los estudiantes con síndrome de Down avanzan en los niveles académicos, se identifica un mayor rechazo por parte de los compañeros o pares del mismo nivel, lo cual hace que las familias generen mayor resistencia a que sus hijos avancen académicamente y dificulta su socialización. Lo anterior, también porque existe un estigma generalizado socialmente sobre que los niños con síndrome de Down no leen, no escriben o no hablan bien, y los compañeros mantienen esos estereotipos (Ver anexo 2). Eso también

hace que los estudiantes con síndrome de Down empiecen a autoexcluirse por el trato diferente que reciben, afirma *la docente 1* (Ver anexo 2).

- e) **Capacitación docente:** varios docentes, como las *docentes 4 y 5* (Ver anexo 2), expresaron que una barrera importante es la poca capacitación que reciben los docentes sobre la educación para la población con discapacidad, ya que esta población requiere mayor atención en aspectos tan básicos como la ida al baño, por ejemplo (docente 5, anexo 2). Esto hace que su adaptación al aula regular sea más difícil, pues no se aplican las estrategias necesarias para su efectiva inclusión en el aula (docente 4, anexo 2).

4.1.2 Barreras políticas y físicas.

Las barreras políticas hacen referencia a las políticas internas de las instituciones educativas y las externas desde la secretaria de educación local y el Ministerio de Educación Nacional, que impiden una inclusión real de la población con síndrome de Down dentro de las instituciones educativas, ya sea por la falta de aplicación de la política, la mala aplicación, o la necesidad de crear la política.

- a) **Desconexión con el sistema de salud:** el padre de familia 1, manifiesta que es difícil realizar las terapias especializadas que le remiten a su hijo, ya sea por las dificultades en las autorizaciones de la EPS o porque las remiten a Bogotá, donde se encuentran la mayoría de los especialistas (Ver anexo 1). Los estudiantes con síndrome de Down necesitan constantemente de apoyo de especialistas en terapia ocupacional y fonoaudiología, y el difícil acceso a ellos limita el desarrollo de habilidades en esta población (docente 3, anexo 2). Por otro lado, los diagnósticos clínicos no se realizan a

tiempo y ello dificulta identificar y atender a tiempo las necesidades particulares de los estudiantes (docente 4, anexo 2).

- b) Falta de recursos humanos y materiales:** una de las madres de familia, menciona que le interesa que su hija continúe en aula regular pero que es necesario que esté más presente la docente de apoyo, ya que solo la acompaña una vez por semana (madre de familia 5, anexo 11), algo que también comentan la *docente 3*, la *docente 7* y la *docente 8*, hace falta mayor presencia de docentes de apoyo que acompañen los procesos en aula regular de los estudiantes con síndrome de Down y ayuden a los docentes. (Ver anexo 11). Además, otros docentes como la *docente 4*, *docente 6* y la *docente 7*, manifiestan la necesidad, no solo de recursos humanos sino materiales también, ya que son necesarios materiales educativos específicos para trabajar de mejor manera con los estudiantes.
- c) Capacitación docente interna y en formación docente:** la *docente 1* manifiesta que muchas veces la excusa de los colegios para no recibir estudiantes con síndrome de Down es que no tienen docentes capacitados para trabajar con esta población. Esto también puede deberse a que, como afirma la *docente 5*, desde la formación de licenciaturas en las universidades, tampoco se capacita a los profesores para trabajar con población con discapacidad. Por otro lado, desde las alcaldías locales no se apoya la capacitación docente en este ámbito de inclusión, mencionan las *docentes 5*, *7* y *8*. (Ver anexo 11).
- d) Alta densidad de estudiantes por salón:** esta barrera tiene relación con la del numeral b, ya que al haber mayores estudiantes por salón, es más difícil que los docentes puedan

hacer un acompañamiento personalizado (madre de familia 5, anexo 11). Esto también lo mencionan los *docentes 1, 2, 3 y 4*, agregando también que no solo afecta a los estudiantes con discapacidad sino que en general perjudica la calidad de la educación de todos los estudiantes.

- e) **Dificultades en la aplicación del PIAR:** algunos padres de familia, como el *padre de familia 1*, encuentran que sus hijos están en aula especializada y no tienen muy claros los criterios para que ellos pasen al aula regular, o cuando pasan al aula regular los docentes los ponen a realizar otras actividades que no aportan a su desarrollo y que no tienen que ver con las asignaturas, como colorear. Esto lleva a que padres de familia saquen a sus hijos de las instituciones, como lo afirma la *docente 1* (Ver anexo 11), pues los padres al ver que no hay un acompañamiento por parte de los docentes de aula optan por otras opciones. Aunque en el PIAR, se deben realizar los ajustes para que el estudiante logre alcanzar unas metas personales en cada asignatura, también es necesario un enfoque inclusivo institucional, afirma la *docente 1*.
- Por otro lado, la *docente 6*, manifiesta que es necesario hacer ajustes individualmente, lo cual muestra que desconoce la función del PIAR, pues afirma que al estar con sus pares afecta negativamente el desarrollo académico (docente 6, anexo 11). También se evidencia en la respuesta de la *docente 7*, al afirmar que es necesario adaptar el currículo a las necesidades de los estudiantes, la cual es la función principal del PIAR. El desconocimiento del PIAR puede llevar precisamente a una exclusión interna en el aula regular, como afirma la directora de la CSD “La falta de aplicación del Diseño Universal

del Aprendizaje por parte de algunos docentes limita la efectividad de la educación inclusiva” (Ver anexo 11).

f) Desconocimiento institucional sobre la normatividad de inclusión: el *padre de familia 2*

manifiesta que los colegios se escudan en la falta de capacitación de sus docentes para no recibir a los estudiantes con síndrome de Down. Sin embargo, la normatividad no permite que ellos rechacen a ningún estudiante por ningún motivo, ya que se estaría violando el derecho a la educación. Por otro lado, la *docente 1*, menciona la falta de conocimiento de las instituciones sobre la normatividad en inclusión lo que hace más difícil el proceso para incluir de manera afectiva a los estudiantes con discapacidad, esto también comentado por la *docente 2* y la directora de la CSD. Además otras docentes comentaron que hacía falta más colegios y aulas especializadas, sin embargo, como dice la directora de la CPS, “Existe el riesgo de que las aulas especializadas, inicialmente diseñadas como un puente hacia la inclusión, se conviertan en formas de exclusión al interior de los colegios” (Ver anexo 11). Lo que muestra la necesidad de capacitar a las instituciones sobre la normatividad vigente en inclusión.

g) Poca claridad en los procesos de evaluación y promoción: la falta de conocimiento de

la normatividad recae en la falta de claridad de los procesos de evaluación y promoción, como menciona el *padre de familia 3*, pues algunos docentes promueven estudiantes sin lograr los conocimientos necesarios, ya que no se tienen metas claras, manifestado también por la *docente 5*. A lo anterior, hace eco la *madre de familia 5*, quien estaba a la espera de que el consejo directivo decidiera si su hija podía pasar a segundo grado sin conocer los criterios de evaluación y promoción. Además, citando a la *docente 5*, no se

realiza un adecuado diagnóstico para saber a qué grado debe ingresar el estudiante con síndrome de Down, ello se refleja en las dificultades para promover a los estudiantes sobre todo en la secundaria, como lo manifiestan la directora de la CSD y la *madre de familia 1*. En algunos casos, como menciona el padre de familia 2, los estudiantes alcanzan la extraedad y deben ser desescolarizados ya que no pueden ser mantenidos en el nivel y por lo tanto, tampoco en el colegio (Ver anexo 11).

- h) Sobrecarga académica:** la *docente 5* manifiesta que para los docentes se vuelve una sobrecarga académica, ya que deben preparar material específico para ellos, como evaluaciones diferenciadas, planeaciones, guías y recursos. Además deben estar pendientes del cuidado en el aula, de su control de esfínteres y de su concentración en las actividades (Ver anexo 11). Todo ello adicional al trabajo que se debe realizar con los otros estudiantes.
- i) Ausencia de una política que guíe el proceso de transición a la vida laboral:** la *docente 7* menciona que faltan programas o políticas que ayuden a los estudiantes con síndrome de Down a desarrollar un proyecto de vida con acceso al campo laboral y que les permita ser independientes (Ver anexo 2).

4.1.2 Barreras prácticas.

Las barreras prácticas se refieren a las interacciones excluyentes que pueden presentarse entre los docentes y padres de familia con los estudiantes con síndrome de Down. Estas prácticas pueden ser cotidianas y se pueden presentar de manera directa o indirecta, en la mayoría de las

ocasiones de forma inconsciente, ya sea por falta de conocimiento, por desinterés o por sobreprotección, en los casos de los padres de familia.

- a) **Falta diferenciación y acompañamiento en el aula:** la docente 2 manifiesta la necesidad de que los docentes comprendan las diferencias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad (Ver anexo 2). Otro aspecto importante es el poco acompañamiento a los estudiantes con síndrome de Down en el aula ya que, al no realizar procesos de diferenciación y el acompañamiento necesario, los estudiantes no alcanzarán las metas propuestas en cada asignatura y no habrá aprendizaje (docentes 2 y 3, anexo 11).
- b) **Atención a las necesidades particulares:** los estudiantes con síndrome de Down requieren mayor atención en otros aspectos cotidianos como la ida al baño, por lo cual muchos docentes presentan una resistencia a tenerlos en el aula porque requieren atender otros aspectos diferentes a los académicos. Ello presenta una barrera también para que los estudiantes con síndrome de Down desarrollen sus habilidades sociales (docente 3, anexo 11).
- c) **Motivación familiar:** la sociedad ha creado un estigma hacia las personas con síndrome de Down, limitando sus capacidades y sus posibilidades. Esto ha hecho que sus familias, muchas veces tengan expectativas muy bajas sobre los procesos de aprendizaje y de desarrollo sobre sus hijos y pone una barrera importante para desarrollar las capacidades de estos estudiantes. La familia tiene una tarea fundamental en la motivación para promover su desarrollo (docentes 3 y 6, anexo 11).

- d) Evaluación personalizada:** en la práctica docente, realizar evaluaciones personalizadas suele ser un desafío, sin embargo, es necesario para que los estudiantes puedan alcanzar las metas propuestas a la medida de sus posibilidades. Una evaluación general y homogénea es una barrera que se presenta hoy desde la labor docente (docente 7, anexo 2).
- e) Compromiso docente:** la *docente 7* resalta la importancia del compromiso y la capacitación, puesto que si no hay un compromiso real por parte de los docentes en su práctica diaria para tener aulas más incluyentes, los esfuerzos de la comunidad académica y de las políticas internas y externas serían infructuosos (docente 7, anexo 2).

4.2 Resultados fase II: encuestas.

La encuesta fue diseñada a partir de dos documentos, el *Índice de inclusión* (UNESCO, 2000) y el de Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia (MEN, 2022). Estos dos documentos fueron claves para la construcción de la matriz (Ver anexo) que sustenta la encuesta. Para ello se toman las categorías Cultura, políticas y prácticas del documento de la UNESCO y los ítems o indicadores extraídos del documento del MEN.

A continuación se hace un análisis de cada una de las 13 afirmaciones en la encuesta tipo Likert, con las que los encuestados estaban totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, en desconocimiento, de acuerdo o totalmente de acuerdo. Primero se hace una breve caracterización de la población encuestada y posteriormente se desglosan los análisis por ítem.

Caracterización de los encuestados.

La encuesta fue aplicada a 36 personas, de las cuales 35 son docentes y 1 es orientadora, con edades entre los 27 y los 68 años.

Figura 12: Porcentaje de tipos de interacción que tienen los docentes con los estudiantes con síndrome de Down.

¿Cómo es su interacción con los estudiantes con síndrome de Down de su institución?

36 respuestas



Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participantes de la investigación.

Como se puede visualizar en la gráfica el 44,4%, es decir 16/36 de los encuestados, no tiene ninguna interacción con los estudiantes con síndrome de Down. Otro 44,4%, es decir 16/36 de los encuestados, no les da clase pero interactúa con ellos en los descansos. El 2,8%, es decir 1 docente, les da clase ocasionalmente. Un 2,8%, es decir 1 docente, interactúa con ellos todos los días pero no de forma permanente durante el día. Y finalmente el 5,6%, que corresponde a 2 docentes, interactúa con ellos permanentemente.

Lo anterior, muestra que los docentes que interactúan con ellos en el aula son aproximadamente 4/36 y 16/36 interactúa con ellos en los descansos. Se puede concluir que 20 docentes tienen algún tipo de interacción con los estudiantes con síndrome de Down, mientras que 16 de ellos no tienen ningún tipo de interacción. Esa falta de interacción puede deberse a que varios docentes no están en la misma jornada que los estudiantes con síndrome de Down o porque sus descansos son a diferentes horas porque son profesores de grados más altos. Sin embargo, el no interactuar con ellos no significa que no conozcan las políticas de inclusión de la institución.

Análisis de resultados por ítem.

A continuación se realiza un análisis por cada una de las afirmaciones que se presentaron para conocer la percepción que tienen los docentes frente a los procesos de inclusión de los estudiantes con síndrome de Down. Cada ítem identifica a cada uno de los aspectos a evaluar en el momento de hablar sobre inclusión y enmarcados dentro de las categorías Cultura, políticas y prácticas.

Cultura.

Figura 13: Percepción de los docentes frente al respeto por la diferencia con los estudiantes con síndrome de Down.



Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participantes de la investigación.

En este ítem se pretende conocer si los docentes perciben que hay una cultura del respeto por la diferencia con los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad. Los resultados muestran que el 14% se encuentran totalmente en desacuerdo, de la misma manera un 8% manifiesta desacuerdo, quiere decir que un 22% expresa que en sus instituciones no se incentiva el respeto por la diferencia frente a los estudiantes con discapacidad, mientras tanto un 14% expresa desconocimiento frente al tema, por último, de manera positiva un 36% se encuentra de acuerdo, junto con un 28% que se muestra totalmente de acuerdo es decir que un 64% afirma que en sus instituciones si se incentiva el respeto por la diferencia frente a los estudiantes con discapacidad proceso que facilita la existencia de las aulas especializadas.

Figura 14: Percepción docente frente a la promoción del apoyo entre estudiantes sin discapacidad con sus compañeros con síndrome de Down.



Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participes de la investigación.

En este ítem se pretende conocer si los docentes perciben que se promueve la cooperación entre pares, es decir, entre estudiantes sin discapacidad frente a los estudiantes con síndrome de Down, a lo cual el 25% se encuentra en total desacuerdo, junto con el 14% que se muestra en desacuerdo, es decir que el 39% del total de docentes encuestados manifiesta que no se promueve el apoyo de estudiantes sin discapacidad hacia los niños con síndrome de Down, el 22% en el tercer punto se encuentran los docentes manifiesta desconocer la situación. Por último, de forma positiva se encuentra un 25% de acuerdo con la afirmación más un 14% que expresa mostrarse totalmente de acuerdo, lo que da un 39% de docentes que afirma que se efectivamente se promueve la cooperación entre pares sin discapacidad frente a los niños con síndrome de Down. La cooperación es un aspecto que facilitan las aulas de inclusión existentes en estas instituciones, en las cuales se comparten espacios sociales con los estudiantes de educación regular, como los descansos, y actividades culturales, lo que promueve además una cultura de inclusión donde los estudiantes ven a sus compañeros con discapacidad como iguales.

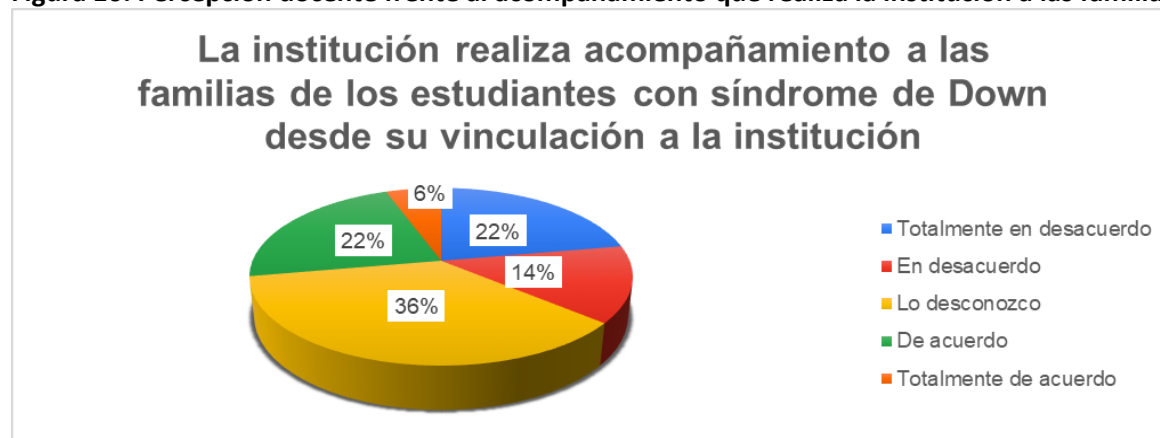
Figura 15: Percepción docente frente a la vinculación de las familias con la institución.



Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participantes de la investigación.

Esta pregunta tiene como propósito conocer si los docentes perciben que hay una conexión que involucra a las familias, con los procesos de los estudiantes con síndrome de Down, frente a esto el 22% de los docentes expresa encontrarse totalmente en desacuerdo, del mismo modo un 14% se muestra en desacuerdo, lo que da a conocer que un 36% de docentes expresan que no se realiza vinculación de las familias frente a los procesos de los estudiantes con síndrome de Down, luego se evidencia con el 33% los docentes que expresan desconocer la situación. Por último, se encuentra los docentes que manifiestan encontrarse de acuerdo lo que equivalen al 31% dividido en un 28% de maestros que se muestran en acuerdo, más solo un 3% que expresan estar totalmente de acuerdo.

Figura 16: Percepción docente frente al acompañamiento que realiza la institución a las familias.



Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participantes de la investigación.

En este punto se pretende conocer la percepción de los docentes sobre el acompañamiento a las familias de los estudiantes con Síndrome de Down que realiza la institución desde la vinculación del estudiante, frente a esto se evidencia que el 22% de los profesores se muestra totalmente en

desacuerdo junto con un 14% que manifiesta estar en desacuerdo lo que representa un 36% del total de docentes encuestados que expresan que esta vinculación no se da en sus instituciones, por otro lado hay un gran porcentaje que expresa desconocer la situación representado por un 36%, por otro lado con un 28% se representa los docentes que expresan una respuesta positiva frente a la pregunta dividido en 22% mostrándose de acuerdo más un 6% que expresa estar totalmente de acuerdo. Frente a estos resultados se puede concluir que falta acompañamiento por parte de la institución a las familias lo que puede afectar en la comunicación para el logro de los objetivos planteados con los estudiantes y la corresponsabilidad en los procesos.

Políticas.

Figura 17: Percepción docente frente a si la institución cuenta con un aula especializada.

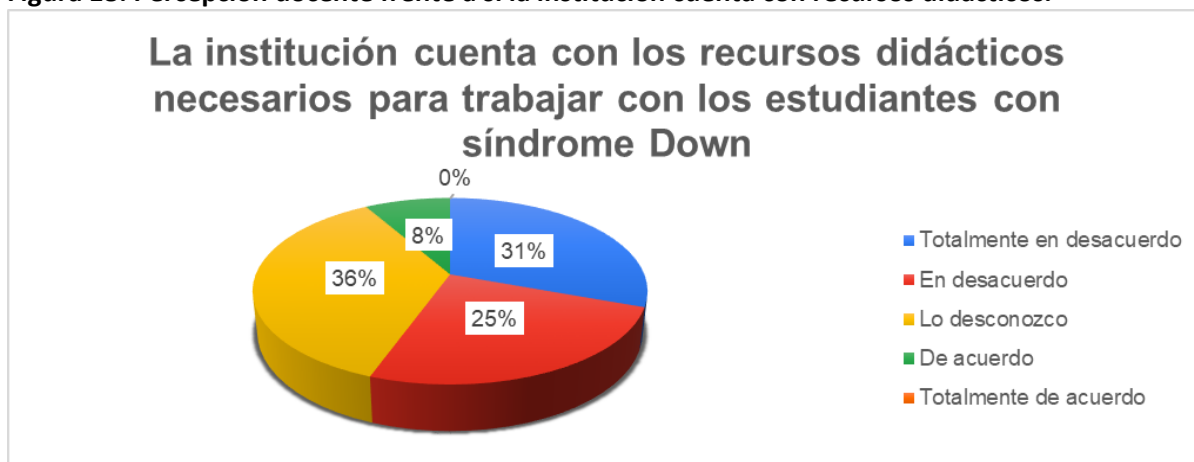


Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participantes de la investigación.

Esta afirmación está relacionada con el conocimiento que tiene los docentes frente a la existencia de un aula especializada para estudiantes con síndrome de Down en cada una de las

instituciones donde trabajan, frente a esto el 33% de los docentes encuestados manifiestan mostrarse totalmente en desacuerdo, mientras otro 19% expresa también estar en desacuerdo, es decir el 52% expresa no tener conocimiento o que sus colegios no cuenta con un aula especializada para esta población, otro 11% expresa tener desconocimiento frente a la existencia de estas aulas en sus instituciones. Por otro lado, el 31% de los docentes expresa estar de acuerdo, el 6% restante se muestra totalmente de acuerdo es decir el 37% del total de docentes expresan que si se tiene un aula especializada para los estudiantes con síndrome de Down. Es de anotar que cada uno de los docentes encuestados pertenece a las instituciones donde se encuentran aulas especializadas para los estudiantes con discapacidad, no solamente para los niños con Down si no las diferentes discapacidades.

Figura 18: Percepción docente frente a si la institución cuenta con recursos didácticos.



Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participantes de la investigación.

Aquí se pretende conocer si, en la percepción de los docentes, existen los recursos didácticos necesarios para trabajar con los estudiantes con síndrome de Down, a lo cual un 31% se mostró totalmente en desacuerdo, junto con un 25% en desacuerdo, lo que representa que un 56% respondió

de forma negativa, es decir, expresar que la institución educativa no cuenta con los recursos didácticos necesarios para el trabajo con esta población. Por otro lado, el 36% expresa desconocer la situación, en cambio solo el 8% de los docentes encuestados expresa estar de acuerdo y 0% en totalmente de acuerdo esto quiere decir que solo un 8%, expresa que su institución cuenta con los respectivos recursos didácticos necesarios para trabajar con esta población.

Figura 19: Percepción docente frente a la facilidad de acceso a las instituciones educativas.

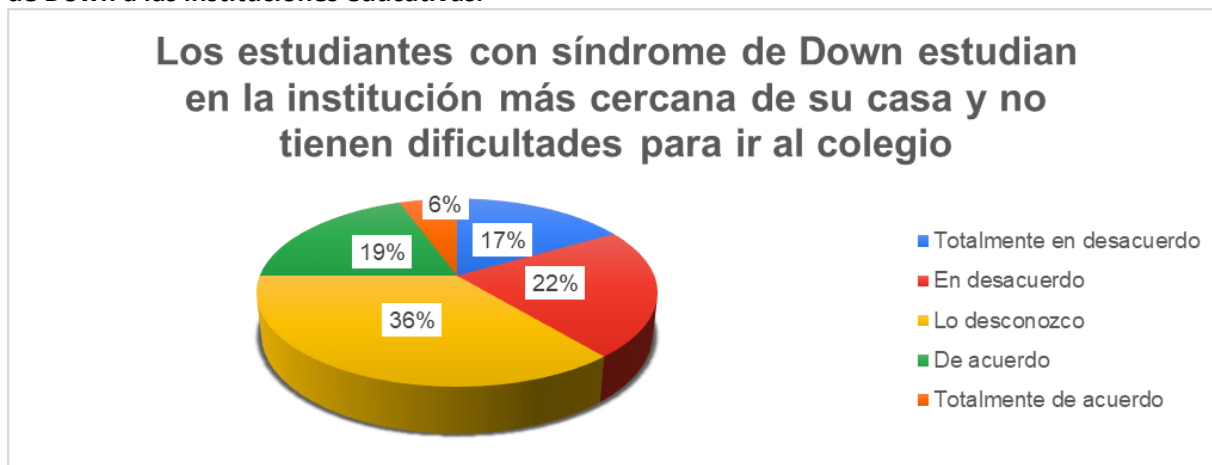


Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participantes de la investigación.

En este ítem se pretende conocer la percepción de los docentes frente al acceso que tienen los estudiantes con síndrome de Down en la institución educativas, referente a esto se puede manifestar que el 25% se torna totalmente en desacuerdo con la afirmación junto con un 22% que se muestra en desacuerdo, lo que representa el 47%, piensa que los estudiantes con síndrome de Down tiene dificultades para el ingreso a las instituciones públicas del municipio, por otro lado con un porcentaje del 34% expresar desconocer esta situación, lo que lleva a pensar que los docentes son un poco ajenos al conocimiento de la educación inclusiva de su municipio en las instituciones públicas que lo componen.

Por otro lado, el 11% se muestra de acuerdo y solo el 8%, se muestra totalmente de acuerdo, lo que lleva a manifestar que solo el 19% expresan que los estudiantes con síndrome de Down no tienen dificultades para ingresar a cualquier institución de carácter público. Frente a esto, se aclara que solo 3 de las 11 instituciones del municipio reciben niños con discapacidad en este caso estudiantes con síndrome de Down.

Figura 20: Percepción docente frente a las facilidades de movilización de los estudiantes con síndrome de Down a las instituciones educativas.



Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participantes de la investigación.

Esta pregunta pretende conocer la percepción de los docentes frente a la facilidad que tiene los estudiante para la asistencia a la institución más cercana de acuerdo a esto se puede evidencia que el 17% de los docentes se muestra en total desacuerdo, junto con el 22% que expresa desacuerdo, esto representa el 39% expresa que los estudiantes si tienen dificultades y no todos pueden estudiar o acceder a las instituciones más cercanas, otro 36% expresa desconocer esta situación; por último, el 19% manifiesta estar de acuerdo junto con un 6% que se muestra totalmente de acuerdo, es decir, el 25% manifiesta que los estudiantes no estudian en la institución más cercana y que por el contrario tienen

dificultades para ir al colegio. Es de notar que, de acuerdo a la realidad que se presenta con la cantidad de instituciones que atienden estos estudiantes, que son 3 de las 11 públicas existentes en el municipio, si se puede evidenciar que no todos pueden estudiar en la institución más cercana por que no todas los reciben.

Prácticas.

Figura 21: Percepción docente frente a la socialización del PIAR.

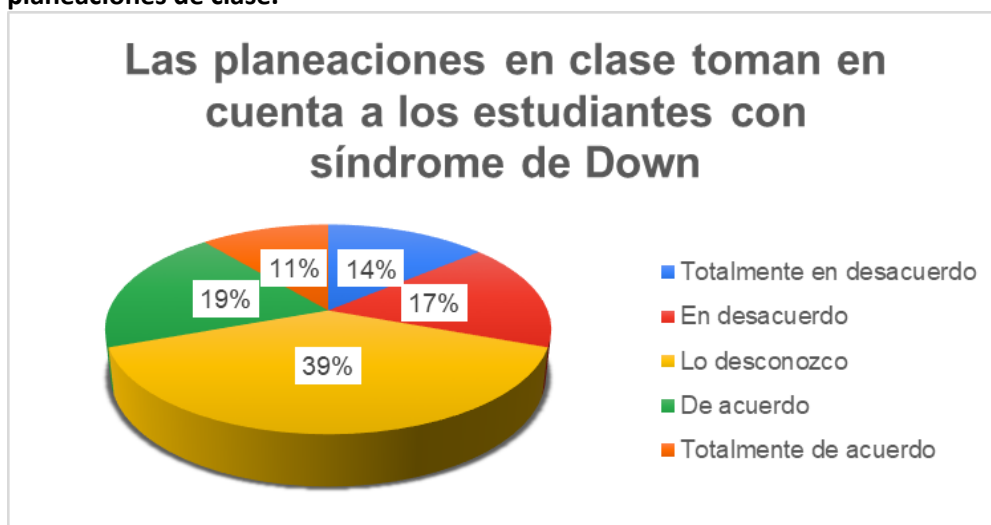


Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participantes de la investigación.

Con relación a la socialización del PIAR de cada estudiante con los docentes, se observa que el 22% de los docentes se encuentra en totalmente en desacuerdo, el 20% en desacuerdo, es decir, 42% del total de los encuestados considera que este PIAR no es socializado con los docentes; el 19% expresa desconocer si este proceso es realizado en la institución; el 31% de los docentes encuestados expresa estar de acuerdo, es decir, conocer que este proceso se lleva a cabo en la institución, junto con el 8% que se muestra totalmente de acuerdo, es decir, que se puede visualizar que solo el 39% de los docentes

encuestados manifiesta que si se da la socialización del PIAR con los docentes de la institución. Dado que solo el 50% de los docentes está de acuerdo con la afirmación es importante mencionar que el desconocimiento del PIAR y su proceso de socialización con los docentes pueden afectar el proceso académico de los niños con síndrome de Down, y la realización de los ajustes y adaptaciones curriculares pertinentes para esta población. Por ello, es indispensable que todos los docentes lo conozcan.

Figura 22: Percepción docente frente la inclusión de los estudiantes con síndrome de Down en las planeaciones de clase.

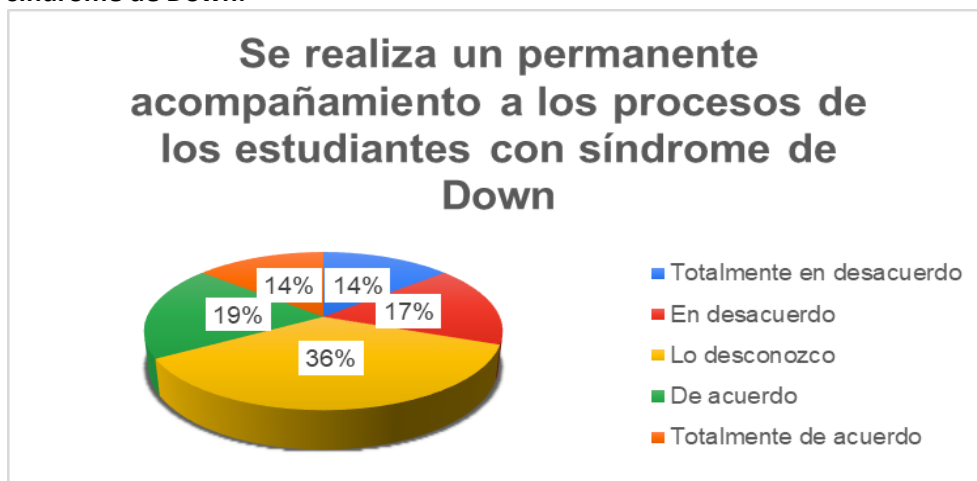


Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participantes de la investigación.

Esta pregunta tiene relación con la pregunta anterior, es decir, si se conoce el PIAR y es socializado podrá incluirse los ajustes pertinentes en las planeaciones de clase. Frente a esta pregunta los docentes encuestados expresan el 14% está estar totalmente desacuerdo, junto con el 17% que manifiesta encontrarse en desacuerdo, esto muestra que el 31% de los docentes encuestados considera que en las planeaciones de clase no son tenidos en cuenta los estudiantes con Síndrome de Down; el siguiente grupo con mayor porcentaje corresponde a los docentes que con el 39% manifiesta

desconocer si las planeaciones de clases tienen o no en cuenta los niños con Down. Posteriormente, se observa con el 19% los docentes que están de acuerdo, junto con el solo 11 % que se encuentra totalmente de acuerdo, esto quiere decir que solo el 30% del total de docentes expresa conocer que estas planeaciones si incluyen a los niños con Down. El no tener en cuenta a los niños Down en la planeaciones no permitirá la adaptación de contenidos para esta población de acuerdo a sus capacidades y necesidades, lo que puede generar procesos de exclusión.

Figura 23: Percepción docente frente al acompañamiento que se realiza a los estudiantes con síndrome de Down.

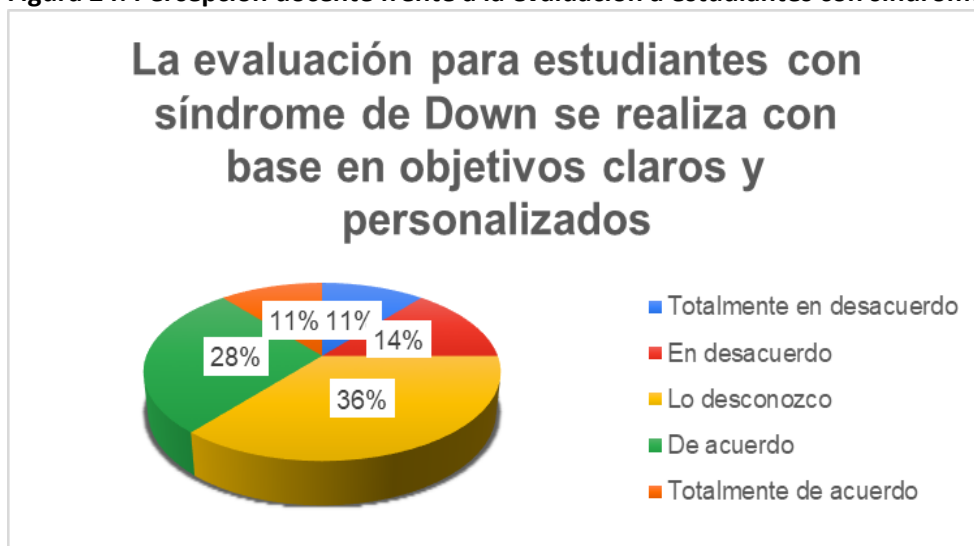


Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participantes de la investigación.

Frente a esta pregunta relacionada con el acompañamiento permanente en los procesos de los niños Down, el 14% de los docentes encuestados expresan encontrarse totalmente en desacuerdo, el 17% en desacuerdo, lo que da a entender que el 31% del total encuestados expresa no darse un acompañamiento permanente a esta población, se observa nuevamente un alto porcentaje el desconocimiento de los docentes frente a los procesos llevados a cabo pues el 36% de los docentes

manifiestan desconocer este proceso, finalmente el 19% expresa estar de acuerdo, y el 14% se muestra totalmente de acuerdo, lo que nos muestra que el 33% de la población expresa que si se realiza un acompañamiento permanente a los procesos de los niños con Síndrome de Down, lo que es vital para que el proceso de inclusión sea adecuado, ya que esta población necesita más acompañamiento y orientación en sus procesos, que los estudiantes regulares de acuerdo a sus capacidades, necesidades y ritmos de aprendizaje.

Figura 24: Percepción docente frente a la evaluación a estudiantes con síndrome de Down.

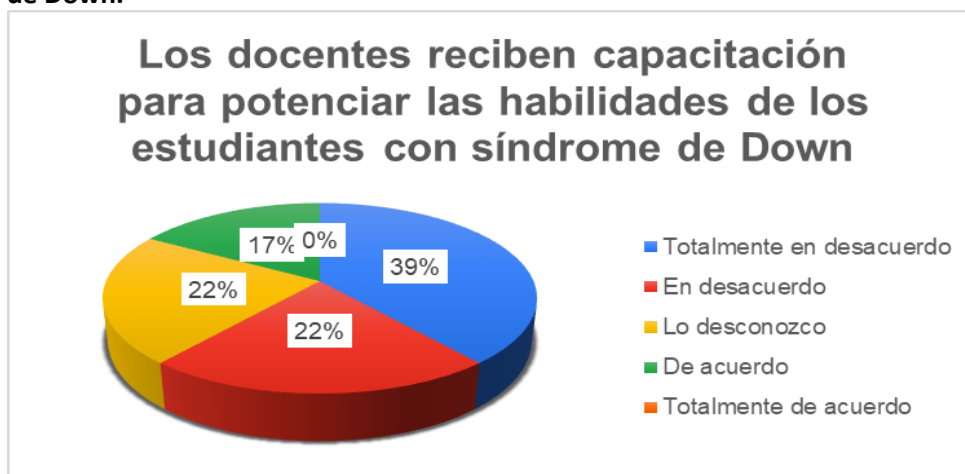


Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participantes de la investigación.

Frente a la afirmación: *la evaluación para estudiantes con Down se realiza con objetivos claros y personalizados* los docentes encuestados expresan con el 11% estar totalmente en desacuerdo, el 14% en desacuerdo, lo que da entender que el 25% de los docentes encuestados considera que esta evaluación no se realiza de manera personalizada ni con objetivos claros. Respecto a esto y siendo en esta pregunta también el mayor porcentaje, el 36% de los docentes expresa desconocer si el proceso

evaluativo con los niños Down se realiza de esta manera en las instituciones educativas donde laboran, por el contrario el 28% de los docentes expresan estar de acuerdo, junto al 11% restante que manifiesta estar totalmente de acuerdo, lo que da a conocer que el 39% del total de encuestados expresa que este proceso de evaluación con los niños Down se da de la forma expuesta en la pregunta. El proceso de evaluación así como el de promoción debe ser de acuerdo a las posibilidades de cada estudiante con discapacidad, este debe ser personalizado y claro para los docentes, estudiantes y padres de familia, pero según los resultados no para todos los docentes se está llevando este proceso de forma adecuada y otro gran porcentaje desconocen sobre cómo es llevado este proceso en las aulas y sus instituciones educativas, lo que puede afectar para darse un proceso de inclusión adecuado.

Figura 25: Percepción docente frente a la capacitación para el trabajo con estudiantes con síndrome de Down.

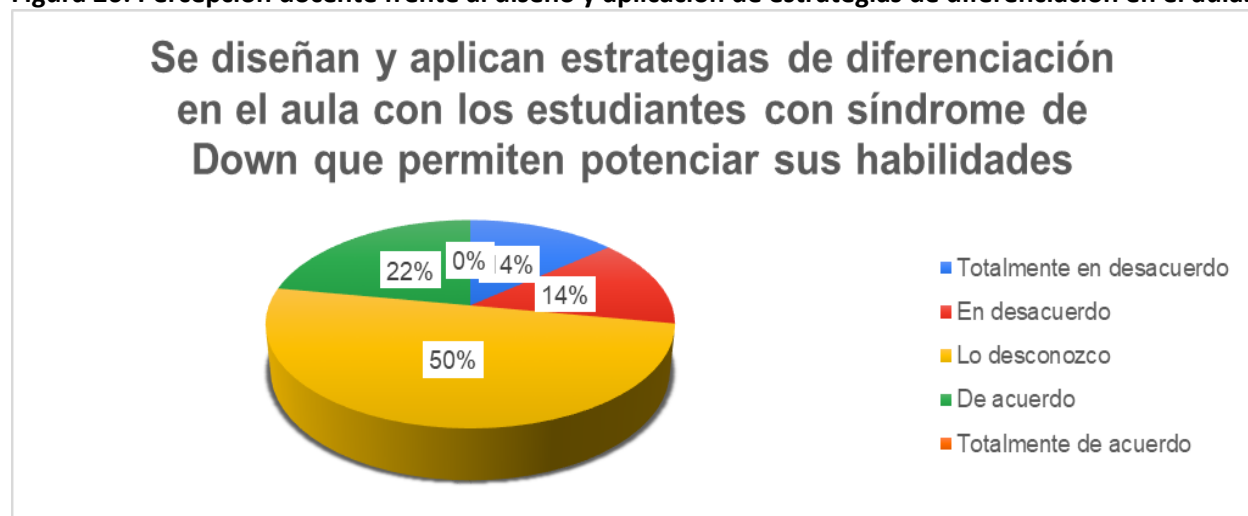


Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participantes de la investigación.

La siguiente pregunta corresponde a la capacitación que reciben los docentes para potenciar las habilidades de los estudiantes con Down, frente a esto el 39% de los docentes expresa estar totalmente en desacuerdo, junto con el 22% que manifiestan estar en desacuerdo, esto quiere decir

que el 61% del total de docentes encuestados reconoce no haber recibido capacitación para trabajar con los estudiantes que presentan discapacidad en este caso Síndrome de Down, lo que es un porcentaje bastante alto, siendo la capacitación docente un aspecto primordial para que se dé un proceso de inclusión adecuado. Por otro lado, el 22% de los docentes desconocen si se capacitan o no a los docentes para el trabajo con esta población y finalmente solo el 17% de los docentes encuestados manifiesta estar de acuerdo con la afirmación de que se reciben capacitaciones frente al trabajo con los estudiantes con síndrome de Down, se puede manifestar que solo se encuentran de acuerdo este 17%, pues 0% docentes expresaron que se encontraban totalmente de acuerdo. Esto da cuenta que la capacitación docente frente al trabajo con los estudiantes que presentan discapacidad en este caso síndrome de Down, es uno de los mayores problemas de las instituciones educativas, y los entes encargados de los procesos de inclusión en las instituciones públicas del municipio de Facatativá lo que afecta el desarrollo de prácticas educativas apropiadas con esta población.

Figura 26: Percepción docente frente al diseño y aplicación de estrategias de diferenciación en el aula.



Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participantes de la investigación.

En este ítem se pretende conocer si los docentes perciben que tienen, diseñan y aplican estrategias de diferenciación con los estudiantes, se puede evidenciar que un porcentaje bajo se encuentra en total desacuerdo solo el 4% de los docentes encuestados, junto con el 14% que se encuentra en desacuerdo, esto quiere decir que el 18% del total de encuestados manifiesta que no se diseñan estrategias de diferenciación en el aula con los niños que presentan síndrome de Down, esto junto al 50% que manifiesta desconocer el tema, siendo un porcentaje alto el desconocimiento sobre aspectos que deben involucrar a todos los docentes, por otro lado solo el 22% se muestra de acuerdo y el 0% en total desacuerdo, es decir que solo el 22% conoce o considera que se diseñan y aplican estrategias de diferenciación en el aula con los estudiantes con síndrome de Down que permitan potenciar sus habilidades. El porcentaje de desconocimiento demuestra que muchos de los docentes no están familiarizados con los temas, quizás por la existencia de las aulas especializadas sin embargo era o es importante el conocimiento de estos temas debido al proceso de inclusión que deben iniciar en el año 2024 las instituciones públicas del municipio.

Aulas regulares y especializadas.**Figura 27: Percepción docente frente a si los estudiantes con síndrome de Down deben estar en aulas regulares o especializadas.**

Nota: La figura es resultado de las encuestas realizadas a los docentes de las instituciones participantes de la investigación.

A continuación se relacionan 3 preguntas realizadas mediante la metodología de pregunta abierta. La primera pregunta se pretende conocer las apreciaciones de los docentes frente a qué tipo de aula es más favorable para los niños con síndrome de Down, si el aula especializada como la han venido trabajando en el municipio en donde existe un aula de estudiantes con diferentes tipos de discapacidad y una docente especializada para ellos, o el aula regular, que es propuesta desde la ley 1421 en donde los estudiantes con discapacidad en este caso con síndrome de Down, deben estar en las aulas con compañeros sin discapacidad.

Acudiendo a la indicación que estas aulas deben acabarse, según la orden ministerial de la circular 021 del año 2022 en la cual expresa que “Se debe iniciar de manera gradual y progresiva, el tránsito a ofertas educativas pertinentes en el marco de la inclusión y la equidad en la educación de

todas las personas sin excepción”. El plan debe contemplar iniciar a más tardar el año lectivo de 2024, lo que implica que estos niños que han estado por años en las aulas de integración, deben ir a las aulas regulares. Sin embargo, este proceso puede generar dificultades para los niños con síndrome de Down, pues según la encuesta, un gran porcentaje de docentes expresa que no se encuentra preparado para trabajar con esta población, pues no han recibido la capacitación correspondiente.

De acuerdo a esto el 47% de los docentes expresaron que deben estar en aula especializada, con docentes capacitados que les permitan desarrollar sus habilidades, y dedicar el tiempo necesario para sus procesos escolares. Otro factor que manifiestan los profesores encuestados es que la cantidad de estudiantes que se tienen en las aulas regulares afectará el proceso de inclusión en cuanto a la atención y el tiempo que se debe dedicar a estos estudiantes para que el proceso sea exitoso.

Por el contrario, un 25% de los docentes encuestados manifestaron que sí deberían estar en aula regular, pero con los apoyos pedagógicos y materiales necesarios para esto, dentro de esto una docente de apoyo de manera permanente en las aulas de clase. El 17% expresa que depende de las condiciones, docentes calificados y por último, un 11% de la población encuestada no sabe o no responde.

Aunque la ley ha dictaminado que las aulas especializadas deben dejar de existir por motivos de no exclusión, si es evidente que los docentes no se sienten preparados para recibirlos en el aula regular. Varios docentes argumentaron que no se sienten capacitados para recibir estudiantes con síndrome de Down en las aulas regulares y que por ello deben estar en un aula especializada con docentes y profesionales capacitados para desarrollar sus habilidades de mejor manera. Sin embargo, la inclusión en algunos casos, se ha hecho de forma forzosa y los docentes no encuentran más remedio que

integrarlos al aula pero no realizarles un verdadero proceso de inclusión; y la razón que encuentran es que son muchos estudiantes por aula y no tienen las herramientas necesarias para trabajar con ellos.

4.3 Resultados fase III: triangulación.

Al conocer las barreras que impiden una inclusión más efectiva en las instituciones educativas para los estudiantes con síndrome de Down y las percepciones que tienen los docentes frente al proceso de inclusión dentro de las instituciones, a continuación se presentan las conclusiones más relevantes de estas dos fases según su nivel de impacto en la inclusión de los estudiantes:

- a) **Alta densidad de estudiantes por salón:** un punto muy mencionado por los docentes es la cantidad de estudiantes, entre 35 y 40 por salón, lo cual dificulta que puedan acompañar de mejor manera los procesos de cada estudiante, darles una educación más personalizada y ajustada a sus necesidades. En este punto no tiene injerencia ni la institución educativa ni la secretaría de educación local, pues dependen de decisiones desde el ejecutivo como el gobierno nacional, el departamental y la alcaldía local. Sin embargo, la densidad de estudiantes por salón es una de las mayores barreras que hay para lograr una mayor inclusión de estudiantes con discapacidad, no obstante, las instituciones pueden realizar un trabajo en la reducción de otras barreras internas.
- b) **Conocimiento y aplicación institucional de la normatividad de inclusión para estudiantes con síndrome de Down:** en las dos fases anteriores se detecta un desconocimiento generalizado de la normatividad de inclusión sobre todo de los docentes, pero varios expresaron que era también a nivel institucional. A pesar de que los documentos son de fácil acceso como el decreto 1421 de 2017, es necesario que las instituciones busquen la forma

de actualizarse y formarse en los requerimientos que tiene la norma y que además sean rigurosos en su aplicación. Es evidente que los docentes encuestados y entrevistados desconocen que en la circular 021 del año 2022 se ordena la desaparición de las aulas especializadas y un buen porcentaje de docentes desean que se mantengan. Es crucial que las instituciones se preparen y preparen a sus docentes con las herramientas necesarias para recibir a los estudiantes con síndrome de Down en sus aulas. Por otro lado, es importante que las instituciones conozcan que no pueden negarle el cupo a ningún estudiante por su discapacidad, esto puede acarrear incluso sanciones para la institución ya que se le estaría negando el derecho a la educación a un estudiante y además, sería un acto de discriminación por discapacidad.

- c) **Capacitación docente:** como complemento del punto anterior, tanto en las entrevistas como en las encuestas, padres de familia y docentes manifestaron la necesidad de preparar y formar a los docentes sobre inclusión, teniendo en cuenta herramientas como el PIAR, ya que muchos docentes sienten que no están preparados para atender las necesidades de esta población y en muchas ocasiones tienden a preferir no aceptarlos dentro del aula o a que realicen actividades para entretenerlos y no propiamente para desarrollar sus habilidades y su aprendizaje. La falta de capacitación de los docentes impide que sean recibidos óptimamente en el aula regular, lo que provoca que los estudiantes con síndrome de Down no interactúen con sus pares, que además sean muchas veces excluidos por sus compañeros y que no logren desarrollar habilidades sociales. Otra consecuencia de no capacitar a todos los docentes es que el diseño del PIAR no se hace con rigurosidad, pues allí es donde se ponen las metas a alcanzar por el estudiante, los ajustes curriculares para que

el estudiante alcance unos determinados conocimientos que sean posibles y además coherentes con la asignatura, así como los criterios de evaluación y las estrategias de diferenciación más adecuadas para trabajar con ellos. Además, la capacitación debe promover el compromiso por parte de los docentes para realizar un proceso de inclusión pertinente y apropiado con estos estudiantes.

- d) **Capacitación y acompañamiento de las familias:** un aspecto muy mencionado por los docentes es el de las barreras que las familias suelen poner a sus hijos. La *docente 1*, por ejemplo, menciona que los padres de familia suelen ser sobreprotectores con sus hijos y las expectativas que tienen en el desarrollo de habilidades suelen ser muy bajas. Si los padres de familia tuvieran la oportunidad de comprender lo que es el síndrome de Down y como ayudar a fortalecer los procesos de aprendizaje de sus hijos desde el nacimiento, con estimulación en casa y con los cuidados adecuados, podrían complementar y mejorar la calidad de vida de ellos para cuando ingresen a las instituciones educativas. Por otro lado, los padres de familia comprenderían las barreras que como familia se pueden quitar para facilitar el desarrollo de habilidades de sus hijos.
- e) **Necesidad de especialistas y docentes de apoyo:** otro aspecto muy mencionado por los docentes es la necesidad de tener mayor acompañamiento por parte de docentes de apoyo, ya que tienen una mayor y mejor preparación para trabajar con estudiantes con síndrome de Down. Dado que en el municipio de Facatativá la mayoría de estudiantes con discapacidad están en tres de los once colegios que hay, se entiende la dificultad de contar con más docentes de apoyo en una sola institución, lo ideal sería que todas las instituciones

contarán con docentes de apoyo y que pudieran acompañar a una pequeña cantidad de estudiantes permanentemente.

Otro aspecto importante es la necesidad de que especialistas y terapeutas puedan ser parte de las instituciones educativas, ya que las EPS y las dificultades del sistema de salud en general, complican el desarrollo de habilidades de estos estudiantes por el difícil acceso a terapias, sobre todo en terapia ocupacional y de lenguaje. Por ello, se hace necesario que se facilite ese acceso a través de un convenio con la secretaria de salud o por la vinculación laboral de estos especialistas en las instituciones educativas.

Conclusiones y Recomendaciones

La presente investigación muestra el panorama de la inclusión de los estudiantes con síndrome de Down que, como se ha visto en los resultados, ha tenido avances en los últimos años, sin embargo, aún falta mucho por hacer para eliminar las barreras que se presentan a diario y que no permiten que esta población sea realmente educada y que se le garantice verdaderamente el derecho a la educación. Producto de esta investigación se diseña un protocolo con algunas recomendaciones para las instituciones educativas participantes de la investigación del municipio de Facatativá, como un insumo para mejorar los procesos de inclusión de los estudiantes con síndrome de Down y que posiblemente servirá para otras discapacidades (Ver anexo 13).

Por otro lado, se destaca la importancia de usar metodologías mixtas para abordar este tipo de problemáticas, ya que permiten tener una visión más amplia de todos los factores que afectan al problema. Por ejemplo, encontrar que en la mayoría de los casos los docentes desconocen la política de inclusión deja entrever que ellos también hacen parte del problema al evitar involucrarse en la educación de los estudiantes con discapacidad. La inclusión no es un tema que solo involucra a los docentes de apoyo y a los que interactúan con ellos, es deber de toda la comunidad educativa tener un compromiso permanente en generar espacios que no sean excluyentes para los estudiantes sino que por el contrario sean seguros y amigables, para que puedan desarrollar sus habilidades y construir sus proyectos de vida.

Esta investigación aborda solo una pequeña parte de lo que es la inclusión como es la discapacidad intelectual, sin embargo, es necesario también revisar inclusión desde ámbitos como el género, los migrantes, las creencias religiosas, las etnias y las culturas, pues para tener colegios con

cultura inclusiva hay que empezar por educar a la comunidad educativa para tener una mayor disposición frente a la diferencia. Por ello, también es importante que las políticas de inclusión se difundan y estén accesibles para todo el medio educativo.

En la investigación se pudo encontrar que hay barreras de diferentes tipos en las instituciones educativas de Facatativá, las cuales impiden una adecuada inclusión de los estudiantes con síndrome de Down. Gran parte de esas barreras tienen su origen en la cultura excluyente que rodea a esta población, y es precisamente por el desconocimiento que la sociedad en general tiene sobre el síndrome de Down. Por ello, es necesario que la sociedad se permita hablar, no solo del síndrome de Down, sino de la discapacidad en general, como una característica de los seres humanos y no como una enfermedad.

Por otro lado, se pudo evidenciar que la percepción de los docentes frente al proceso de inclusión de los estudiantes con síndrome de Down está marcado por dos aspectos, un gran desconocimiento de las políticas de inclusión que aplica la institución, ya sea por indiferencia o por falta de comunicación interna, y el otro muy importante es la falta de capacitación en la atención a población con discapacidad. Es necesario acercar y preparar a los docentes para que reconozcan que hay estudiantes que aprenden de formas diferentes y tienen necesidades particulares, para que con el tiempo la sociedad pueda dejar de ver a las personas con discapacidad como extraños y los empiece a reconocer como personas capaces también de realizar sus proyectos de vida.

Por último, para realizar el protocolo de recomendaciones se tuvo en cuenta la falta de conocimiento institucional de la normatividad y los demás resultados, es por ello que en el contenido de este se comparten los documentos fundamentales para entender la normatividad, se explica la *Guía para la implementación del decreto 1421/17* con organizadores gráficos y se comparte además material

de apoyo para que los docentes conozcan sobre el síndrome de Down y algunas estrategias para realizar ajustes razonables que puedan mejorar los procesos de inclusión educativa.

Lista de Referencia o Bibliografía

Banco Mundial. (14 de abril de 2022). La inclusión de la discapacidad,

<https://www.bancomundial.org/es/topic/disability#:~:text=El%2015%20%25%20de%20la%20poblaci%C3%B3n,que%20las%20personas%20sin%20discapacidad>

CityTv. (2023, 04, marzo). *Síndrome de Down: La realidad de tener un cromosoma de más en Colombia* |

CityTv [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=af6LBT6cgCM>

Consejería de educación, dirección general de participación y solidaridad en la educación, Gobierno de Andalucía. (2004). Guía para la atención educativa de los alumnos con síndrome de Down.

Recuperado de:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria63/PSE/Publicaciones/Alumnado_con_Necesidades_Educativas_Especiales/Guia_sindrome_down/guia_sindromedown.pdf

Decreto 1421 de 2017 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de noviembre de 2017.

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11127.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, (2020). Panorama general de la discapacidad en Colombia, Gobierno de Colombia,

<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/Panorama-general-de-la-discapacidad-en-Colombia.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, (2022). Estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia.

Dominguez, J y García, D. (2021). *Inclusión educativa en niños con síndrome de Down: estudio de caso de un niño con síndrome de Down en el Colegio La Merced de Jamundí (Valle)*. Institución Universitaria Antonio José Camacho.

Fernández Batanero José María, Benítez Jaén Ana María, Montenegro, R. M., & García Martínez Inmaculada. (2020). Do Regular Schools in Spain Respond to the Educational Needs of Students with Down Syndrome? *Journal of Child and Family Studies*, 29(9), 2355-2363.
<https://doi.org/10.1007/s10826-019-01587-2>

González, S. & Cuesta, J. (2016). Impacto de la inclusión en la educación escolar pública de niños y niñas que padecen de síndrome de Down. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia.

Guil Bozal, M. (2006). ESCALA MIXTA LIKERT-THURSTONE. ANDULI. Revista Andaluza De Ciencias Sociales, (5), 81–95. Recuperado a partir de
<https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3728>

Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos & Baptista Lucio María del Pilar. (2014). Metodología de la investigación. McGRAW-HILL, México D.F.

Homoud Almoghyrah (2023) The Challenges of Implementing Individualised Education Plans with Children with Down Syndrome at Mainstream Schools in Riyadh, Saudi Arabia: Teachers' Perspectives, *International Journal of Disability, Development and Education*, 70:3, 291-313, DOI: [10.1080/1034912X.2020.1870666](https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1870666)

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. D.O. No. 48.717.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381590:Ley1618-de-febrero-27-de-2013>

Ley 361 / 97, febrero 7, 1997. Departamento Administrativo de la Función Pública. (Colombia).

3/11/2022. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=343

Lormendez Trujillo, Nayeli. y Cano Ruíz, Amanda. (2020). Educación inclusiva de preescolares con Síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 20(2), 1-27. Doi.10.15517/aie.v20i2.41665

Maxwell Peprah Opoku, Richard Tawiah, Elvis Agyei-Okyere, Shaibu Osman & Sally Adwoa

Afriyie (2019) Teaching students with Down syndrome in regular classrooms in Ghana: views of secondary school mathematics teachers, International Journal of Disability, Development and Education, 66:2, 218-232, DOI: [10.1080/1034912X.2018.1527297](https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1527297)

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica.

Ministerio de Salud. (2017). Balance proceso reglamentario ley estatutaria 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Colombia. Recuperado de

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Ortiz Távara, Teresa Marilú, & Reynosa Navarro, Enaidy. (2021). Inclusión educativa de niños con síndrome Down en educación inicial regular, Perú. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(2), e2010. Epub 01 de junio de 2021. Recuperado en 20 de junio de 2023, de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000200017&lng=es&tlng=es

Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.

Rousseau, J. J. (2000). El Emilio. elaleph.com.

<http://www.heterogenesis.com/PoesiayLiteratura/BibliotecaDigital/PDFs/Jean-JacquesRousseau-Emilioaeducacin0.pdf>

Vega, M. M. (2018). Una mirada al futuro de la inclusión escolar de niños con Síndrome de Down en Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10654/20370>

Anexos

Anexo 1 Transcripción de entrevistas a padres de familia:

https://docs.google.com/document/d/1kDShsDTCOTdFYlgfo5gxxD6dfYDaFug_/edit?usp=sharing&oid=103623069914165144054&rtpof=true&sd=true

Anexo 2 Transcripción de entrevistas a docentes y directivos docentes:

<https://docs.google.com/document/d/1a5NWnPTvcTQ0EXETuJBI-7ltkDQaqSF6/edit?usp=sharing&oid=103623069914165144054&rtpof=true&sd=true>

Anexo 3 Transcripción de entrevista a Corporación Síndrome de Down:

<https://docs.google.com/document/d/10bY2QsIQoA5AER6tbzw6CpmjispS86rZdFCWCLAZOYg/edit?usp=sharing>

Anexo 4 Tipificación de barreras encontradas en las entrevistas a padres de familia:

<https://docs.google.com/document/d/1LXAu0dXoiEMW-7Prrg363f3wOq9FsVlo/edit?usp=sharing&oid=103623069914165144054&rtpof=true&sd=true>

Anexo 5 Tipificación de barreras encontradas en las entrevistas a docentes:

https://docs.google.com/document/d/1U7QOX3ZG_vdMtP5-aRELqOyZbf_1UFVL/edit?usp=sharing&oid=103623069914165144054&rtpof=true&sd=true

Anexo 6 Tipificación de barreras encontradas en la entrevista a Corporación Síndrome de Down:

<https://docs.google.com/document/d/1aVMzJxjLqllCAYCzuHskmmLi1U-MZS0wIG0BZ3jgFro/edit?usp=sharing>

Anexo 7 PIAR de estudiantes con síndrome de Down:

<https://drive.google.com/drive/folders/1OIHTxuBEG7eisXRfpK0fYOPTfo6SdbzC?usp=sharing>

Anexo 8 Matriz marco conceptual:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1v87Zukb00JO90AcaQlCvn6XEfLBeEmUpSCvrqqC6KkQ/edit?usp=sharing>

Anexo 9 Gráficas de los resultados de las encuestas:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1AHAF8buKGARGUW41LpoD6qBYT0Ia-yRo/edit?usp=sharing&ouid=103623069914165144054&rtpof=true&sd=true>

Anexo 10 Mapa de población con síndrome de Down en Colombia por municipios:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1hnwC7WwpYRfChivj4gAlz_eTibvjTIKg/edit?usp=sharing&ouid=103623069914165144054&rtpof=true&sd=true

Anexo 11 Matriz análisis de resultados de las entrevistas:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1nbVWcGIT6xySisZ1V8p5KreSBHxBdgavtRimfzTmumU/edit?usp=sharing>

Anexo 12 Matriz de diseño de las encuestas:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/11zkckOXvkWRZTcvCGQWUkGB-WPoSD96H/edit?usp=sharing&ouid=103623069914165144054&rtpof=true&sd=true>

Anexo 13 Protocolo de recomendaciones para la inclusión educativa de estudiantes con síndrome de

Down:

https://drive.google.com/file/d/1BRuakJudLfYkPV16074fh_ncKjwWwoAu/view?usp=sharing