

ACUERDO NO. 1464 CON FECHA DEL 22 DE AGOSTO DE 2011 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

"EDUCACIÓN DE NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN: UNA REFLEXIÓN DESDE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL"

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N): **DENYS ANDREA GALINDO RAMÍREZ**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **DR. EVA GONZÁLEZ RODRÍGUEZ**

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 25 de noviembre de 2021.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

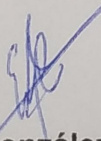
Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

Educación de niños con síndrome de Down: una reflexión desde la educación como derecho humano fundamental.

Elaborado por **Denys Andrea Galindo Ramírez**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de Educación**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



Dr. Eva González Rodríguez
Nombre y firma del Director de tesis

A Quien Corresponda
Presente

Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, DENYS ANDREA GALINDO RAMIREZ, con matrícula DCEM516E004, egresado del programa DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION, de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con IFE-INE o CC, N° 52.887.212, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado: "EDUCACION DE NIÑOS CON SINDROME DE DOWN: UNA REFLEXION DESDE LA EDUCACION COMO DERECHO FUNDAMENTAL".

Por la presente Declaro que:

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaría de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes.



DENYS ANDREA GALINDO RAMIREZ
Correo electrónico andreaagalindo2008@gmail.com
Celular 3115914619

UNIVERSIDAD CUAUHEMOC
Plantel Aguascalientes

Acuerdo No 1466 del 22 de Agosto del 2011 del Instituto de Educación del Estado de
Aguascalientes

TESIS

**TÍTULO DE LA TESIS:
EDUCACIÓN DE NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN: UNA
REFLEXIÓN DESDE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO**

Presenta: DENYS ANDREA GALINDO RAMÍREZ

Director DRA. EVA GONZÁLEZ RODRÍGUEZ

COLOMBIA, 2021

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	vii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1. Planteamiento del problema	6
1.1.1 Contextualización.....	6
1.1.2 Definición del problema.....	12
1.2. Pregunta de Investigación	13
1.2.1 Preguntas específicas	14
1.3. Justificación	14
1.3.1. Conveniencia	14
1.3.2. Relevancia social	15
1.3.3. Implicaciones prácticas	16
1.3.4. Utilidad metodológica.....	17
1.3.5. Utilidad teórica	18
1.4. Supuestos teóricos	22
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	24
2.1. Conceptual	25
2.1.1 Perspectiva histórica	25
2.1.1.1 Historia del Síndrome de Down	25
2.1.1.2. Surgimiento del Derecho a la educación como derecho humano fundamental	29
2.1.1.3 La educación en Colombia durante la Colonia.....	32
2.1.1.4 La educación contemporánea en Colombia	34
2.1.2. Panorámica conceptual.....	37
2.1.2.1 El Derecho a la educación de niños con Discapacidad.....	37
2.1.2.2. Síndrome de Down	40
2.1.2.2.1. El Síndrome de Down.....	40
2.1.2.2.2 Características del Síndrome de Down	41
2.1.2.2.3 Socialización de niños con Síndrome de Down.....	42

2.1.2.4 Educación de niños con Síndrome de Down	46
2.1.2.5 Limitantes en la educación de niños con Síndrome de Dow	50
2.1.3 Educación Inclusiva	52
2.1.3.1 Fundamentos de la Educación Inclusiva.....	52
2.1.3.2 Educación inclusiva desde la normatividad internacional	53
2.1.3.3 Educación inclusiva desde la normatividad nacional de Colombia	54
2.1.3.4 Educación inclusiva y pedagogía	57
2.1.4 Habilidades del pensamiento	63
2.1.4.1 La inteligencia: el pensamiento como proceso	64
2.4.2 El contexto sociocultural y la experiencia.....	66
2.2. Referencial	66
2.3. Marco jurídico normativo	76
CAPÍTULO III MÉTODO	83
3.1. Objetivo	84
3.1.1. General	84
3.1.2. Específicos.....	84
3.2. Participantes.....	84
3.2.1 Muestra de docente de estudiante con Síndrome de Down.....	88
3.2.2 Muestra de Directivos docente.....	88
3.2.3 Muestra personal especializado.....	89
3.2.4. Muestra padres de familia.....	89
3.2.5 Otras muestras de padres de familia	90
3.3. Escenario.....	91
3.4. Instrumentos de información	95
3.4.1 La entrevista	95
3.4.2 Instrumentos de investigación: La observación	97
3.4.2.1 Características de la observación en investigación	97
3.4.2.3 Observación no participante	97
3.5 Procedimiento.....	98
3.6. Diseño del método.....	99
3.6.1. Diseño:.....	99
3.6.1.1 Técnicas de investigación	99
3.6.2 Alcance del estudio	100

3.7. Análisis de datos	100
CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	102
4.1 Resultados	103
4.2. Entrevistas	104
4.2.1 Entrevista madre niño con Down	104
4.2.2. Entrevistas a docentes 1	108
4.2.3. Entrevista docente 2	114
4.2.4 Entrevista directivo docente	118
4.2.5. Entrevista a profesional psico orientadora escolar.....	120
4.2.7 Síntesis de las historias de vida otras familias de niños con Síndrome de Down	124
CAPÍTULO V DISCUSIÓN	133
CONCLUSIÓN.....	148
REFERENCIAS	168
APÉNDICES.....	184

Dedicatoria

A Dios, por su ayuda espiritual para la realización de esta tesis doctoral.

A mi Madre María Gabriela Ramírez Guzmán “Mariela” (Q.E.P.D), quien desde enero ya no está, pero me acompañó durante dos años en esta formación cuando realice cada uno de los trabajos escritos. Te extraño.

A mis padres Ancizar Galindo Céspedes y Daisy Amparo Ramírez quienes han estado presentes para apoyarme siempre moralmente, en cada etapa de formación académica que realizo.

A mi esposo Orlando Valenzuela Herrera quien con sus palabras me ayudo para continuar, cuando creí rendirme.

Y por último a mis hermanos Adriana Marcela, Diego Fernando, Lina Camila y Sandra Carolina, no olvidando a mis sobrinos Laudy Yahaira, Linda Angelly, Juan Pablo y Luna Yahirit, por su comprensión cuando estuve ausente en momentos de compartir en familia.

Agradecimientos

Culminar un trabajo de investigación tan complejo donde hubo dificultades al desarrollar la tesis doctoral, debo darle la participación a las personas e instituciones que suministraron la información para lograr llegar al final. Por esta razón quiero dar uso de este espacio para expresarles mis agradecimientos a:

Dios por mí día a día, y haberme permitido llegar a la meta de esta nueva formación académica y profesional.

A la Doctora Eva González Rodríguez por aceptar mi tesis para asesoría y lograr la finalización bajo su dirección, apoyo, confianza en mi trabajo. La capacidad para guiar mis ideas enmarcadas en su orientación, que han sido clave para el buen trabajo que hemos realizado juntos. Y facilitarme siempre los medios y tiempos suficientes para realizar todas las actividades propuestas durante cada sesión realizada.

También a mis compañeros del doctorado, por fortalecerme el espíritu investigativo y tomar en cuenta mis opiniones en los foros virtuales de aportes constructivos y retroalimentaciones enriquecedoras.

Por último, a los directivos de la Institución Educativa, a la comunidad docente, estudiantes, administrativos, padres de familias, que permitieron realizar mi investigación. También la participación del externo por sus aportes en mis estudios de indagación directa e indirectamente y su disponibilidad al aceptar ser parte de este proyecto.

Denys Andrea Galindo Ramírez

RESUMEN

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar de qué manera la institución educativa Isaac Tacha Niño del Barrio La Reliquia de la ciudad de Villavicencio garantiza el derecho a la educación de niños con Síndrome de Down. La metodología implementada se sustentó en estudio de caso con enfoque cualitativo descriptivo. Para la recolección de información se acudió a la observación y entrevistas a padres de familia, docente a cargo de estudiantes con el síndrome referido, otros docentes, director de la institución y profesional psico orientadora. Las categorías de análisis fueron niños con síndrome de Down, derecho a la educación, educación inclusiva. Los resultados mostraron que los padres no cuentan con información adecuada para el cuidado y manejo de los niños, la información que reciben de los profesionales de la salud es muy básica. En relación con la educación sucede igual, por lo cual acuden a programas o instituciones debido a la disponibilidad de ingreso, pero sin mayores conocimientos del impacto que puedan producir. Los docentes generalmente no están preparados para atender en el aula regular este tipo de estudiantes y junto a los directivos institucionales aceptan su ingreso, esperando poder hacer lo mejor a su alcance para ayudarlos. Concretamente la institución educativa no está preparada para ofrecer servicio educativo pertinente a estudiantes con discapacidad intelectual, la normatividad legal establece condiciones, procesos, apoyos externos, metodologías, sin embargo, aún nada de ello se percibe en la realidad. Se requieren transformaciones innovadoras que actualicen competencias docentes,

conocimiento en los padres e instituciones, además de la implementación efectiva de las normas reguladoras existentes.

Palabras Claves: Síndrome Down, Educación Inclusiva, Derecho a la Educación, Discapacidad Intelectual.

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze how the Isaac Tacha Niño educational institution in the La Reliquia neighborhood of the city of Villavicencio guarantees the right to education for children with Down syndrome. The methodology implemented was based on a case study with a qualitative descriptive approach. For the collection of information, we went to the observation and interviews with parents, teacher in charge of students with the referred syndrome, other teachers, director of the institution and psico guidance professional. The categories of analysis were children with Down syndrome, the right to education, inclusive education. The results showed that parents do not have adequate information for the care and management of children, the information they receive from health professionals is very basic. In relation to education, the same happens, so they go to programs or institutions because of the availability of income, but without greater knowledge of the impact they can produce. Teachers are generally not prepared to attend this type of students in the regular classroom and, along with institutional managers, accept their income, hoping to do the best they can to help them. Specifically, the educational institution is not prepared to offer relevant educational services to students with intellectual disabilities, the legal regulations establish conditions, processes, external supports, methodologies, however, and none of this is perceived. Innovative transformations are required to update teaching competencies, knowledge in parents and institutions, in addition to the effective implementation of existing regulatory standards.

Key words: Down syndrome, Inclusive Education, Right to Education, Intellectual Disability.

INTRODUCCIÓN

Recibir una educación inclusiva de calidad y adecuada a las necesidades pedagógicas especiales, es un derecho humano fundamental garantizado tanto por la legislación internacional como por la Constitución Política de Colombia. Este derecho ha sido contemplado desde diversos aspectos y en ámbitos internacionales, nacionales y locales. En el año 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 2, estableció que ninguna persona podrá ser objeto de discriminación o segregación y, en su artículo 26, dispuso que todos los individuos de todas las naciones tienen derecho a la educación, en igualdad de oportunidades.

En el año 2004, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2014), en su *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*, aunque aborda tangencialmente el grado de compromiso de los gobiernos nacionales con la educación inclusiva, se dirige principalmente a “la problemática de la práctica en el aula y el desarrollo y organización internos de los centros educativos” (Introducción) para el cumplimiento de tal finalidad.

En el ámbito nacional, la Constitución Política de Colombia, artículo 67, garantiza la función social de la educación, en su calidad de servicio público que debe garantizar el Estado mediante la implementación de las condiciones y garantías necesarias para lograr acceso y permanencia universales de los educandos en el sistema educativo. El Estado, siguiendo normatividades internacionales, ha introducido en su marco jurídico interno las adaptaciones indispensables para el cumplimiento de lo dispuesto por organismos supranacionales como la Organización de Naciones Unidas-ONU y sus

subsidiarias la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), pero la adaptación de dichas normas en la praxis es muy lenta.

Como Ruiz (2012), especialista de la Fundación Iberoamericana Down21, expresa, los niños que presentan dicho síndrome requieren “de un conocimiento más certero (para) llevar a cabo una más correcta intervención, permitiendo proporcionar los apoyos, ayudas e intervenciones más apropiadas, adaptadas a sus necesidades educativas particulares,” (p.12). Para ello, en la presente investigación se ha incluido a los padres de familia, ya que el avance en las tareas escolares debe sostenerse y estimularse en el hogar de los niños con esta discapacidad intelectual en el propósito de consolidar lo obtenido en la escuela.

Esta situación constituye la motivación de la presente investigación que se propone indagar sobre la oportunidad de acceso al sistema educativo de los niños que presentan síndrome de Down y la manera en que se procede dentro de la escolaridad formal en cuanto al respeto de sus particularidades, ritmos de aprendizaje y niveles de desarrollo.

Se ha elegido este tema de investigación también en virtud de que, a pesar de la normatividad existente, las estadísticas muestran la incidencia del enfoque médico, que en Colombia crea aulas segregadas para estudiantes con discapacidad y, en el caso de escuelas inclusivas, no existe la inversión necesaria para la adecuación a las necesidades especiales de los niños con síndrome de Down, como se expresa en el Informe y planes de acción para la población con síndrome de Down de Iberoamérica (Asdown, 2019).

Para cumplir los objetivos propuestos para esta investigación se ha aplicado un método inductivo de enfoque cualitativo descriptivo en un contexto de caso único, aplicando como instrumentos entrevistas y la observación. Dichos objetivos se dirigen a conocer de qué manera un centro educativo atiende los procesos formativos de estudiantes con síndrome de Down en función de la educación inclusiva como derecho humano fundamental. Se observa y entrevista para conocer las percepciones y concepciones de padres, docentes, directivos docentes, e incluso de la profesional psico orientadora, acerca de la educación escolar de los niños con Síndrome de Down. Mediante el análisis de la información obtenida, se determina si la Institución Educativa Isaac Tacha Niño del barrio La Reliquia de Villavicencio garantiza o no el derecho humano fundamental a la educación de los niños con Síndrome de Down.

La estructura de este informe está conformada por cinco capítulos. El primero trata de la presentación y el planteamiento del problema centrado en las condiciones educacionales brindadas a niños con discapacidad intelectual por una institución educativa ubicada en una comunidad vulnerable de la ciudad de Villavicencio en Colombia. El segundo corresponde a las bases teóricas que orientan la indagación considerando discapacidad intelectual, síndrome de Down, educación inclusiva, derecho a la educación, normatividades nacionales e internacionales; se prosigue en el tercer apartado con la determinación de los principales conceptos que guían el análisis de la problemática planteada, conformándose así el marco conceptual. En el capítulo cuarto se establece el diseño metodológico soportado en un enfoque cualitativo, considerando la viabilidad de éste en apoyo a la comprensión del fenómeno,

estudiándolo en su propio contexto sociocultural. Finalmente, los resultados, conclusiones y recomendaciones se muestran en el título cinco.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1 Contextualización

La educación, además de su configuración pedagógico-didáctica, implica un importante componente de servicio social con dos perspectivas: i) educación para todos, ii) la educación ha de ser inclusiva y de calidad. Así, la educación se constituye como un derecho humano fundamental, de acuerdo con lo señalado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, surgida de la Asamblea General de las Organización de Naciones Unidas realizada en Paris (1948). Igualmente, la Constitución Política de Colombia (1991) ordena la satisfacción de las necesidades formativas del estudiante de acuerdo con sus condiciones, sin distinción de factores económicos, culturales, de raza, religión o política, ámbito en el que subyace el respeto a la diversidad implícita en las condiciones de discapacidad que puedan estar presentes en algunos estudiantes.

Con base en esa representación, vale referir que la problemática a estudiar está directamente relacionada con la significación que representa conocer de qué manera un centro educativo atiende los procesos formativos de estudiantes con Síndrome de Down, no únicamente desde la consideración del marco pedagógico inherente, sino estimando el cumplimiento de este en función de la educación como derecho humano fundamental.

La educación es un complejo proceso que ha estado presente en todos los momentos socio histórico del ser humano, además, aportándole a este, elementos para su maduración y, por ende, a la renovación de la especie. Como lo registran las

Ciencias Naturales, los seres vivos están condicionados a una evolución siguiendo fases de nacimiento, desarrollo, reproducción y muerte que no implica un final, sino la transformación de sus especies (Dewey, 2004). Tratándose del hombre, mientras unos desaparecen, otros nacen y se integran al colectivo social que, mediante la educación, les brinda elementos para su desarrollo individual y comunitario, en un continuo de cambios y transformaciones donde cada generación consolida sus saberes desde la base que les hereda la anterior y, en una réplica del proceso, consolida lo que ha de ser el soporte para la formación de la generación siguiente y así sucesivamente.

Desde esa concreta visión de la educación se reconoce su trascendencia en el desarrollo social y se vislumbra la existencia de una teoría de la educación que, a partir de la historia, como lo refiere el mismo Dewey (2004) también integra la filosofía, la psicología, la sociología, la economía, la política, entre otras áreas y, en sentido amplio, todos los campos del conocimiento. Por esto, puede señalarse, siguiendo al autor, que la educación cumple una función social orientada a la formación de las personas para la cobertura de las necesidades de la vida como eje fundamental de la eficacia y el desarrollo social.

En el marco de la teoría de la educación, el tema de las políticas educativas emerge como aspecto importante, considerando su importancia en la orientación de los procesos educacionales y la trascendencia de estos en el cambio social y el progreso general, factores que se vinculan con las intencionalidades del estudio que se plantea; apreciando además, que la educación ha de responder a los requerimientos académicos y a las necesidades sociales de los estudiantes, en función de que estos logren ser ciudadanos participes activos del proceso educativo y competentes en la

toma de decisiones respecto de este y de las políticas educativas que lo impactan Medina (2015), en otras palabras, emerge la pertinencia de una educación democrática en la que todos los actores sean participantes activos según su rol como estudiantes, docentes, padres, institución, comunidad, tomadores de decisiones.

Es de resaltar, así mismo, que la educación es un factor fundamental a la democracia, pues conforma un entorno que propicia el alcance y desarrollo de esta. De allí, el valor de que los ciudadanos la asuman desde en una configuración que integre, lo pedagógico junto a lo político y lo cívico, con objeto de promover el desarrollo sostenible. Surge entonces, una reflexión acerca de ¿quién debe formular la política educativa? Gutman (2001), pues, como indica la autora, los procesos educativos requieren dar cumplimiento a las necesidades del conglomerado social, algo que no se está cumpliendo actualmente, es decir, reitera la oportunidad de una educación democrática. Desde luego, más allá de quien formula la política, es de apreciar quienes participan y de qué manera lo hacen, ya que en casos como el de Colombia es el Estado el que determina las políticas educativas.

Precisamente, en la esfera de la validez de una educación orientada con finalidad democrática que implica la participación de estudiantes, docentes, padres, instituciones y sociedad en la toma de decisiones que determinen un rumbo a la educación, es decir, en la formulación de políticas educativas, y estimando que Colombia se considera un estado social de derecho, según su Constitución Política (1991) cuya democracia es representativa, es de aceptación preguntar ¿se está dando como una realidad la participación de todos los agentes mencionados en la construcción de la política que orienta la educación en el país?. La misma constitución

determina la educación como corresponsabilidad del estado, la sociedad y la familia, pero, se reitera ¿hay una coparticipación efectiva en la construcción de la política educativa nacional?

Documentos relacionados con políticas educativas importantes como el establecimiento de los Estándares Básicos de Competencias por el Ministerio de Educación Nacional (2006) o el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (2016), ofrecen una visión sobre quienes participaron en su creación, el primero refiere la vinculación de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), además de maestros, asociaciones académicas y científicas, investigadores, redes de maestros de educación secundaria y superior, profesionales de varias secretarías de educación; el segundo menciona la participación de una Comisión Académica, una Comisión Gestora y Comisión de Apoyo Regional, Secretarías de Educación y, de manera muy representativa refiere la participación de “más de un millón de ciudadanos” como eventualidad no vista antes en la formulación de una política educativa. Es de referir que, esta participación se produjo en el marco de foros adelantados en diversas regiones del territorio nacional. De nuevo a lugar preguntar ¿Qué tan efectiva fue esa participación en la determinación de los objetivos del referido plan? ¿Qué determinaciones se fijaron en consideración de propuestas provenientes de la familia?

En síntesis, se percibe la participación de expertos en la toma de decisiones de política educativa, pero ¿se integró en esas políticas perspectivas planteadas desde la familia? Además de los maestros de secundaria, ¿hubo consideración de puntos de vista de estudiantes de ese nivel? No es factible afirmar o negar al respecto de las reflexiones propuestas, no se hallan evidencias explícitas que lo permitan, sin embargo,

desde la praxis docente y la revisión documental, no se percibe la presencia en esas y otras decisiones de política educativa una integración a fondo de consideraciones provenientes de las familias, menos aun de aquellas con hijos en condición de discapacidad o de docentes que les halla correspondido intégralos a su aula. Se afirma esto en sentido particular de la problemática del estudio en cuanto este busca identificar las condiciones en que se cumple o no el derecho a la educación como lo propone la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en estudiantes con discapacidades como el Síndrome de Down.

Este síndrome también llamado trisomía 21, conforma una anomalía genética en la que el cromosoma 21, de los 46 que poseen los seres humanos, se duplica, causando discapacidad cognitiva y unos rasgos físicos determinados, según lo indica la National Down Syndrome Society (2017). Dicho trastorno fue descubierto por el doctor John London Down (1866), pero este desconocía las razones puntuales por las que se producía, 92 años después, Jerome Lejeune descubrió que esta anomalía era causada por una copia extra del cromosoma 21.

Ahora bien, a la luz del reconocimiento a la prerrogativa que tiene toda persona a formación adecuada a sus características y la relación implícita con su calidad de vida y el desarrollo social, según lo expresan la normatividad internacional ONU (1948) y Constitución Política (1991) y Ley 115 (1994); los individuos que presentan este síndrome, igual a todo ser humano, son, ineludiblemente poseedores del derecho a la educación, sin restricción y discriminación alguna, diferente a las que les impone su propia condición.

En Colombia el privilegio educacional de los niños con Síndrome de Down ha estado sustentado en tres modelos educativos: especial segregado, integrado e inclusivo. El primero hace referencia a entornos formativos que, aunque especializados, para algunos se hacen discriminatorios. El segundo se dirige a personas de diversidad étnica o social y variedad de niveles de capacidad o discapacidad; finalmente, la tercera opción es un campo donde aprendientes con algún tipo de inhabilidad concurren a instituciones de enseñanza regulares, compartiendo espacios y gestiones con otros que no presentan capacidad o discapacidades diferentes.

De otro lado, el estudio se enfoca en la educación como derecho humano fundamental que parte del reconocimiento del acceso que se le debe garantizar a todo ser humano a los procesos educativos, correspondiendo a la familia, la sociedad y el Estado en condición de corresponsables, conjuntamente la planeación, organización, dirección, control, evaluación y financiamiento del servicio educativo. Basada en esta perspectiva, desde mediados del siglo pasado se ha venido generando una normatividad de alcance trasnacional, donde la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1948), ha liderado un proceso en tal sentido, con el interés adicional que sirva de referente a las naciones miembros para la fundamentación de sus políticas educativas, formulándolas, además, en el entendido de que sean garantes de la formación pertinente de todos sus ciudadanos.

Es decir, el ya mencionado derecho a la educación, como está concebido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se ha constituido en el punto de referencia internacional para el diseño y promulgación de las políticas educativas de los países, a la vez que orienta la promoción y evaluación de estas, como ocurre en

Colombia que integro lo dispuesto en la mencionada declaración, en su normatividad constitucional y legal.

Puede agregarse que, la promoción del derecho a la educación a partir de la normativa internacional también contribuye a combatir la discriminación de cualquier tipo en el campo de la formación de las personas, ampliando simultáneamente la participación de la familia y la sociedad en la toma de decisiones educacionales, aspectos que, en algunas regiones del mundo, se ven minimizados por el predominio que ejerce el sector público.

Ahora, en el sentido de una panorámica conceptual sobre esta prerrogativa de los individuos a su formación, se observan dos perspectivas, una es la de quienes la asumen en función de la normativa legal de cada país, y la otra está enmarcada en el ámbito de la promulgada por organismos internacionales como derecho humano fundamental (ONU, 1948), además, integrado en el contexto de los derechos económicos, sociales y culturales. En el primer caso, es posible darse variaciones en la interpretación y aceptación de las reglas, pues, están sujetas a la acción jurídica de cada Estado, circunstancia que no garantiza unidad de criterio posibilitándose así, confusiones en la implementación y garantía del referido derecho. Sin embargo, ello no ocurre cuando son incorporadas a la legislación de los países las disposiciones emanadas de Naciones Unidas, caso donde la presencia de probables tensiones o debilidades depende de la voluntad política de los mandatarios.

1.1.2 Definición del problema

Según la constitución Política de Colombia (1991), la educación, además de su configuración pedagógico-didáctica implica un importante componente del servicio

social con dos perspectivas: i) educación para todos y ii) la educación ha de ser inclusiva y de calidad, concepto bastante complejo cuya definición, entre otros factores, implica la satisfacción de las necesidades formativas del estudiante de acuerdo con sus condiciones, sin distingo de factores económicos, culturales, raciales, religiosos o políticos, criterio en el cual subyace el respeto a la diversidad implícita en las condiciones de discapacidad que pueden estar presentes en algunos estudiantes.

Así, la problemática a estudiar está directamente relacionada con la necesidad de conocer de qué manera un centro educativo atiende los procesos formativos de estudiantes con síndrome de Down, no únicamente desde la consideración del marco pedagógico inherente, sino estimando el cumplimiento de este en función de la educación como derecho humano fundamental. Puede apreciarse en la idea de la investigación que esta asume un espacio poco explorado, ya que no ha contado con un riguroso análisis investigativo en ámbitos de la didáctica, la pedagogía y la psicología cognitiva, como tampoco en lo referente a las nuevas tecnologías aplicadas a la educación ni en el ámbito del derecho. Así, esta propuesta se enfoca en la educación como derecho de las personas con capacidades diferentes.

1.2. Pregunta de Investigación

¿De qué manera la institución educativa Isaac Tacha Niño, ubicada en El Barrio La Reliquia de Villavicencio, garantiza el derecho a la educación de los niños con síndrome de Down?

1.2.1 Preguntas específicas

¿De qué manera el Estado Colombiano garantiza el derecho a la educación de niños con Síndrome de Down?

¿Qué piensan los docentes sobre el Síndrome de Down y su relación con sus prácticas pedagógicas?

¿Cuáles son las concepciones de los directivos docentes acerca de la educación de niños con Síndrome de Down?

¿Cuáles son las concepciones de los padres de familia sobre el síndrome de Down y la educación de sus hijos?

1.3. Justificación

1.3.1. Conveniencia

Generalmente la educación se asume centrada en la interacción docente-estudiantes siendo esta una mirada reduccionista, pues en realidad se trata de un campo complejo colmado de relaciones y procesos diversos en un ámbito de tensiones, en algunas ocasiones divergentes y en otras convergentes en torno a los principios y fundamentos orientadores de la tarea educacional, los mismos que esencialmente concurren en la formación integral o, en otras palabras, la humanización de la persona. Así, reconocer las condiciones en que se presta el servicio educativo a los estudiantes con discapacidad intelectual vinculados a una institución educativa es fundamental para acceder a la reflexión de los docentes como actores fundamentales de la enseñanza, sin desconocer la relevancia de otros intervinientes y sus aportaciones en la acción investigadora (estudiantes, padres de familia, directivos e incluso comunidades).

El reconocimiento de las condiciones en que se presta el servicio educativo a niños con síndrome de Down es de gran conveniencia, ya que las conclusiones derivadas de la investigación propuesta pueden y deben servir a otros investigadores y a las autoridades educativas, así como al contexto social y a los padres de familia, para gestionar la corrección de los problemas que se evidencien.

1.3.2. Relevancia social

La educación conforma un universo pleno de acciones, interacciones y relaciones; se condensa o expande de acuerdo a su contexto socio-cultural a partir de la escuela, lo local, regional, nacional e internacional, encontrando en cada caso variaciones, condiciones y elementos propios de su ambiente que le aportan particularizaciones y le dan identidad propia a sus problemáticas, sin que por ello se elimine la complejidad y tensiones derivadas de interacciones y relaciones que tienen desarrollo en el campo educativo. En otras palabras, aunque cambie el contexto y por ello se presenten variaciones sociales y culturales, las problemáticas generales de la educación en su esencia se mantienen (Álvarez, 2015).

Aunque esta autora asume sus planteamientos desde el ámbito de la educación en España, sin embargo, en sentido teórico amplio son válidos en otros ambientes, por ejemplo, Latinoamérica, Colombia o el Barrio La Reliquia que constituye un sector de la ciudad de Villavicencio, además de ser el contexto del estudio. No quiere esto decir que las problemáticas, sus causalidades, las investigaciones que se adelanten con sus contenidos y resultados, vayan a ser iguales en todos los lugares, aunque puedan serlo en propuestas teóricas y proceso. Emerge entonces, la evidencia de que cada contexto aporta la particularización de la investigación educativa en respuesta a características y

condiciones de este, circunstancia que impulsa mayor valor a este tipo de trabajo en función de su incidencia desde lo particular hacia lo general. Así, analizar la manera como las Instituciones Educativas garantizan el derecho a la educación de niños con Síndrome de Down constituye un aporte al desarrollo adecuado de los procesos educativos en el marco de la relevancia social que estos representan.

1.3.3. Implicaciones prácticas

Considerando que la fundamentación de este estudio se halla en el interés de comprender problemáticas vinculadas al derecho a la educación de niños con síndrome de Down, en el caso presente la investigación no está centrada en una visión intrínseca de la enseñanza como agente gestor de conocimiento desde la producción y promoción del mismo, orientándolo a su adquisición por los estudiantes, sino, más bien, desde una perspectiva extrínseca de la educación y la manera de incluir en ella, como garantía de su derecho a la educación, a estudiantes en condición de discapacidad intelectual.

Se trata de identificar la forma como la educación llega en un contexto particular a los niños con limitaciones cognitivas, las cuales inciden tanto en su capacidad cognitiva como en sus posibilidades de integración social inclusiva. Se busca la producción de saberes, pero no orientados a los estudiantes directamente, sino a otros actores: docentes, directivos, autoridades políticas, padres de familia y ámbito social, con el fin de motivar la construcción participativa de habilidades, competencias y destrezas que posibiliten la prestación del servicio educativo a la población objeto, de manera pertinente e inclusiva, garantizándoles su derecho humano fundamental a la educación.

1.3.4. Utilidad metodológica

La promoción del derecho a la educación inclusiva para estos niños, considerando las especiales condiciones socioculturales y económicas de los contextos familiares y sociales, la necesidad de apoyar el mejoramiento de su calidad de vida, adjunto a la experiencia de la investigadora desde su rol docente en la institución educativa objeto del trabajo, constituyen factores relevantes de la conveniencia de este. Igualmente, no haber encontrado evidencia de indagaciones focalizadas en propósitos y ambientes similares, aporta valor agregado desde el aspecto de la generación de conocimiento pertinente, además de necesario y congruente con las características de los sujetos y del ámbito social; conformando todo ello fuente nutriente de información a la indagación, gestión y toma de decisiones en el campo educacional, especialmente el que integra niños con síndrome de Down.

Produce entonces la investigación educativa, así vista, una secuencia de investigaciones particulares cuyos resultados si bien no se generalizan, igual es de reconocer que se convierten en materia de información para otras investigaciones en diversos entornos, conformándose, al tomarse en conjunto, un factor de mejora de la educación en general. Emerge acá la oportunidad manifiesta del enfoque cualitativo Hernández, Fernández y Baptista (2014) en la indagación educacional, el cual, como lo proponen estos autores, ofrece la oportunidad de la comprensión del problema, para, desde allí, buscar alternativas transformadoras en contexto de los ambientes naturales y los sujetos de la investigación, categoría en que se incluye el investigador. Constituye esto característica diferente al enfoque positivista cuantitativo que procura conocer la relación de variables intervinientes mediante análisis estadístico tendiente a la

generalización de sus resultados. No se pretende proponer equivalencias o juicios de valor entre un enfoque u otro, ambos pueden ser válidos debido a características y circunstancias del problema, motivación o intencionalidad del investigador o resultados que se busquen y la finalidad de estos.

1.3.5. Utilidad teórica

Como se expresó anteriormente, considerando la centralización de la investigación sobre el derecho a la educación desde la prerrogativa del campo jurídico Latapi (2009), analizar si garantiza una Institución Educativa este derecho a niños con Síndrome de Down, apreciando las perspectivas de padres, docentes y directivos docentes como actores principales y responsables directos de cumplimentar este derecho, comporta la formulación de propuestos teóricos validos a la comprensión de la problemática que ello representa lo cual, a su vez, puede brindar información a otros estudios. Se percibe en estos planteamientos una complejidad mayor debido a las características de los estudiantes y la necesidad de competencias adecuadas en los docentes, entre otros factores incidentes. Es en este momento cuando, aspectos del estudio que se propone, esencialmente en lo concerniente a las tensiones entre teoría y práctica, orientación académica de la formación inicial del profesorado y culturas de los centros educativos; se hacen trascendentes (Álvarez, 2015).

En cuanto al primer aspecto, como señala la autora, es de tener en cuenta que generalmente los docentes de educación básica alcanzan altos niveles de conocimiento en sus áreas disciplinares de enseñanza, pero presentan precariedades en lo referente al campo de la educación en su sentido amplio, debido a su exclusión de los debates educativos, lo cual los convierte en actores meramente funcionales del engranaje

educacional desde la prerrogativa del campo jurídico (Latapi, 2009); así, analizar cómo garantiza una Institución Educativa este derecho a niños con Síndrome de Down, apreciando las perspectivas de padres, docentes, directivos docentes como actores principales y responsables directos de cumplimentar este derecho, comporta la formulación de propuestos teóricos validos a la comprensión de la problemática que ello representa que, a su vez, pueden brindar información a otros estudios.

Se percibe en estos planteamientos una complejidad mayor debido a las características de los estudiantes y la necesidad de competencias adecuadas en los docentes, entre otros factores incidentes. Es en este momento cuando, aspectos del estudio que se propone, esencialmente en lo concerniente a las tensiones entre teoría y práctica, orientación académica de la formación inicial del profesorado y culturas de los centros educativos; se hacen trascendentes (Álvarez, 2015). En cuanto al primer aspecto, como señala la autora, es de tener en cuenta que generalmente los docentes de educación básica alcanzan altos niveles de conocimiento en sus áreas disciplinares de enseñanza, pero presentan precariedades en lo referente al campo de la educación en su sentido amplio, debido a su exclusión de los debates educativos, lo cual los convierte en actores meramente funcionales del engranaje educacional.

En Colombia, lo planteado es bastante significativo ya que los docentes son, casi siempre, actores pasivos en los debates en torno a la enseñanza, tal como sucede cuando los resultados en pruebas como las PISA generan amplias discusiones de cobertura nacional, donde la voz principal se focaliza en sectores oficiales y medios de comunicación, quienes responsabilizan de las debilidades en dichas evaluaciones a los docentes, sin que estos puedan alcanzar similar resonancia para, por lo menos,

expresar que las responsabilidades son compartidas y van más allá de ellos; así, la sociedad asume lo dicho por lo primeros y hace señalamientos a los profesores. Ahora, en el específico caso de la presente, no se conoce de un debate nacional respecto a la educación de los niños con discapacidades que posibilite la intervención de todos los implicados. Hasta el momento, quienes toman decisiones exponen hechos y determinan políticas y acciones, mientras los docentes y padres escuchan y no son escuchados. Así surgen normas que pretenden acomodarse a propuestos teóricos (secuencialmente educación especial, integrada e inclusiva), pero que, en la praxis, según la observación empírica, no se cumplen. Otro factor que impacta la ruptura teoría - práctica, de acuerdo con Álvarez (2015) es la distancia de las fuentes teóricas con los espacios de gestión de la praxis lo que impide o por lo menos limita la comunicación de las partes, restringiéndose la posibilidad de relaciones y acciones integradas entre ellas (científicos de la educación - docentes que gestionan educación) en procura del encuentro de praxis didáctico-pedagógicas más pertinentes, que el caso presente contribuirían no solo al mejoramiento de los procesos formativos, sino también a la integración social y al progreso de la calidad de vida de estudiantes con discapacidades, consideraciones que aportan factibilidad al estudio.

Ahora, desde la estimación de la cultura de los centros educacionales y en la óptica de la investigación, es detener en cuenta que tal factor, agrega causalidades al problema que se estudia, por cuanto, en razón de disposiciones normativas que contienen principios de obligatoriedad, tales como las disposiciones respecto a la educación como servicio público social que hace vinculante la educación a personas con restricciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o

capacidades intelectuales excepcionales (Ley 115, 1994) la IE se enfoca en asumir el cumplimiento de dicha normatividad mediante facilitar el ingreso al aula regular de estudiantes con discapacidad, aun sin contar con los requerimientos indispensables en los ámbitos de competencias adecuadas en los docentes, infraestructura, equipamiento ni asesorías especializadas de apoyo, demeritando así la esencia de su cultura en el campo de la gestión educativa.

Ahora, desde la estimación de la cultura de los centros educativos y en la
Ahora, desde la estimación de la cultura de los centros óptica de la investigación, es detener en cuenta que tal factor, agrega causalidades al problema que se estudia, por cuanto, en razón de disposiciones normativas que contienen principios de obligatoriedad, tales como las disposiciones respecto a la educación como servicio público social que hace vinculante la educación a personas con restricciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o capacidades intelectuales excepcionales (Ley 115, 1994) la IE se enfoca en asumir el cumplimiento de dicha normatividad mediante la facilitación del ingreso al aula regular de estudiantes con discapacidad, aún sin contar con los requerimientos indispensables en los ámbitos de competencias adecuadas en los docentes, infraestructura, equipamiento ni asesorías especializadas de apoyo, demeritando así la esencia de su cultura en el campo de la gestión educativa.

No basta plantear factores incidentes en la ruptura entre la teoría y práctica: se requieren supuestos orientadores de la búsqueda de transformaciones deseadas, la construcción de cimientos profesionales sólidos desde el desarrollo de capacidades pertinentes en los docentes, la promoción y producción de acuerdos interinstitucionales,

generar espacios y condiciones destinados a la vinculación de personal especializado, conjuntamente con la adopción de enfoques realistas respecto de la educación inclusiva (Álvarez, 2015).

La aceptación del estudio por la institución educativa, los profesores, directivos y padres de familia, la voluntad de autoridades educativas locales para brindar información y esperar conocer los resultados, así como el apoyo institucional y de compañeros de la investigadora; fueron factores que sustentaron la factibilidad de la investigación.

Analizar los procesos educativos para niños y niñas en condición de discapacidad en la IE da soporte a la generación de una propuesta dirigida al mejoramiento de dichos procesos, en sentido de formalizarlos como garantes del derecho humano fundamental a la educación al cual deben tener acceso todas las personas.

1.4. Supuestos teóricos

El modelo educativo que implementa la Institución Educativa Isaac Tacha Niño de Villavicencio en los estudiantes con Síndrome de Down no garantiza plenamente su derecho a la educación como derecho humano fundamental. Este supuesto proviene de la observación directa de la investigadora, facilitada, como se ha expresado, por su estatus de docente dentro de la IE investigada, lo cual ha aportado datos de primera mano, directos, no solamente mediante la observación sino, también, por medio de la comunicación frecuente con la docente a cargo del caso aquí estudiado. De esta manera, los datos generales aportados por dicha presencia y por la información

obtenida, han generado este supuesto teórico. Así mismo, en relación con el entorno urbano de la IE y la capacidad de las familias involucradas para atender a sus hijos con síndrome de Down, la presencia cotidiana de la investigadora ha aportado un conocimiento previo de sus condiciones actuales.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1. Conceptual

2.1.1 Perspectiva histórica

2.1.1.1 Historia del Síndrome de Down

En el siglo VII a.C. los científicos ya habían hallado un cráneo con estructura ósea muy similar a la de una persona con el síndrome de Down. En las regiones de México, conocidas hoy como Tabasco y Veracruz, se encuentran esculturas elaboradas en barro y piedra, elaboradas muy posiblemente por la cultura Olmeca, perteneciente al periodo preclásico entre los años 1.500 a. C. y 300 d.C., las cuales presentan fisonomías similares a las de los individuos con el mencionado síndrome. También, algunas pinturas, que datan del año 1505, evidencian las características físicas comunes de estos niños representados en el lienzo (Cooley y Graham, 1991). Autores como Pérez (2014) coinciden en la apreciación antropológica acerca de la presencia de personas con este síndrome desde muchos siglos A.C. en razón a referencias documentales como también al hallazgo de estatuillas que reflejaban similitudes u obras pictóricas que representan personas con características mongoloides y talla pequeña, halladas en diversos momentos histórico-culturales.

Durante el siglo XIX se dio poca atención desde el punto de vista científico a este tema, ya que existía mayor preocupación por el control de enfermedades relacionadas con la mala nutrición y las infecciones. Se encuentra en algunos estudios Bueno, Bueno y Ramos (1996) opiniones respecto a que esto derivó en la limitación de la supervivencia de niños con el síndrome en los primeros meses de vida. Por otra parte, su físico y discapacidad hacían que los doctores lo diagnosticaran con cretinismo, o con

“Idioccia furfurácea”, término acuñado debido a las similitudes faciales de las personas con el síndrome con los nómadas provenientes de Mongolia. Esta representación también dio pie a la denominación de *mongolismo*, que durante mucho tiempo se aplicó a la condición, y de *mongólico* al individuo. De igual manera, la ciencia médica llegó a considerar, en tales momentos, la incidencia de algunas enfermedades como la tuberculosis en un “rompimiento de las razas”, dando así origen al nacimiento de hijos *orientales*, hipótesis desechada como resultado de estudios posteriores (Cronk, Crocker y Pueschel, 1988).

Así, por casi un siglo el Síndrome de Down fue visto como una regresión del ser humano a un estado más primitivo o, incluso, como una fractura surgida en algún momento de la evolución cuyo impacto mayor produjo la creación de una raza mongólica deriva del orangután. El primer caso de un niño con características similares a las del Síndrome de Down parece ser el descrito por Esquirol en el año 1838 (Fuentes, Lozano y Sánchez, 1996). Seguin (1846), igualmente hace referencia a un caso semejante, diagnosticado por él como Idioccia *furfurácea*. Sin embargo, es John L. H. Down, quien identifica clínicamente el síndrome en 1866, a la vez que lo enmarca en el término de *mongolismo* e, igualmente, describe características de este, asumiendo, además, que esta condición devenía de una especie de salto atrás en la evolución, siendo su efecto el generador de un grupo racial más primitivo (Cammarata, Silva y Cammarata y Sifuentes, 2010).

De acuerdo con estos autores Lejeune et al., (1973) es aceptado como quien, hacia mediados del siglo XX, profundizó en los estudios del doctor Down, sin desconocer que otros científicos, doctores y especialistas realizaron grandes aportes al

logro del diagnóstico final. Aunque Down fue el primero que habló sobre la entidad nosológica de esta patología, logrando así que el síndrome se diferenciara de otras discapacidades teniendo en cuenta la magistral descripción que hizo para demostrar que tanto cognitivamente, como físicamente, esta anomalía era diferente a cualquier otra, se le destacó por el hecho de haber separado lo científico de lo teológico describir una gnoseología más acertada, aunque también se debe aclarar que esa fue su única contribución, ya que él no estableció los factores o las causas por las que esta condición se presentaba (Cammarata et al., 2010).

Así, en Shuttleworth (1909) planteó la probabilidad de que edad de la madre, al ser mayor de 35 años o si está cerca de la menopausia, fuese elemento facilitador de la manifestación del síndrome. Los niños portadores del síndrome eran identificados por este autor como “niños incompletos o inconclusos”, siendo su condición determinada por la poca capacidad reproductora de la madre. En el estudio de la causalidad de la anomalía, por Waardenburg (1951). contribuyó diciendo que, una causa importante sería la mala repartición del material cromosómico. Cabe aclarar que Lejeune et al., (1973) hallaron que el ser humano posee 46 cromosomas, 23 heredados del padre y 23 heredados por la madre; en el caso del Síndrome de Down, los pacientes poseen 47. En dicho estudio también hizo parte la inglesa Pat Jacobs, quien no suele ser muy mencionada cuando se habla de este gran descubrimiento (Jacobs, 1987).

Otro avance significativo ocurrió durante la década de 1950, cuando se hizo posible dar un diagnóstico prenatal entre las 14 y 17 semanas de gestación, por medio de un proceso llamado amniocentesis, que consiste en extraer líquido amniótico de la madre para saber si el feto nacerá con esta condición. Al pasar los años, los doctores

cambiaron el nombre del síndrome, pues pensaban que “mongólicos” era un nombre ofensivo y generalizaba a toda la población de Mongolia, así que optaron por cambiarlo a “Síndrome de Down” o alternativamente “Síndrome de la trisomía 21”. En 1965, la Organización Mundial de la Salud (OMS) aprobó la denominación Síndrome de Down (Cammarata et al., 2010). También se hicieron estudios con el objetivo de prevenir desde el embarazo y tratar a los niños que ya tenían la discapacidad mediante vitaminas, hormonas, minerales, ácido glutámico y serotonina.

Actualmente, se encuentra transitando el camino hacia la construcción de un modelo social que considera que el origen de la discapacidad obedece a causas preponderantemente sociales, es decir, a una construcción y un modo de opresión social; se basa en una nueva forma de pensar y entender, que se contrapone al paradigma anterior representado en el modelo médico. El modelo social surgió hacia fines de la década del '60 a partir de la lucha de las propias personas con discapacidad y de organizaciones sociales que trabajaban en pro de los derechos del colectivo y que se unieron para condenar el estatus que tenían de “ciudadanos de segunda clase”. Este enfoque reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y propone respuestas no sólo para este grupo sino para la sociedad en su conjunto. Se trata de una construcción colectiva entre las personas con y sin discapacidad porque reconoce en el entorno un actor clave para determinar el mayor o menor grado de participación de las personas con discapacidad. Desde esta perspectiva, una persona con discapacidad atraviesa una situación de desigualdad que puede modificarse a través de acciones tendientes a la remoción de barreras que impiden su total integración en la sociedad (Giovagnoli, 2014).

2.1.1.2. Surgimiento del Derecho a la educación como derecho humano fundamental

Todo ser humano tiene derecho a la educación, correspondiendo a la familia, la sociedad y el Estado conjuntamente la planeación, organización, dirección, control, evaluación y financiamiento del servicio educativo. Basada en esta perspectiva, desde mediados del siglo pasado se ha venido generando una normatividad de alcance transnacional, donde la Organización de Naciones Unidas, fundamentada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), ha liderado un proceso en tal sentido, con el interés adicional de que sirva de referente a las naciones miembros para la fundamentación de sus políticas educativas, formulándolas, además, en el entendido de que sean garantes de la formación pertinente de todos sus ciudadanos.

Es decir, el ya mencionado derecho a la educación se ha constituido en el punto de referencia internacional para el diseño y promulgación de las políticas educativas de los países, a la vez que orienta la promoción y evaluación de estas (Latapi, 2009). Bajo tal circunstancia puede agregarse que también contribuye a combatir la discriminación de cualquier tipo en el campo de la formación de las personas, ampliando simultáneamente la participación de la familia y la sociedad en la toma de decisiones educacionales (ONU 1948) aspectos que, en algunos lugares, se ven minimizados por el predominio que ejerce el sector público.

Ahora, en el sentido de una panorámica conceptual sobre esta prerrogativa de los individuos a su formación, se observan dos perspectivas: una es la de quienes la asumen debido a la normativa legal de cada país, y otra enmarcada en el ámbito de la

promulgada por la ONU, desde hace sesenta años, como derecho humano fundamental integrado en el contexto de los derechos económicos, sociales y culturales (Simons, 2011). En el primer caso, es posible de darse variaciones en la interpretación y aceptación de las reglas, pues, están sujetas a la acción jurídica de cada Estado, circunstancia que no garantiza unidad de criterio, posibilitándose así confusiones en la implementación y garantía del referido derecho. Sin embargo, ello no ocurre cuando son incorporadas a la legislación de los países las disposiciones emanadas de Naciones Unidas, caso donde la presencia de probables tensiones o debilidades dependerían de la voluntad política de los mandatarios.

También es de tomar en cuenta que el sistema de Naciones Unidas integra organizaciones especializadas tales como UNESCO y UNICEF; la primera tiene a su mandato la educación, la ciencia y la cultura, y la segunda se ocupa de la defensa de los derechos de la infancia. Estas entidades, en el marco de sus gestiones oficiales, cuentan en su normativa con disposiciones complementarias a la Declaración Universal de los Derechos Humanos en objeto de perfeccionar la regularización de las prerrogativas que tienen la totalidad de los niños, razón por la que surgen la Convención contra la discriminación en la esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960) y los Derechos del Niño (ONU, 1989), que promueven la igualdad de oportunidades y trato para todos, además de la obligatoriedad y gratuidad educativas en función del desarrollo pleno de las aptitudes de los niños. Vale reiterar, en interés de la representación significativa que poseen las normas internacionales, los contenidos del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que se exponer en el siguiente apartado debido a la relevancia de transcribir lo sustancial de la norma.

Este artículo determina que “Toda persona tiene derecho a la educación gratuita y obligatoria, al menos hasta el nivel elemental y fundamental, teniendo como objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Igualmente, se promoverán gestiones para el mantenimiento de la paz mediante la comprensión, la tolerancia, la amistad entre los individuos de todas las etnias y grupos religiosos y por tanto entre las naciones. Integran además estas disposiciones, la posibilidad preferente de que disponen los padres para seleccionar el tipo de educación que han de seguir sus hijos.” (ONU, 1948).

Resulta valido conocer la representación amplia que hace el artículo antes mencionado, en lo atinente a la obligatoriedad y gratuidad en la educación elemental, generando así compromiso a los Estados y las familias para garantizar la formación integral de las nuevas generaciones de ciudadanos, en función del desarrollo sostenible individual y colectivo, espacio donde han de tener lugar prevalente los menores en condición de discapacidad. Ahora, en una consideración de la panorámica legal internacional frente a la nacional se encuentra equivalencia en la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia en lo referente a la formación de los individuos, fundamentalmente en la etapa de la escolaridad básica. Desde luego, se hace esta especificación debido al sentido amplio de la norma general (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948), sin desconocer, como se verá más adelante, valores de la normatividad internacional y nacional acerca del derecho a la educación en otras fases de esta y, en lo puntual a este estudio, de quienes se hallan en discapacidad.

2.1.1.3 La educación en Colombia durante la Colonia

La educación en los tiempos de la Colonia estuvo centrada en la mutación de una cultura dominada hacia otro modelo impuesto por quienes prevalecieron en el control político del territorio americano luego de la conquista, acudiendo a ello mediante un proceder arbitrario que desconocía lo autóctono y que, focalizado en intereses políticos, promovía la transformación cultural de las comunidades indígenas en función de la evangelización (Torrejano, 2017), espacio en el cual las colectividades religiosas ocuparon lugar preponderante, relegando, además, la ilustración a lugares nada relevantes, limitándola a contenidos bastante elementales.

En este sentido, algunos autores relatan que las escuelas de primeras letras (lo que hoy es básica primaria) inicialmente emergieron durante el periodo presidencial de Andrés Díaz Venero de Leiva (1564-1574) regidas por religiosos, particulares y cabildos Torrejano (2017) y, según el autor, hasta avanzado el siglo XIX la enseñanza de la religión y la moral cristiana prevaleció en los procesos que brindaban las mencionadas escuelas. En una consideración pedagógica, la escuela básica de la Colonia se enfocaba en la enseñanza bastante rudimentaria de religión, lectura, escritura y aritmética, tanto que en esa última asignatura solo se enseñaba a contar.

Como causalidades de tal representación de la formación en los tiempos de la Colonia, se infiere el descuido en que el Estado mantenía la educación por escasez de recursos (no faltan suspicacias que agregan el interés político, por mantener un pueblo intelectualmente adormecido), la precariedad en la preparación de los profesores, la limitación en conocimientos estructurales acerca de pedagogía y la prohibición de ingresar textos e ideas, establecida por España (Torrejano, 2017), situaciones

percibidas aún a mediados del siglo pasado y presentes todavía hoy en algunas zonas rurales del país, sobre todo en lo relacionado con los recursos financieros, las competencias docentes y limitaciones en el desarrollo de pensamiento crítico en los habitantes de esos lugares.

De allí parte la dominación de la escuela por el Estado en función de preservar sus intereses de guiar la educación, orientándola al control del orden establecido y la seguridad pública y privada o, también, como una estructura dirigida a promover la uniformidad, control, vigilancia, mantenimiento del orden, en concordancia con las ideas políticas y religiosas predominantes, además del mantenimiento de la productividad económica, junto a la preservación de la supremacía de clases privilegiadas (Cardozo, 2014). Fue ese, entonces, un periodo de precariedades y limitaciones en el desarrollo de la educación y de la escuela, fuente de esta. Podría decirse que ello se correspondía con las condiciones socioculturales, económicas y políticas de la época.

Lo cierto es que no se encuentra asomo alguno de interés por la formación cognitiva y social de los individuos en condición de discapacidad; circunstancia que evidencia las características particulares de las concepciones culturales e incluso científicas relacionadas durante aquellos momentos históricos, con este sector de la población, que, al interior de las familias, constituían causales vergonzantes de *castigos* no presentables a la vista de los demás, debido, también, a la representación en el ideario social como *desequilibrados mentales, locos o poseídos de espíritus malignos* que, en cualquiera de los casos, no fueron reconocidos y menos aún respetados en su condición de seres humanos, representaciones sostenidas hasta bien avanzado el siglo XX (Padilla, 2010).

2.1.1.4 La educación contemporánea en Colombia

Esta fase histórica, bien puede asumirse a partir de los momentos posteriores a la separación de España e inicio de la construcción de la república, por lo cual, en un primer espacio entre los años 1820 y 1876, se ha de tener en cuenta que la estructura educacional proveniente de la colonia era bastante frágil y precaria, situación que no cambió mucho en los momentos iniciales de la nación, sobre todo en lo concerniente a la formación de las mayorías de la población (Torrejano, 2017). Precisamente, fue esta una de las primeras eventualidades que debieron afrontar Bolívar y Santander en su condición de líderes y gobernantes del país que recién nacía. Incluso, aunque no es tema de este estudio, algunos autores consideran que cada uno de ellos quería darle enfoques particulares al desarrollo de la educación en función de sus perspectivas ideológicas: el Libertador Presidente se inclinaba hacia modelos ingleses y las ideas de Robespierre, mientras el vicepresidente prefería los proyectos formativos norteamericanos (Cifuentes y Camargo, 2016). Lo cierto es que ambos procuraron fomentar la enseñanza, aunque las condiciones sociales, culturales, políticas y financieras no permitieron grandes avances y se mantuvo el privilegio de la educación para grupos sociales selectos.

En una perspectiva más concreta, el primer ejercicio educacional de la naciente república se dio en la Constitución de 1821, que determinaba el derecho al voto en las Asambleas Parroquiales, como privativo de quienes sabían leer y escribir, infiriéndose en ello una tendencia política que privilegiaba grupos sociales ilustrados. El órgano constituyente consideró la instrucción de los ciudadanos de la época sin mayor entusiasmo, pues no asumió su responsabilidad plenamente ya que delegó en el

Congreso la promoción de la educación pública mediante leyes que igualmente concedían derechos exclusivos para su estímulo y fomento (Torrejano, 2017). A pesar de ello, Bolívar y Santander en sus periodos presidenciales fortalecieron el sector educativo preferentemente en la perspectiva de creación de instituciones educativas en objeto de ampliar la cobertura y de la formación de profesores (Cifuentes & Camargo, 2016). No se visualiza, en este tiempo, un enfoque formativo orientado a personas discapacitadas.

Con el ingreso al siglo XX, las características de la organización administrativa de la educación colombiana no cambiaron mucho, manteniéndose la gestión focalizada mayormente en lo financiero administrativo que se veía a su vez impactado por tensiones derivadas del campo de la política partidista (Ramírez y Téllez, 2006). Este periodo se vio inmerso en transformaciones que trascurrieron desde la centralización de las estrategias educativas hacia la descentralización de su administración o viceversa. Así mismo, algunas normas jurídicas se hicieron relevantes por su interés en la formalización de una estructura definida; la Ley 39 de 1903 organizó la educación primaria, secundaria, industrial, profesional y artística, además, mantuvo la regencia en la iglesia católica y estableció la gratuidad en el nivel elemental más no su obligatoriedad (Ramírez y Téllez, 2006). En esos tiempos la formación básica se fundamentaba hacia la competencia para la agricultura, la industria y el comercio. Hacia la década de 1930, la llegada al poder del partido liberal, luego de un largo periodo de gobiernos conservadores, presentó una apertura en libertad de enseñanza, la prohibición de la discriminación por motivos de raza, religión, condición social o por ser hijo ilegítimo. La Resolución 514 de 1942 estableció un examen final para el

bachillerato (hoy básica secundaria y media) a cargo de la nación con objeto de control de eficacia de la educación. En sentido amplio y general, la primera mitad del siglo XX se caracterizó por bajos niveles de matrícula, eficiencia y calidad, situación que se transformó a partir de los años sesenta, especialmente por el tema de la ampliación de la matrícula debido a incrementos poblacionales significativos. También la reforma constitucional de 1968 contribuyó mediante el mejoramiento de los procesos administrativos y financieros (Cifuentes y Camargo, 2016). Como antes se ha mencionado, no se observa en estos periodos voluntad por la formación de la población discapacitada, y menos de los inhábiles intelectualmente, a quienes, se reitera, se tomaba por desquiciados, endemoniados, anormales, sometidos por sus familias a ocultamiento, pues resultaban vergonzantes, generalmente denominados “bobos”, llegando a desconocerse su dignidad humana y sus derechos.

Ahora bien, la parte más destacable de la renovación educativa durante el siglo XX se desprende específicamente de la emergencia de la Constitución de 1991, que integra en los principios el reconocimiento de Derechos Humanos y, en su artículo 67, establece el derecho a la instrucción en función de servicio público social. Disposición que constituye el epicentro del marco jurídico que se complementa, entre otras normas, esencialmente con la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994. En este ámbito legal aparece inmersa la regulación de las prerrogativas inherentes a los sujetos en condición de discapacidad.

2.1.2. Panorámica conceptual

2.1.2.1 El Derecho a la educación de niños con Discapacidad

Antes de ingresar al campo específico de la enseñanza como prerrogativa de sujetos con síndrome de Down, se considera válida una mirada a la noción de ¿Qué es discapacidad? Este término, en su definición más general, describe básicamente una dificultad física o mental que no permite el transcurso normal de la vida de una persona. En tal panorama, se afirma la existencia de tres modelos de discapacidad, i) el de Prescindencia, ii) Médico o rehabilitador y, iii) Social, todos ellos apropiados en secuencia histórica (Velarde, 2012), cuya descripción breve se presenta a continuación:

Prescindencia: la vida de la persona se relegaba al ostracismo con fundamento en dos tipos de principio i) de carácter religioso que tomaba la discapacidad como castigo de la providencia por, supuestamente, el pecado de los padres del discapacitado, o como un aviso de la ocurrencia de eventos trágicos, ii) causal que, se presumía, tenía que ver con lo improductivo que podría ser el sujeto inhábil, debido a lo cual se convertía en una carga para su familia y la sociedad misma. Curiosamente, esta perspectiva que parecía superada emerge en tiempos contemporáneos, explícita o tácitamente, en los debates legislativos relacionados con la aprobación jurídica del aborto, discusión muy actual en diversos países entre los que se cuenta Colombia. Dice a este respecto Velarde (2012) que, en el mundo clásico, cuando la discapacidad era congénita se reflexionaba acerca de la eliminación de la persona como una manera de eludir el crecimiento de individuos débiles o deficientes.

Médico o rehabilitador: este paradigma emerge después de la Primera Guerra Mundial como consecuencia del alto número de soldados mutilados, situación que

condujo a la eliminación de la concepción religiosa, traduciéndose en un punto de vista en el que la discapacidad se asociaba con enfermedad posible de tratar, contribuyendo a ello, también, el incremento de leyes laborales. Estos dos factores lograron hacer entender que las poblaciones inhábiles no debían ser marginadas de la sociedad y, por el contrario, eran susceptibles de tratamiento médico o de rehabilitación.

Social: es un modelo que apareció a fines de la década de 1960 en la Universidad de Berkeley, en California, Estados Unidos, en el seno de un movimiento de reivindicación de los derechos civiles denominado Vida Independiente. El momento del ingreso de Ed Roberts a dicha universidad con el fin de estudiar Ciencias Políticas, siendo una persona en condición de discapacidad; es tomado como el punto focal de inicio de esta perspectiva renovadora de la manera como era vista la inhabilidad en cualquiera de sus formas. Roberts preconizó la idea de que la independencia del individuo no se halla en la capacidad de ser autónomo en su cotidianidad, sino en la competencia para dirigir su propia vida. Esto trasladó el enfoque de la discapacidad de lo individual a lo social en un contexto de predominancia de los Derechos Humanos.

Como ya se ha dicho, estos modelos han surgido en una secuencia histórica signada por momentos culturales en concordancia con las condiciones sociales, económicas y políticas dadas en cada espacio temporal en que han acaecido. Hoy impera la consideración social que procura eludir la discriminación y promover la equidad de oportunidades para este tipo de poblaciones, sin que se pueda afirmar que ello se ha logrado plenamente. Desde la revisión de la literatura emerge un aspecto a tomar en cuenta en la configuración teórica; puntualmente, se trata de lo referente a la discapacidad vista en relación con el lenguaje, el cual, en el marco de su función

comunicativa, suele proponer alternativas discriminatorias, por ejemplo, cuando se asume esta condición con el sentido de no ser capaz. O, en la formulación misma de conceptos que, aun siendo formulados por entidades de las dimensiones de la ONU o la OMS no dejan de contener un aire de segregación.

Para mayor claridad, la primera de estas organizaciones -ONU-, en referencia a la expresión personas con discapacidad, plantea que allí se incluyen individuos con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, ante diversas actitudes negativas u obstáculos físicos, pueden estar privadas de participar plenamente en la sociedad (ONU, 2007). Del otro lado, la segunda de ellas propone incapacidad en el sentido de un término genérico que incluye limitaciones en la actividad y limitaciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una “condición de salud” y sus factores contextuales, ambientales y personales (OMS, 2001) Evidencian tales pronunciamientos, elementos sustanciales para tener en cuenta como son: i) las restricciones que impone la sociedad, vistas en la representación que hace ONU y ii) los impedimentos de la persona en función de situación de salud en un marco que no desconoce la interacción con el medio y la sociedad.

Desde otra perspectiva, sobresale que los propuestos de Naciones Unidas se ajustan a lo social, ya que quienes utilizan el término sin estar en dicha condición o no tener personas cercanas con esas características, lo emplean de una forma lastimera y, en algunos casos, despectiva, sin percatarse del impacto de este e, incluso para agravar la situación, le agregan comentarios o expresiones diminutivas que pueden

llegar a ser ofensivas (“pobrecito”, “el cieguito”, “inválido”, entre otros). Ahora, en la visión de OMS, es el propio afectado quien, en su interacción con el ambiente y la sociedad, percibe su discriminación debida a su estado de salud. De allí surge inevitablemente el hecho de aceptar ambos conceptos en perspectiva de las características de esta población y, fundamentado en ello, garantizar los derechos humanos, lo cual se hace relevante, indispensable e ineludible.

2.1.2.2. Síndrome de Down

2.1.2.2.1. *El Síndrome de Down*

La Asociación Americana de Retraso Mental en una revisión del concepto (Síndrome de Down), introdujo la noción de discapacidad intelectual como un concepto más amplio que el de retraso mental, puesto que habla del desempeño, la forma en que las personas realizan las actividades que les corresponden y así se adaptan al medio; está relacionado con los enfoques de la psicometría moderna, del desarrollo mediado de los procesos superiores del pensamiento (Vygotsky), de inteligencias múltiples (Howard Gardner), de inteligencia emocional (Daniel Goleman), de inteligencia triárquica (Sternberg), y los enfoques ecológicos y de calidad de vida. Así mismo, en el ámbito del contexto de discapacidad intelectual, emerge el concepto de discapacidad cognitiva entendido como una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona, dándose en este concepto, mayor especificidad que en el de discapacidad intelectual y de más amplia relación con las prácticas educativas, dada su relación directa con los procesos de aprendizaje.

2.1.2.2 Características del Síndrome de Down

El Síndrome de Down, también llamado trisomía 21, es la causa más frecuente de retraso mental identificable de origen genético. Se trata de una anomalía cromosómica que tiene una incidencia de 1 de cada 800 nacidos, y que aumenta con la edad materna. Es la cromosomopatía más frecuente y mejor conocida (AAMR, 2006). De acuerdo con el MEN (2010), esta condición contiene cinco dimensiones: i) la correspondiente a las aptitudes intelectuales del individuo, contextualizadas en razonamiento, planificación, resolución de problemas, comprensión de ideas complejas, velocidad de aprendizaje, competencia de contextualización y transferencia de aprendizajes; ii) lo relacionado con las habilidades conceptuales, es decir, las competencias cognitivas, comunicativas y académicas; además de las destrezas prácticas y sociales que le permiten al sujeto el desempeño funcional en su cotidianidad, posibilitando su desarrollo con independencia, comprensión y disfrute de la interacción con los demás y el goce pleno de su individualidad; iii) la participación, interacción y rol social, tomando este en razón a la edad y el contexto donde se desempeña el sujeto, incluyendo factores personales, escolares laborales, comunitarios, recreativos, espirituales y la participación en el entendido de nivel de interacción de la persona en el mundo comunitario y material; iv) el campo de la salud física y mental y los factores etiológicos, donde las personas que presentan el síndrome, aunque pueden presentar enfermedades comunes a los demás individuos, muestran formas diferentes de afrontar la sintomatología y efectos. Igualmente evidencian problemas para identificar problemas físicos, mentales, comunicar eventos y condiciones de dolor. Esto hace indispensable su adiestramiento en procesos de

comunicación alternativos que les permitan la manifestación oportuna y adecuada de tales situaciones, como también el acompañamiento y supervisión permanente en atención en salud, finalmente; v) el ámbito social, es decir el ambiente, la cultura y las oportunidades del sujeto en ese marco. Allí se evalúan sus actos y diseñan e implementan apoyos pertinentes a su integración con el entorno cercano: familia, lugar de estudio o trabajo y compañeros (microsistema). Luego se estima el ámbito del barrio, los vecinos y organizaciones que integren servicios acordes a sus necesidades como ser humano (Meso sistema) y en un espacio más amplio, el macrosistema que integra patrones culturales, socioeconómicos y políticos (MEN, 2010).

2.1.2.2.3 Socialización de niños con Síndrome de Down

El Síndrome de Down genera alteraciones fisiológicas, anatómicas, mentales, sensoriales, del habla, aprendizaje y el lenguaje (Vicario, 2014) todas las cuales, en grados diversos de incidencia afectan significativamente los procesos de socialización y escolarización de los niños que presentan este síndrome y, en consecuencia, su desarrollo personal y social en conjunto con todo lo inherente a su calidad de vida. Reconocer estas alteraciones permite a los docentes, como lo plantea Arregui (1997) reflexionar, analizar y motivarse hacia el conocimiento del Síndrome y por tanto procurar estrategias pertinentes para su gestión pedagógica, sin dejar de lado estimar la evaluación (apoyada en otros profesionales) de cada estudiante en función de la particularización inherente a cada persona y la influencia en ello de factores genéticos y sociales, además de las condiciones generales dependientes o relacionadas con el síndrome.

En una representación amplia la socialización tiene que ver con el desarrollo de competencias en el individuo de manera que le permitan relacionarse adecuadamente con los demás y con el ambiente. Simkim y Becerra (2013), refieren que apoyados en Arnett (1995); Maccoby (2007) y Grusec y Hastings (2007) definen la socialización como el proceso en el cual los individuos incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias que les permiten integrarse plenamente al contexto socio histórico del que hacen parte, a través de diferentes agentes socializadores tales como la familia, la escuela, la comunidad, sus pares, los medios de comunicación, las congregaciones religiosas y otros tipos de organizaciones. Cabe destacar a la familia como el primero y más vital agente de la socialización, es allí donde el niño inicia su integración al colectivo social, la adquisición de valores y de conocimiento social en general que ha de ser semilla de su desarrollo personal y social.

Con respecto a los niños con Síndrome de Down, los primeros estudios sobre socialización tuvieron ocurrencia en los años setenta y ochenta del siglo XX, llegándose a verificar que el desarrollo en las primeras etapas es similar al de los demás niños, aunque haciéndose notar sutiles diferencias en las formas como los niños con Síndrome de Down atienden el mundo (Cicchetti y Beeghley, 1990; como se citó en Cebula, Moore y Wishart, 2010).

En sentido similar, se ha encontrado que los niveles de socialización de las personas con discapacidad intelectual son semejantes a los de los sujetos considerados normales (Izuzquiza, 2003). Este hecho no supone que no existan diferencias significativas con respecto a la mayoría de los individuos, ya que dentro del

rango medio de las variables de este tipo de condición se encuentra más del 60% de la población. En concreto, puede afirmarse que los niños con Síndrome de Down:

- Tienen menos iniciativa, son menos populares y demuestran menos confianza en sí mismos.
- Son menos joviales, es decir, menos extravertidos en sus connotaciones concretas de sociabilidad y buen ánimo.
- No demuestran mayor preocupación por los demás y evidencian escaso espíritu de servicio.
- Se oponen más que los otros a las normas, llegando a ser indisciplinados y agresivos verbal o físicamente.
- Generalmente tienen comportamientos retraídos, apáticos, faltos de energía e introvertidos.
- La timidez es una de sus características, además de mostrarse nerviosos y temerosos en las relaciones sociales.

Dichas condiciones presentaran variaciones de acuerdo con el desarrollo del individuo y en relación con las características del contexto social y los modos y procesos socializadores, pudiéndose estimar también como factor incidente el nivel de su condición, que, para algunos especialistas puede ser leve, moderado o severo. Otro aspecto para tomar en cuenta tiene que ver con los efectos de las primeras acciones interpersonales que lleven a cabo estos niños, ya que pueden incidir en el desarrollo del lenguaje, que a la vez impacta el progreso del funcionamiento interpersonal en etapas posteriores como la adolescencia y sucesivamente. (Cebula et al., 2010)

Se percibe entonces que, si bien es cierto que las primeras etapas de la socialización de los niños con Síndrome de Down, son similares a las de quienes no presentan esta condición, también se encuentra la presencia de algunas diferenciaciones centradas principalmente en el nivel con que unos y otros asimilan cada factor (los niños con Down son con menos iniciativa, más retraídos, para citar algunos ejemplos de los antes vistos), es decir, teniendo ambos grupos de niños las capacidades de ser joviales, tener iniciativa o ser retraídos, la diferencia se halla en qué nivel lo son los que tienen el síndrome frente a los que no lo poseen (Portes, Vieira y Faraco, 2016).

Cabe mencionar, partiendo desde la observación empírica derivada de la praxis docente y la presencia de un allegado con esta particularidad, además del desarrollo del estudio, que el entorno familiar incide en gran medida en el grado de progreso de la socialización de los niños con Síndrome de Down y se presenta en ello una estrecha relación con el nivel socio económico y cultural de los hogares, encontrándose que en los que cuentan con menores recursos, el progreso de la socialización es bastante lento y en algunos casos con efectos nocivos, por cuanto los padres o responsables no han tenido fuentes de información más allá de la suministrada por personal de las instituciones de salud al momento del diagnóstico y las primeras atenciones (generalmente el obstetra o el pediatra); luego, los padres asumen con resignación la situación, sin llegar, en la mayoría de los casos, a contar con apoyo especializado durante los primeros años de desarrollo del niño.

2.1.2.4 Educación de niños con Síndrome de Down

El proceso educativo de los niños con Síndrome de Down, por las condiciones mismas que generan los contextos familiares, sociales y educativos, se constituye en un campo de tensiones que requiere enfoques y tratamiento particularizado y especial e, idealmente, especializado. No se debe olvidar que la educación es un derecho de todos y cuando se hace referencia a la totalidad, también se incluye a las personas que nacen con alguna discapacidad, condición que les hace complejo y difícil poder adaptarse en un mundo lleno de barreras que la sociedad impone; por tanto, son relevantes tres prerrogativas legales que les resultan importantes:

- **Derecho a la educación:** tiene según la normatividad internacional emanada de la ONU (1948), el carácter de prerrogativa fundamental de todo ser humano, en él se procuran orientaciones a los Estados para la formulación consecuente de sus políticas públicas en aras de que constituyan herramientas para un desarrollo y crecimiento individual y social sostenible.

- **Derecho a la igualdad de oportunidades:** El mismo está enfocado en la promoción y garantía de eliminación de la discriminación cualquiera sea su tipo y la igualdad de oportunidades para todas las personas, especialmente en el ámbito de su educación, reconociendo la importancia de esta en el desarrollo integral de los ciudadanos y su aporte al progreso de las colectividades (ONU, 1948).

- **Derecho a participar en sociedad:** es una alternativa que encuentra diversas tensiones y complejidades para su implementación positiva debido a

obstáculos que propone la sociedad en el ámbito de las relaciones con personas en condición de inhabilidades funcionales o intelectuales (ONU, 1948). Sin embargo, ello no es óbice para el sostenimiento de este como prerrogativa de este tipo de poblaciones.

Es responsabilidad insoslayable de la sociedad asimilar, respetar y garantizar estos derechos, como también tienen compromiso relevante en sentido similar, el Estado, la familia y la academia. Se requiere tomar en cuenta inicialmente en este espacio, que los niños con Síndrome de Down conforman la tercera parte de quienes necesitan educación especial, con un índice de 1 por cada 800 a 1000 niños nacidos vivos, lo cual amerita mayor investigación con el fin de mejorar la calidad de vida de estas personas (Morales y López, 2006). En tal caso y, en función de tal mejoramiento, ha de tener lugar preponderante la educación y la investigación educativa como puntos de apoyo. Resulta interesante para el proceso formativo de este tipo de estudiantes, apreciar la incidencia de las emociones en su vida y en la adaptación a su entorno, desde lo cual, es destacable que dichos individuos poseen características emocionales específicas a su cuadro genético y ellas los conducen a eludir normas básicas de interacción social, tales como invadir espacios o tomar arbitrariamente objetos de los otros, a pesar de quedar expuestos a rechazo.

La observación empírica deja reconocer la validez de estas ideas y permite agregar que allí subyace un componente didáctico pedagógico en el que el manejo adecuado del mismo por padres, cuidadores y docentes resulta trascendente para revertir las consecuencias mencionadas, pudiéndose alcanzar logros en donde el niño adquiere conocimiento social que le ayuda a un mayor autocontrol. Se observa en tal

perspectiva que el padre, profesor o cuidador, según el caso, se encuentra en espacios que permiten identificar maneras pertinentes de construir destrezas sociales e, incluso, de alcanzar mejores niveles de comprensión de las actitudes y acciones de estos niños, lo cual suele suceder en ámbitos de interacción frecuente tales como la vivienda, los campos escolares o las guarderías, las que mediante la integración activa y propositiva de todos los actores mencionados, indistintamente brindan la oportunidad de procurar el mejoramiento en las relaciones entre pares como punto de partida de una óptima relación social que favorece el proceso educativo y el desarrollo de ambas partes.

En consecuencia, junto al conocimiento derivado de la praxis pedagógica y las particularidades del contexto, se visualiza la probable construcción de modelos experienciales, entendidos según lo plantea Van (2012) como la manera de adaptar las acciones a la situación o el ambiente, teniendo en cuenta y complementariamente que el origen del modelo señalado puede tener como punto de inicio un evento comunicativo sustentado en componentes de lenguaje verbal y no verbal (discurso, actitudes, comportamientos) de los actores intervinientes (estudiantes, docente, eventualmente padres o cuidadores); donde el rol del docente o del padre adquiere, sobre todo en el primero (en razón de sus conocimientos y competencias) un carácter fundamental de guía orientador durante el desarrollo del evento comunicativo, procurando el logro educacional propuesto y *a posteriori*, en la formulación o diseño del formato buscado, su socialización y validación, sin que sobre mencionar la implementación, seguimiento, validación y, de ser necesario, realización de los ajustes pertinentes que emerjan. Todo en un contexto cíclico como lo propone (Elliot, 2010) desde su conceptualización de la Investigación Acción Educativa.

Ahora bien, retomar la incidencia de las emociones en el campo educativo de los niños con Síndrome de Down permite ver que se encuentra allí un aspecto integrador con otras consideraciones teóricas como la de Gardner (2005) y su planteamiento de las inteligencias múltiples: verbal, lógico-matemática, espacial, musical, cenestésica, interpersonal, intrapersonal; teoría esta que es considerada por algunos como antecedente de Salovey y Mayer cuando propusieron la expresión *inteligencia emocional* como la capacidad de controlar y regular las emociones de uno mismo y de los demás, utilizándola como guía del pensamiento y de la acción e, igualmente plantearon componentes teóricos esenciales, lo cual constituyó la base en que Goleman soportó su propuesta de la Inteligencia Emocional (Moraleda et al., 2014)

Algunos autores reconocen en Salovey y Mayer (1997) el origen de la teoría de la inteligencia emocional, bajo la aceptación de haber sido quienes utilizaron primeramente el término e hicieron propuestas de componentes esenciales de la teoría como la pertinente percepción de los estados emocionales; la comprensión de su naturaleza y la regulación de estos, todo ello tanto en las emociones propias como en las ajenas (Ferragut y Fierro, 2012). Para quienes siguen esta línea, Goleman, es el promotor y popularizador del término desde la publicación de su libro *La Inteligencia Emocional* (1995). Un ejemplo de esto se encuentra en el reconocimiento de que la principal aportación de este autor fue la difusión del modelo, refiriendo, además, la existencia de un cociente emocional (CE) que discurría paralelo al cociente intelectual (CI) donde ambos eran complementarios. Estas referencias tienen la única intención de reconocer el aporte de los diversos autores en la generación y promoción de la teoría de la Inteligencia Emocional, que en este estudio se asume como “la capacidad de

controlar y regular las emociones de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción” (Salovey y Mayer, 1990 en Gómez, 2012).

2.1.2.5 Limitantes en la educación de niños con Síndrome de Dow

El Síndrome de Down no es una enfermedad, sino la alteración genética de un cromosoma extra en el par 21; tal alteración es diferente en cada persona y produce un grado de discapacidad intelectual y retraso en la formación del niño, tanto en la parte mental como en la física. Sus rasgos físicos son muy diferentes a una persona común: tienen manos cortas, sus ojos son inclinados hacia arriba y su boca pequeña, lo que hace que la lengua se vea más grande. Se les dificulta procesar la información, aprenden muy despacio, y por eso es necesario que la educación sea individual para que aprendan a su propio ritmo y puedan desarrollar sus capacidades (Urbán, 2019).

Algunas dificultades de aprendizaje son: facilidad de olvidar lo que le han enseñado, se les dificulta relacionar bien lo aprendido, muy pocas veces piden ayuda evitando situaciones nuevas y son distraídos, pero es necesario tratarlos con amor y paciencia mientras van avanzando. Se debe tener un proceso de aprendizaje continuo para que la persona no entre en un estado de estancamiento y es necesario llevar un ritmo de enseñanza para posibilitar el desarrollo de habilidades a corto plazo. Las personas con discapacidad aprenden de una manera más didáctica, por eso es recomendable la integración de las TIC en las aulas de clases, ya que estas promueven mayor facilidad de aprendizaje por medio de pictogramas, dibujos, gestos, signos, lo cual ayuda a aumentar las habilidades cognitivas y destrezas de cada estudiante (Bernaola, 2008).

El docente debe estar capacitado para recibir a un estudiante con Síndrome de Down y brindarle la misma educación que tienen los demás. Estos niños requieren de más paciencia y deben ser tratados con cariño, respeto e igualdad. El profesor no puede desconocer la trascendencia de sus gestos, movimientos y actitudes, y su influencia el aprendizaje del estudiante con discapacidad. Debe evaluar constantemente el avance del estudiante para tener en cuenta si es necesario reforzar o cambiar de estrategia de aprendizaje. Igualmente requiere conocer al niño, saber que le gusta, cuáles son sus falencias y habilidades, para ayudarlo en su proceso. Todo esto permite al maestro crear empatía, seguridad y confianza como factores incidentes positivamente en el desarrollo de las clases (Denegri y Pico, 2015).

Algunas personas tienen la idea de que estos estudiantes pueden ser agresivos o violentos con los demás, pero este imaginario no es necesariamente cierto. Generalmente los menores en tal condición han recibido terapias de aprendizaje y socialización desde temprana edad, aprendiendo comportamientos que les ayudan a tener una mejor interacción con otros. Además, no todos presentan los mismos comportamientos, especialmente si cuentan con una familia integrada y armoniosa, promotora de actitudes no agresivas. En general, no se ha de ser prejuicioso discriminando a otros por sus condiciones, sino ver sus capacidades intelectuales y talentos. En el caso de estudiantes con síndrome de Down, estos se adaptan muy rápido a la sociedad, son bastante amigables, cariñosos e inteligentes y, lo más importante, tienen igual dignidad y derechos que todo tipo de personas. Se ha de promover constantemente la construcción de bases cognitivas y socio culturales sólidas, las cuales han de soportar el desarrollo integral del sujeto, siendo este

consciente de que él mismo se produce a lo largo de toda la vida y trasciende en la calidad de esta (Craig y Baucum, 2001).

El alcance de la inclusión educacional en Colombia se halla en una etapa de maduración casi incipiente; antes era poco probable que niños en condición de limitaciones físicas o cognitivas se integraran al aula regular y hoy, por lo menos, se han superado idearios promotores de exclusión, llegándose a la aceptación y reconocimiento del derecho a la igualdad educativa para todos. Sin embargo, las limitaciones a la enseñanza de las personas limitadas física o cognitivamente permanecen inmersas en trámites burocráticos, disponibilidades financieras, precariedades en materiales técnicos y tecnológicos e inadecuadas competencias docentes, entre otros factores, todos los cuales se agregan a las restricciones que emanan de las características de estas poblaciones (González ,2016).

2.1.3 Educación Inclusiva

2.1.3.1 Fundamentos de la Educación Inclusiva

Este modelo educativo necesariamente debe estar asociado con el concepto de calidad, de forma tal que se conciba como “el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas” (UNESCO, 2017). Puede agregarse que la educación inclusiva aporta a la consolidación de una sociedad más justa y equitativa, democrática y participativa, lo que sin duda la convierte en un proyecto político (Villaruel, 2012). Ciertamente, el componente político esta ineludiblemente presente en la imperiosa necesidad de hacer realidad viable la formación participativa incluyente. Al respecto

Matsuura (2008) director de la UNESCO, expuso durante la 48ª de la CIE (Conferencia Internacional de Educación) que la necesidad de brindar educación de calidad para todos constituye reto significativo emergiendo, en consecuencia, la pertinencia de políticas incluyentes más eficaces y el requerimiento de trabajo para su desarrollo adecuado.

Pero ¿cómo hacer que esas políticas sean equitativas en países signados por su gran diversidad cultural e identidad? Para poder responder a esa pregunta es necesario poner el foco en dos conceptos que están presentes en ella: equidad y diversidad (López, 2016). En un ambiente teórico, la pregunta resulta válida; sin embargo, hallar una respuesta viable que conduzca a la praxis se hace asunto complejo, colmado de tensiones provenientes de factores económicos, culturales y, desde luego, políticos inherentes al contexto en que se quiera aplicar. Pero no por ello se ha de relegar la acción; por el contrario, la pertinencia evidente formaliza un reto a la sociedad, la escuela, los padres e ineludiblemente los tomadores de decisiones administrativas y políticas. Constituye entonces, tal expectativa campo de acción fértil a la investigación que brinda oportunidad de contribuir formalizando conocimiento pertinente.

2.1.3.2 Educación inclusiva desde la normatividad internacional

Trabajar por este tipo de educación ajustado a estándares de calidad tiene que ver con la prerrogativa de todos a recibir una educación que promueva el aprendizaje durante toda la vida (UNESCO, 2017), ámbito en el cual, según esta misma organización, se ha de dar atención a grupos marginados y vulnerables en interés del desarrollo de sus potencialidades. La Agenda de Educación al 2030 es un documento que se integra en el proyecto para el Desarrollo Sostenible. Allí, *El Objetivo 4*, tiene que

ver con Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Es decir, subyace en él, la inherencia del derecho a la educación de las personas con discapacidad. De igual modo, las orientaciones de la ONU se hacen presentes en la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, cuyo propósito, como se define en el artículo 1° de la misma, busca privilegiar, la protección y goce pleno de los derechos humanos y libertades fundamentales de los sujetos en condición de discapacidad, complementado esto para tal propósito con el compromiso fijado a los Estados partes para que garanticen su logro en un marco de igualdad, sin discriminación alguna y en contexto del respeto a la vida.

2.1.3.3 Educación inclusiva desde la normatividad nacional de Colombia

Desde la perspectiva de la integración de personas con inhabilidad intelectual a los procesos educativos, la legislación colombiana reconoce la pertinencia de garantizar sus derechos en un enfoque de equidad y no discriminación, procurando vincularlos al sistema educativo en ambientes de aula regular donde han de compartir espacios y gestión formativa con otros estudiantes que no presentan discapacidad. El Estado, mediante la Ley 1618 de 2013, provee garantías jurídicas para el alcance de tales objetivos. Como un aporte a la claridad conceptual, la ley 1346/2009 (Congreso de la República, 2009), presenta dos ilustraciones fundamentales acerca de Personas con y/o en situación de discapacidad e Inclusión social; define que son aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que limitan su participación real en la sociedad, percibiéndose ahí adaptación a los propuestos jurídicos de la ONU, y plantea que se trata del proceso que asegura a

todos igualdad de oportunidades y de acceso, participación e integración con otros para el disfrute de bienes y servicios, además del ambiente natural, en un estado de respeto y no discriminación por motivo alguno, aspectos concordantes también con el enfoque de la OMS.

La legislación nacional promueve la formalización de redes nacionales y regionales de organizaciones de individuos en condición de discapacidad o que realicen gestiones para este tipo de personas, cuyo objeto sea apoyar la implementación de la Convención que regula sus derechos y libertades, y la posibilidad de enlazarse, complementariamente, con pactos, convenios y convenciones internacionales de similar propósito. Para la reglamentación de la Ley 1618/2013 (Congreso de la República, 2013), el Gobierno Nacional expidió el Decreto 1421/2017 (Presidencia de la República, 2017) que fija la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media. Cabe destacar el tiempo transcurrido desde el surgimiento de la Ley 1618 expedida en 2013 y el Decreto 1421 que la normaliza, emitido en 2017: cuatro años entre el primero y el segundo suceso, siendo ello reflejo de las tensiones políticas surgidas en Colombia durante los últimos años, con respecto a la formación de estas personas, debido a la promoción por el Estado de la reglamentación, implementación y desarrollo de la normatividad internacional en medio de los complejos ajustes que ello requiere en lo jurídico, administrativo, político y financiero.

Un artículo del periódico El Espectador Rueda, (2018) fechado el 05 de Abril y titulado Primeros avances de la educación inclusiva para personas con discapacidad en el país, evidencia, desde la perspectiva de funcionarios del MEN, situaciones y

aspectos incidentales que han afectado el proceso de adecuación a la legislación nacional de las disposiciones procedentes de la Organización de Naciones Unidas, impactando a la vez las posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida de los discapacitados. En dicho artículo, una funcionaria de la Dirección de Calidad del MEN refiere el interés de dicho ministerio por trabajar en la mejora de la educación inclusiva, debido a la evidencia de inconsistencias en los procesos pedagógicos, lo cual estaba causando precariedad en los aprendizajes de los estudiantes con limitaciones funcionales o cognitivas; aunado a ello manifestaba la voluntad de superar obstáculos que han separado durante años a los niños en condición de discapacidad del sistema educativo regular. Y, complementa con cifras significativas suministradas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), tales como:

a) La población colombiana con discapacidad representa el 6,3% (2.624.898) del censo nacional.

b) Del total de las personas en tal condición en el rango de 5 a 9 años, el 80% no ha alcanzado ningún nivel educativo.

c) El 13.2% de estos individuos solo ha cursado preescolar.

d) En la categoría 10 a 17 años el 47% no logró aprobar algún grado educativo.

Esto a pesar de las disposiciones de la Ley 115 de 1994 que determinan el apoyo a instituciones y programas dirigidos estudiantes con discapacidad. Según la funcionaria del MEN, estos datos denotan las dificultades que encuentra este tipo de alumnos para el ingreso, permanencia y promoción en el sistema educativo. Cabe hacer notar que, si bien la información resulta significativa, tan solo en 2018 se adelantó

el proceso de un nuevo censo poblacional, demostrando ello, en concordancia con el incremento demográfico del país, que la misma ha perdido algún valor de representatividad. Sin embargo, más allá de los informes estadísticos, la praxis docente y el proceso de observación y desarrollo de la investigación permiten reconocer que las dificultades antes mencionadas se mantienen vigentes.

Se encuentra acá coincidencia con Latapi (2009) quien manifiesta que, en condición de investigador, solo al integrarse a proyectos de la UNESCO, empezó a prestar atención a la trascendencia del derecho a la educación visto desde aspectos jurídicos, puesto que anteriormente pensaba que ello debía ser tema de abogados, en tanto que ahora se inclina a recomendar que los investigadores educativos profundicen en los aspectos legales. Considerando que el autor se refirió a este asunto en 2009, es válido destacar que, a tiempo presente, en Colombia tampoco se percibe mayor interés al respecto e, incluso se observa, sobre todo en docentes investigadores, la aceptación, sin mucha reflexión, de que el tema ha de ser ocupado por expertos en jurisprudencia, o sea, los abogados. Queda entonces, la reflexión e invitación a estudiosos de la educación a integrar en sus investigaciones aspectos jurídicos y sus incidencias, más allá de los antecedentes legales, reconociendo la trascendencia que significa su progreso y el beneficio que ello representaría primeramente para las personas, los sistemas educativos en general y el desarrollo sostenible.

2.1.3.4 Educación inclusiva y pedagogía

La relación entre educación inclusiva y pedagogía tiene que ver con el sentido que se le da a la construcción del conocimiento en el diálogo y en el intercambio de saberes y experiencias; por consiguiente, las personas con condiciones especiales

como el síndrome de Down también tienen la posibilidad de aportar desde el ejercicio pedagógico y en la práctica, conceptos en la teoría, representando así el verdadero significado de la inclusión en la enseñanza. La ley 115 muestra normas que se deben tener en cuenta para la regulación del servicio público en la educación, de manera que este cumpla con el objetivo de acuerdo con las necesidades. El tercer título, artículos 46 al 48, hace referencia a la intención educativa de las personas que tienen limitaciones ya sean físicas, cognitivas o emocionales.

El modelo educacional incluyente, en especial para personas que presentan Síndrome de Down, ha sido un poco lento en su desarrollo ya que el aprendizaje y los métodos de enseñanza deben ser diferentes para lograr una óptima instrucción y, así, lograr facilitarle a este tipo de alumnos obtener habilidades adecuadas a las relaciones, respuestas y actitudes para crear un buen ambiente. La integración de los niños con Síndrome de Down en programas especiales, desde preescolar, les puede traer beneficios para desarrollar sus destrezas y, así, sacar provecho de una intervención temprana a la educación especial; estos niños tienen una manera de aprendizaje marcada por una demora en los circuitos cerebrales, lo cual les provoca mayor dificultad en la retención de nuevos conceptos.

Cada uno de los individuos que presentan el Síndrome de Down debe tener un método de aprendizaje diferente, teniendo en cuenta sus habilidades y dificultades; ellos, debido a su percepción visual, aprenden con una mayor facilidad si su enseñanza se da por medio de signos, señales, imágenes, gráficas o cualquier elemento visual que llame su atención; igualmente es necesario que utilicen actividades de habilidades y

educación emocional que lo dirijan a lograr su propia independencia. Resaltando el papel que lleva la educación inclusiva en la pedagogía desde su epistemología y reglamentación, se hablará de algunos aspectos desde la práctica. Se entiende que un educador puede manejar un salón de clase con una población variable frente a la inclusión según la ley ya planteada; siguiendo esto son de resaltar algunos factores en los cuales la educación inclusiva podría estar fallando, tales como:

- Falta de preparación de los educadores frente a las herramientas y procesos de enseñanza que se deben emplear en los casos puntuales de inclusión en las diferentes discapacidades.
- Frágil estructura física y material en las diferentes instituciones que imparten la educación en todos sus niveles.
- Nula capacitación tanto para estudiantes como para directivos, profesores y padres frente al qué hacer y cómo hacer en cada uno de los escenarios para facilitar y sobre todo ayudar a que la inclusión sea totalmente efectiva.

Concretamente, la educación inclusiva es primordial ya que rompe barreras y esquemas que se presentan en esta sociedad donde domina la marginación; de esta forma se ha de promover en las instituciones que imparten educación, la participación inclusiva de estas personas que tienen alguna dificultad intelectual, cognitiva, visual u otras, para que puedan alcanzar sus propósitos con igualdad de oportunidades; pero más importante aún es el papel que juegan los diferentes actores de la educación

quienes permitirán que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean aprovechados al máximo por los estudiantes.

En esta importante relación se sustenta, en gran medida, la realización del derecho a la educación, especialmente de aquellos quienes son objeto del estudio; sin embargo, por lo menos en tiempo presente, no es una relación plenamente cumplida o desarrollada; en realidad se trata de un espacio de la educación bastante complejo del que puede decirse que se halla en estado incipiente, y en un proceso de construcción inmerso en diversas tensiones. En esa panorámica cabe la mirada de Infante (2010) quien emite ideas que, aunque derivadas de un estudio en Chile, resultan validas de tener en cuenta en Colombia. Tal es el caso del ingreso de personas con discapacidad a las aulas regulares que representa cambios significativos, tanto a las escuelas como a las personas allí vinculadas, realidad que a la vez deja sin piso las ideas que asumen algunos convencidos de que los sistemas educacionales han de estar conformados por grupos homogéneos en habilidades, lenguaje, estructura familiar, raza o género, excluyendo de tajo la diversidad originada en causas variadas, siendo una de ellas, por ejemplo, la tratada en este caso.

Puede entonces observarse en lo expresado en el párrafo anterior, una convocatoria a eludir la discriminación en el aula, procurando a todos los alumnos una vinculación integral con la pedagogía, acogida en este espacio como guía que orienta al docente en la observación y reconocimiento de los fenómenos presentes en su entorno, y la consecuente exploración de alternativas sostenibles para intervenir en ellos de manera crítica e innovadora. Tal representación subyace en el sentido amplio del

estudio considerándola ideal en la gestión docente, al momento de contar en el aula regular con estudiantes con limitaciones funcionales o intelectuales. Aunque esto pareciera una obviedad en razón del ineludible cambio debido al ingreso de estas personas al aula regular, demuestra lo dicho que, a pesar de la buena voluntad de los organismos internacionales que promueven la educación inclusiva y el interés de los Estados por integrar este tipo de educación a sus sistemas formativos, al traducir dicha voluntad e interés a la praxis educacional se encuentra, más allá de lo normativo, que los países se hallan en un nivel precario de competencia para asumir cabalmente las responsabilidades que la situación les plantea.

Por ejemplo, no basta con establecer normatividades acerca de apoyos profesionales externos especializados o aulas específicas, que excluyen y segregan en lugar de incluir, o programas *integrales de apoyo*; la realidad demuestra que los docentes, el personal directivo e incluso los padres de familia no están preparados aún, para el manejo de las condiciones que les plantea la formación incluyente. Por ello, en función de las realidades que aporta cada contexto educativo y de las tensiones que esto produce y, contrario al énfasis con que se pronuncian organismos internacionales y Estados, en realidad este tipo de educación no encuentra todavía trascendencia unívoca, debido a lo cual, apoyan formas de exclusión de las que se pretendía prescindir (Infante, 2010)

Esto último permite comprobar que la observación deriva de la práctica docente y aporta sentido integral a los propósitos del estudio, pues se percibe la angustia de profesores, directivos e incluso profesionales de apoyo cuando asumen la responsabilidad derivada del ingreso al aula regular, compromiso ineludible cuando es

solicitado, de estudiantes con inhabilidades de algún tipo. Inicialmente se genera un estado de incertidumbre que promueve múltiples reflexiones acerca de la manera de conducir la situación; igualmente se observa la reacción de los compañeros de aula del estudiante recién vinculado sobre la forma cooperar y darle un trato ideal que respete la dignidad, los derechos y responsabilidades de unos y otros. Para todas estas situaciones no se tienen respuestas consolidadas y, en general, limitadas competencias. Tampoco hay acceso a referencias confiables que permitan acceder conceptualmente a procesos pedagógicos unificados aplicables en este contexto pedagógico. Se hace necesaria una oportuna investigación sobre esta problemática, en función de las condiciones y circunstancias que plantean las características de los sujetos y los contextos socio culturales desde los cuales emergen características que particularizan cada caso de estudio.

2.3.4.1 Teorías pedagógicas y su relación con la educación inclusiva

A todo lo antes dicho en el anterior apartado debe agregarse un factor vital y muy trascendente referente a la relación teoría pedagógica-educación inclusiva en personas con discapacidad, en este caso de tipo intelectual (Síndrome de Down). Es de conocimiento general que son variados y diversos los autores y sus teorías pedagógicas o psicológicas vinculadas por su esencia a la pedagogía, por ejemplo la psicología evolutiva, el aprendizaje significativo, y el sustentado por procesos superiores, la inteligencia emocional y la triárquica, el enfoque ecológico y de calidad de vida, fundamentadas en las ideas de Piaget, Ausubel, Vygotsky, Gardner, Goleman, Sterberg, sin dejar de lado otros igualmente importantes: Freire, Bandura, Decroly, Freinet, cuyas teorías bien puede aportar al diseño de un proceso educativo, además

de estar presentes, con diversos niveles de dominio y de preferencia, en los conocimientos y en la práctica docente de los profesores.

2.1.4 Habilidades del pensamiento

Entendiendo que pensar es un acto complejo en cuanto a evento funcional del cerebro que involucra la intuición, imaginación y creatividad, se percibe que tal acontecer está vinculado al aprendizaje; además, la interacción que generan estos factores hace posible la generación y progreso de habilidades de pensamiento que, mediante perspectiva creativas que ayuden a interiorizar y retener el conocimiento, apoyan el fortalecimiento de las competencias del estudiante para aprender. Así las cosas, igualmente puede suceder con aprendientes con síndrome de Down, solo que en tal caso y debido a sus características intelectuales, tanto el desarrollo de destrezas reflexivas como la adquisición de conocimiento se producen en condiciones específicas y a menor progreso de lo que sucede en las personas que no presentan el síndrome.

Esas circunstancias, promueven diferenciaciones en función de las competencias cognitivas de las personas con o sin inhabilidad intelectual y, tienden a formalizar espacios de segregación, los cuales, precisamente, busca erradicar la normatividad internacional y nacional mediante la promoción de la educación inclusiva como garante de la prerrogativa educacional de que goza este tipo de población. Ahora bien, la esencia problema está centrada en la incompetencia de la escuela para ofrecer a estos niños procesos formativos adecuados, aunque el discurso oficial procure ir en contravía. En otras palabras, la complejidad de pensar y, por tanto, la adquisición de conocimiento derivada de ello, son una realidad que incide similarmente en estudiantes con o sin limitantes intelectuales, aunque en diferentes niveles, lo cual no exime a la institución

educativa ni a los docentes y padres de familia de la búsqueda de transformaciones en los modelos educativos de manera que logren pertinencia frente a las condiciones y características de los estudiantes.

2.1.4.1 La inteligencia: el pensamiento como proceso

El pensamiento se conforma como un conjunto de habilidades, donde destacan dos elementos considerados claves por Báez y Onrubia (2016) en el contexto educativo: i) el pensamiento es factible de aprender y enseñar es decir es transformable, por tanto, presenta posibilidades de mejorar mediante la práctica en circunstancias adecuadas, ii) el pensamiento contiene habilidades diversas. En tal perspectiva, es posible afirmar que pensar es un proceso complejo donde se integran el funcionamiento del cerebro y habilidades como creatividad, intuición e imaginación, entre otras (Lara, 2012). Además, como lo menciona el mismo autor, algunas investigaciones cercanas en el tiempo, insinúan que el pensamiento, fundamentalmente el crítico, se integra en la inteligencia en con juntamente con la velocidad de procesamiento de la información, la creatividad, la memoria excepcional. De acuerdo con esta teoría, pensar críticamente no es algo ajeno a la razón, sino hace parte de ella; por tal motivo su presencia o el nivel de esta en una persona, estaría directamente relacionado con su competencia de pensamiento crítico.

Dicha teoría que se compagina con el ámbito pedagógico, por lo menos en la perspectiva contemporánea, donde la constante es procurar que los estudiantes “aprendan a pensar bien”, enfocándose tal propuesta en que adquieran competencias de análisis y crítica para, así, en función de las mencionadas capacidades, den sentido amplio a sus aprendizajes y los integren al contexto de sus vidas y cotidianidades en un

marco de conocimiento pertinente y posibilitador de toma de decisiones consistentes con su desarrollo personal, dirigido al bien general como factor del desarrollo sostenible.

De otro lado, es posible apreciar el pensamiento en sentido de función psíquica que permite al sujeto utilizar representaciones, estrategias y operaciones frente a situaciones o eventos, reales, ideales o imaginarios (Arboleda, 2012). Es decir, conforma una función intelectual e inmaterial con la que se vinculan, según este autor, la inteligencia, las emociones, la voluntad, la memoria, la atención, la imaginación, la motivación, la cognición y el aprendizaje, concluyendo entonces que pensar relaciona la cognición y la experiencia, espacio de donde se deduce el pensamiento como un proceso mental por cuanto integra otras funciones (inteligencia, emociones, voluntad, memoria, entre otras) “para usar la cognición en la experiencia del mundo”. Se infiere de esto que, para *usar* la cognición hubo un proceso donde, partiendo del conocimiento previo, se integra el apoyo de las funciones que menciona Arboleda (2012) más otras no referidas por él, pero igualmente importantes y trascendentes, como la observación, para procurar la construcción de conocimiento nuevo, aplicable a la experiencia que, a su vez, vincula al sujeto con su realidad.

Desde una representación empírica proveniente de la praxis docente, en el planteamiento de este autor subyace un enfoque pedagógico de la construcción del conocimiento (aprendizaje significativo), aunque se vislumbra una necesaria aclaración en torno a que el autor enfoca el aprendizaje como una función y en el campo pedagógico se percibe más como un producto, siendo ambas posturas válidas. En concreto, puede asumirse el pensamiento como un proceso en el cual la inteligencia

tiene una intervención significativa, en tanto el valor del pensamiento esta intrínsecamente ligado al nivel de desarrollo de aquella.

2.4.2 El contexto sociocultural y la experiencia

El conocimiento en sí mismo contiene una relación ineludible con la experiencia y ésta con el contexto socio cultural en sentido general del conocimiento; aunque el planteamiento inicial parece referirse al conocimiento social, para el conocimiento científico o académico resulta imposible evadir su relación con la experiencia y con los contextos socioculturales. Los contextos son una clase especial de la experiencia cotidiana que, para Van (2012), generan en el sujeto estructuras complejas de modelos mentales denominados modelos experienciales o modo de adaptar las acciones personales a la situación o ambiente social. Tales “acciones” incluyen al discurso en sentido de interacción verbal, Este autor lo denomina modelo contextual. En otra interpretación, la interacción verbal constituye un espacio de relaciones amplio en el que se pueden abarcar o proponer acciones donde interviene la experiencia desde una lo ya conocido (posibilitándose su aceptación como conocimientos previos) para procurar su maduración como fuente de nuevas experiencias (conocimiento nuevo, conocimiento significativo) donde subyace, además, un contenido de constructivismo social; a todo ello se suma la mirada pedagógica de la investigadora inspirada por Piaget, Ausubel y Vygotsky.

2.2. Referencial

El análisis de procesos investigativos acerca de educación inclusiva, donde los sujetos de estudio son niños en estado de discapacidad intelectual (Síndrome de

Down); contribuye a la orientación y consolidación de la presente investigación. En la revisión bibliográfica llevada a cabo, en el estudio Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva -Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia- Medina (2013) se planteó como objetivo, a partir de una investigación documental, determinar cambios pedagógicos, lineamientos y procedimientos necesarios que requiere la implementación de un proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. Este trabajo aporta a la presente investigación una perspectiva desde las concepciones de los docentes frente a la inclusión educativa de personas con discapacidad, lo cual permite percibir la necesidad de adelantar procesos de formación de competencias pertinentes en los docentes, de manera que se encuentren debidamente preparados para asumir la responsabilidad de contribuir a la educación integral de niños en condiciones educativas especiales.

La tesis de grado *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas* Angulo (2015), aborda las representaciones sociales de los docentes frente a la discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en los procesos de inclusión educativa. El estudio presenta tres fases para su realización: aplicación de encuesta, grupo focal y análisis de resultados. Dicha investigación contribuye a este estudio desde sus conclusiones, donde refiere que los espacios de reflexión docente son esenciales en la visibilización y concientización de las representaciones y conceptos que se manejan en las instituciones educativas, no solo frente a la inclusión y la discapacidad, sino de manera general frente al quehacer cotidiano. Las reflexiones docentes son trascendentes en el reconocimiento, análisis y estudio de las condiciones

de la educación inclusiva en la IE, aunque éstas estén signadas por factores culturales, comunicacionales y de objetivación inherentes a los docentes. El diálogo, reconocimiento e intercambio de conocimientos y saberes experienciales entre docentes, y de estos con los investigadores, contribuye a la comprensión de la realidad que se investiga, así como al alcance de pedagogías con enfoque diferencial.

Además de lo anterior, resulta valioso un apartado de las conclusiones presentadas por la autora donde reconoce en la inclusión educativa una posibilidad de crecimiento y estructuración de la sociedad, que debe ser promovida desde varios frentes: el legal, el social, el educativo y estar de manera procesual permitiendo que más niños ingresen al sistema educativo en condiciones pertinentes a sus capacidades. La notabilidad del planteamiento reside en apreciación de lo legal y social como trascendentes en el campo de la formación incluyente, pues si bien estos factores están presentes en el mismo de manera inherente, en la praxis lo hacen tangencialmente, bien porque solo se asumen por la obligatoriedad que impone el cumplimiento de normatividades o por el reconocimiento ineludible de lo educacional como un hecho social. Es decir, no se percibe interés por ir más allá de lo formalmente aceptado e intentar la búsqueda de otras maneras de relacionar las alternativas y potencialidades de los aspectos jurídicos y sociales en el ámbito educativo inclusivo.

Acá es adecuado reconocer nuevamente la poca dedicación de los investigadores educativos al componente legal debido a su determinación de confiarlo a los expertos en jurisprudencia, concentrándose en cambio en lo pedagógico-didáctico y, últimamente, en lo tecnológico, sin que se haya reconocido aún la importancia de la relación derecho-educación y las emergencias que pueden surgir en beneficio de las

personas y la comunidad. Igualmente, en cuanto al aspecto educación-sociedad, puede afirmarse que, si bien es comúnmente aceptada su vinculación, en realidad es una integración ligera y limitada, ya que la escuela restringe su acercamiento a los padres de familia con encuentros esporádicos y objetivos delimitados, desechando así las potencialidades de un vínculo más real y dinámico, no solo con ellos sino con el pleno de su contexto socio cultural.

Otro estudio revisado ha sido El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos -Universidad Carlos III Madrid, España, García (2014) el cual tuvo como objetivo presentar una descripción de los tres modelos de educación: segregado, integrador e inclusivo, a la luz de los distintos paradigmas de la discapacidad, con el fin de comprenderlos y determinar las razones que justifican la educación inclusiva. Su formato es el de un tipo de estudio descriptivo y asume la comprensión de la educación inclusiva en el ámbito de las personas con discapacidad, en el sentido de un espacio que cuenta con un alto grado de incidencia de aspectos legales que, en un mundo globalizado como el actual, trasciende lo nacional y acoge perspectivas internacionales, sobre todo en el campo de los derechos humanos. En este sentido la presente investigación encuentra valioso aporte en lo expuesto por la autora de la tesis revisada. Además, la perspectiva de los modelos educativos que ella denomina segregado, integrador e inclusivo, resulta orientadora en tanto la observación para este trabajo y la praxis docente han permitido el reconocimiento de esos modelos en el ámbito de la investigación.

El trabajo *Apuesta política sobre discapacidad desde el discurso de niños y niñas* -Universidad del Rosario, Bogotá. Colombia, Garzón (2016), establece como objetivo contrastar el discurso de los niños sobre discapacidad con los escenarios teóricos y sociales sobre discapacidad respecto al significado del lenguaje, la participación social y sus implicaciones en la formulación de políticas públicas. El estudio se enmarca en el tipo análisis del discurso. El lenguaje representa el pensamiento y las perspectivas sociales de las personas, aunque no se trata solo del lenguaje en su presentación formal, sino del lenguaje en contexto amplio, es decir en el ámbito de dar y encontrar sentido a lo que se dice, incluido el cómo se dice (énfasis, entonación, gestualidad). Promueve interés por identificar las concepciones lingüísticas de las personas, en este caso niños en condición de discapacidad, y a través de ello procura en los demás una reacción frente a estas personas como tales y no solo como individuos con problemas funcionales y segregados. En otras palabras, la autora promueve en “los otros” el interés por ver, oír, entender y reconocer a los niños con discapacidades en su integralidad y en su valor real como personas desde su discurso, en aras de una mejor convivencia y de la promoción de políticas públicas pertinentes.

El artículo *El niño con discapacidad: elementos orientadores para su inclusión social* de Parra y Peñas (2015), Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, es otro aporte a la investigación. El objetivo del mismo está centrado en dar orientaciones conceptuales y prácticas a cuidadores, profesionales, maestros y comunidad en general para favorecer la participación del niño con discapacidad en las distintas ocupaciones y roles; reconocer los ambientes de la cotidianidad en los cuales se desenvuelve el niño, así como las particularidades que acompañan los casos de menores con discapacidad;

identificar herramientas prácticas (procedimientos, instrumentos, estrategias, adecuaciones) que ayuden a comprender la situación particular del niño con discapacidad y a mejorar su participación en el hogar, en la escuela, en actividades de juego y de tiempo libre. Este estudio está centrado en la revisión documental.

Llama la atención el trabajo de estos investigadores acerca de factores esenciales de la educación inclusiva de niños en condición de discapacidad, tales como la formación docente actualizada, la promoción de métodos pedagógicos centrados en el educando –superando modelos tradicionalistas–, visión diferente en los propósitos de la educación, el desarrollo o adquisición de materiales que favorezcan el aprendizaje, acciones pedagógicas activas o métodos de evaluación no solamente basados en la hetero-evaluación sino que incorporen estrategias auto evaluativas; todo lo anteriormente expresado contribuye a la formulación de políticas adecuadas y concordantes con las especiales características de los educandos.

El estudio Igualdad de derechos, igualdad de oportunidades, de Walker, Pearce, Abuel y Mofé, (2014), tuvo como objetivo identificar condiciones de la educación inclusiva dada a niños con discapacidad en diferentes regiones del mundo, y proponer estrategias y alternativas. Informe es el tipo del estudio. Reconocer las condiciones de la educación dada a niños con discapacidad, desde una perspectiva global que abarca diversas regiones, culturas y ámbitos socioeconómicos y políticos, sobre todo las más necesitadas de apoyo en este campo, permite contar con una visión amplia que ofrece una eventualidad de reconocimiento de estrategias, alternativas y procesos que ayudan a orientar la gestión del presente estudio.

La publicación *Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina*, de López (2016) -Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPPE) UNESCO Buenos Aires, Argentina- se planteó como objetivo revisar los desafíos que enfrentan las políticas de equidad educativa en América Latina, región signada por una gran diversidad cultural. El tipo del estudio es artículo de investigación. El autor aborda conceptos ineludibles en el análisis de las condiciones de la educación de las personas discapacitadas, tales como equidad, igualdad y desigualdad, y enfocándolos más puntualmente en la relación equidad educativa y diversidad cultural, agregando que son conceptos presentes en su trabajo, aunque no se les convoque, es decir, están inmersos de manera inherente en el tema educacional. Algo similar puede decirse desde el espacio del presente trabajo de investigación, pues resulta inevitable encontrarse con las necesidades de equidad e igualdad en el ámbito educativo de sujetos por alguna causa inhábiles, como también están presentes la condición socioeconómica y la diversidad cultural.

Se ha revisado también, un informe de la organización Internacional Save The Children (2014) en el que esta entidad se propone como objetivo inspirar un cambio en la percepción de la pobreza infantil en Europa y generar una conciencia y un reconocimiento creciente acerca de la escala y el impacto de esta realidad. También se han visto en otros estudios perspectivas de la situación de la educación inclusiva y los impactos sociales y culturales de las condiciones económicas en la misma, en regiones como África y América Latina; sin embargo, este documento de Save The Children enfoca una visión de la situación en los países de Europa donde, por lo menos para los latinoamericanos medios, estas circunstancias parecieran imposibles. Lo cierto es que

las condiciones de pobreza afectan las probabilidades de la educación en cualquier lugar del mundo y más aún si se trata de la formación de los menos favorecidos, incluyendo a quienes se hallan en estado de insuficiencia funcional o intelectual.

Todo esto evidencia similitudes con el escenario de este caso, ubicado en una comunidad barrial de América Latina, que requiere ser intervenido, inicialmente desde los llamados de atención para que la sociedad y los entes del Estado asuma el reconocimiento de las condiciones en que se educan estudiantes discapacitados y consecuentemente procedan de acuerdo con sus responsabilidades, lo cual es el propósito esencial de esta investigación. En la perspectiva de sistema, la familia, la sociedad y la escuela han de interactuar en la búsqueda de alternativas pedagógicas, didácticas y funcionales que brinden posibilidades reales y pertinentes a los estudiantes, en general, y a los de condición especial, en particular. Así, el presente estudio busca identificar las condiciones de la educación que reciben los estudiantes con discapacidades en el entorno del escenario descrito para que, desde la comprensión de la problemática que ello presenta, sea posible la generación de información adecuada que, como insumo ilustrador, apoye la gestión integral de los actores vinculados al sistema educativo en la búsqueda del mejoramiento de la enseñanza aprendizaje y en la formación integral de estas poblaciones de acuerdo con los requerimientos para su desarrollo personal y social.

De otro lado, plantear la relación de las concepciones psicopedagógicas frente a la especialidad y experiencia profesional de los docentes, implica establecer un esquema conceptual de sub-dimensiones representativas de núcleos de contenido relevante organizados en las dimensiones de procesos de inclusión: teorías sobre las

dificultades de aprendizaje, perspectivas sobre la organización escolar y valores educativos. Este fue el sentido de un estudio en el que los resultados permitieron identificar tres tipologías de concepciones: segregadoras, integradoras e inclusivas, las cuales se relacionan con la experiencia y especialidad de los docentes. (López, Montero, Martín y Echeita, 2013) De allí concluyen los autores la relevancia de reformular las estrategias de formación docente de modo que potencien la reflexión sobre la práctica y la explicitación de los supuestos psicológicos y educativos, particularmente aquellos que pudieran estar reforzando la segregación de este tipo de alumnado.

La inclusión educativa tomada como el proceso que intenta enfrentar situaciones de exclusión educativa y los desafíos que esto plantea a la formación de los profesores, constituye un campo de tensiones que convoca a la reflexión (Infante, 2010). En este ámbito la autora esboza el concepto de educación inclusiva desde una perspectiva contemporánea, debiéndose entender los riesgos de este modelo educativo desde la perspectiva de la educación especial, las dificultades de la educación inclusiva desde la formación docente y, también, describe posibilidades para la formación de un nuevo profesional en este campo. Evocar una visión conceptual de la educación inclusiva, puede asumirse en el sentido de su emergencia como respuesta a las limitaciones de la educación tradicional, así como a las insuficiencias resultantes de esta, por medio de la cual se evidenció una brecha entre la población infantil estimada como “normal” y otra considerada “especial.

Para Andrade (2011), dicha separación procedía, principalmente, de la incapacidad del sistema educativo para atender y respetar las particularidades

educativas de sus estudiantes, más que de la imposibilidad de que ambas poblaciones compartieran el mismo centro educativo y las mismas oportunidades. Presenta así un enfoque muy actual cuando menciona que la separación entre la denominada educación normal y la educación especial se focaliza en la incapacidad del sistema educativo, es decir dirige la mirada hacia los componentes administrativos, económicos y políticos del sistema como causa evidente.

Proponer una visión actualizada de la educación, que pretende considerar la integralidad del estudiante para superar el esquema tradicional, limitado a la respuesta de preguntas y presentación de trabajos académicos, ha sido el propósito del trabajo de Gil y Torres (2011) quienes, en ese ámbito, llaman la atención sobre la necesidad de establecer para los docentes una formación pertinente a los cambios propuestos para el paradigma educativo, Es decir que al pasar de la educación tradicionalista a una versión actualizada de un modelo educativo integral, necesariamente se han de dar transformaciones de fondo y de forma a la formación de los docentes, de manera que cuenten con las competencias adecuadas al nuevo reto que se les presenta.

En una compilación coordinada por Navarro (2011), fundamentada en el Congreso Diversidad, Calidad y Equidad Educativas, realizado en Murcia, España, se encuentran diversos autores y sus perspectivas teóricas; es el caso de Verdugo (2011), quien toma en cuenta la diversidad del alumno en un marco de valores, derechos y calidad de vida, y en ese ámbito la relación entre inclusión y calidad de vida en el ámbito educativo del estudiante con discapacidad. Por otra parte, la diversidad y la escuela inclusiva desde la educación emocional es un tema asumido por Bisquerra (2011) quien reflexiona sobre la diversidad y cómo muchos casos se enmarcan en lo

denominado como NEE; además, considera que tanto la discapacidad como la alta capacidad son extremos de un continuo en el que cabe cualquier persona, requiriendo todo estudiante ser atendido según sus características. He ahí un planteamiento que además de su contenido educacional involucra perspectivas políticas, económicas y sociales que en la mayoría de las oportunidades son soslayadas por actores en capacidad de tomar decisiones, generando vacíos que afectan el proceso educativo de manera integral.

Padilla (2011), en una perspectiva jurídica desde su posición como profesional del derecho, presenta una mirada que busca describir la apertura y la preparación de los docentes para brindar una atención adecuada a personas con discapacidad en tres establecimientos educativos de Bogotá, de acuerdo con la normatividad existente; en sus conclusiones afirma que hay pocos docentes preparados para esta población y ello puede incidir en la inclusión escolar. Aunque las legislaciones evidencian una evolución en la terminología sobre discapacidad y aunque ellas muestran un apoyo al tema en los ámbitos nacional e internacional, todavía existen vacíos para incluir educativamente a esta población. En un estudio sobre las causas del abandono escolar temprano, Fernández (2011) refiere que se hace necesario para evitarlo, el desarrollo de estrategias de planificación, organización y enseñanza acordes con la inclusión educativa.

2.3. Marco jurídico normativo

Una mirada más próxima al campo normativo internacional, permite apreciar que las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con

inhabilidad promulgadas por la Asamblea General (ONU, 1993) establecen en el artículo 6 que los Estados reconocerán el principio de oportunidades equitativas de educación en los niveles primario, secundario y superior. Según este principio, los niños, jóvenes y adultos contarán con entornos integrados; además, velar por la formación de las personas inhábiles constituye una parte integrante del sistema de enseñanza. Se destaca acá, la consideración de los mencionados ambientes como campo de educación de niños con capacidades diversas, lo cual reafirma la no discriminación, en tanto que al hacer referencia a esos espacios se trata de instituciones educativas regulares en donde comparten gestiones escolares estudiantes con y sin discapacidades. Igualmente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CPDP) (ONU, 1993) en su condición de instrumento internacional orientado a la protección de estas prerrogativas y la dignidad de los individuos, reitera en su artículo 24, el privilegio a instrucción inclusiva debido a legislación vigente

A nivel de país el fundamento jurídico en este aspecto se halla en la Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) que, en el marco de la concepción del Estado Social de Derecho lo regula, además de reconocerlo con carácter de servicio público que tiene una función social. La directriz constitucional busca, además, promover el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, y los demás bienes y valores de la cultura, planteando también orientaciones dirigidas al respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia, el trabajo, la recreación y la protección del medio ambiente. Es decir, establece una panorámica amplia de prerrogativas inherentes a la formación del ciudadano, sin que taxativamente excluya algún tipo de

persona, concluyéndose, por tanto, el reconocimiento pleno de los individuos con discapacidad como sujetos de derechos.

Así las cosas, el componente legal colombiano focalizado a partir de la Ley 115 de 1994 como norma reglamentaria de las disposiciones constitucionales, determina la corresponsabilidad Estado-sociedad-familia en la enseñanza, ocupándose el primero de la dirección, supervisión y control, procurando la calidad y el cumplimiento de los objetivos. Estipula la gratuidad de la instrucción en las instituciones oficiales y la obligatoriedad para el rango de cinco a quince años. Aunque no hay mención expresa de la discapacidad, el espíritu y sentido de la norma refleja su orientación a la educación y formación sin distinciones ni discriminaciones, como es posible entenderlo cuando se refiere a la calidad *de colombiano*, sin indicar individualidad sino a todo sujeto que tenga esta nacionalidad; es decir, cubre la generalidad de la ciudadanía nacional, en lo cual se percibe el espíritu de universalidad presente en la reglamentación constitucional que se refleja en la totalidad de sus contenidos.

Se desprende de ello, la responsabilidad del Estado en la protección de derechos y libertades y en el aseguramiento del cumplimiento de los deberes sociales que le competen. En ese marco el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), en un documento sobre orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, presenta una orientación de la enseñanza relacionando persona-ambiente-desarrollo. Este enfoque se refiere a la educación para los niños objeto del presente estudio, en tanto que esta debe llevarse a cabo en la perspectiva del principio de normalización, esto es comenzando por la equidad e igualdad de oportunidades

acordes con sus capacidades, reconociendo que la escolarización es la mejor opción de desarrollo y debe comenzar lo más pronto posible, adoptando primeramente, la importancia de conocer las características y necesidades del estudiante con el fin de elaborar un plan de atención adecuado y proporcionar los recursos necesarios que admitan su puesta en marcha y su seguimiento. En tal circunstancia la institución educativa debe ser un ente autónomo, que genere y propicie una organización interna capaz de acoger la diversidad.

Tal lineamiento, subyace en el marco jurídico que generan las disposiciones legales contenidas en la Ley 115 de 1994 (Congreso de la Republica), que destina el Título III a las Modalidades de atención educativa y cuyo Capítulo 1: Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, concretamente en su artículo 46, establece reconocimiento de las prerrogativas de que disponen para su formación este tipo de personas en conexión con el compromiso que compete a los establecimientos educativos. Sin embargo, y a pesar de las normas disponibles, el privilegio de los menores a una educación adecuada no se garantiza a muchos colombianos que buscan integrarse a una institución de enseñanza; tal es el caso de las personas con limitaciones físicas, mentales, cognitivas, sensoriales, múltiples, o con capacidades excepcionales, debido a lo cual, hoy es posible acudir a la legislación nacional en interés de procurar que la misma sea garante de la formación integral e inclusiva a la cual tiene derecho este tipo de individuos.

Vale reiterar que la discapacidad consiste en alteraciones en funciones o estructuras corporales o cognitivas, conducentes a que el sujeto afectado no pueda cumplir ciertas actividades de la vida cotidiana, sean sus limitaciones físicas, mentales,

cognitivas, sensoriales o múltiples, aunque excepcionalmente es viable encontrar casos en los que personas con discapacidades tengan un talento excepcional. Por otro lado, la capacidad o talento excepcionales son aquellos en los que una persona tiene un alto coeficiente intelectual, puede desarrollar actividades que otras personas en edad similar no resolverían y va acompañada de una alta creatividad y disciplina en lo que se emprende.

Antes de la constitución de 1991 quien presentará condición de discapacidad física, mental, cognitiva, sensorial, múltiple o con alguna capacidad excepcional no podía ejercer su derecho de educación ya que no había una ley rectora al respecto y por el contrario, al considerarse la inhabilidad una enfermedad, la atención se dirigía al campo de la salud en contexto del paradigma o modelo médico o rehabilitador prevalente. Ocasionaba esto que la mayoría de dichos niños o jóvenes, permanecieran toda su vida recluidos en hospitales o casas sin ninguna opción educativa. En cuanto a las personas con talentos excepcionales, estas eran ignoradas y tratadas como si tuviesen la misma capacidad de los demás, ignorando sus potencialidades, lo cual promovía en ellos frustraciones y afectaciones personales y sociales.

En los años 70s se empezaron a producir avances para que este tipo de poblaciones pudiesen tener mejores alternativas de formación en institutos de enseñanza especializados: tenían una *educación especial* agrupados con personas iguales, o bien con diferentes discapacidades. Posteriormente, diversos estudios encontraron que aún se podía apreciar una exclusión a la sociedad, puesto que no tenían mayor relación e interacción con el mundo exterior y con personas que no

estuvieran en condicione de discapacidad física o de otro orden. A finales de los años 80s e inicio de los 90s se implementó una *integración educacional* en la cual los estudiantes *especiales*, no solo podían asistir a sus instituciones *educativas específicas*, sino también a establecimientos de enseñanza regular donde podían vivir una vida escolar con personas que no tenían alguna limitante. Este modelo se creó para superar la exclusión; sin embargo, los niños con inhabilidad recibían el mismo plan educativo que los demás, lo cual impedía un desarrollo de las capacidades cognitivas de los niños con limitaciones, creando atraso en materias o pasos de cursos sin cumplir requisitos que exigía la institución educativa.

Desde hace unos años no se habla de *integración educativa*; actualmente se hace referencia a educación *inclusiva*, con la pretensión de que este modelo garantice a todas las personas sus privilegios educacionales, sin exclusión o discriminaciones. En este formato la institución se hará cargo de formular un mejor plan educativo a partir del denominado currículo flexible, procurando adicionalmente apoyos profesionales especializados, en objeto cumplir con los requerimientos que plantean las características de estos estudiantes. El modelo de educación inclusiva que se promueve en la actualidad, contiene en su esencia, el interés de garantizar los derechos de personas discapacitadas en cualquier institución de formación, sin embargo, en esta deberá regir un tipo de enseñanza diferente a la tradicional, que se corresponda con todos los tipos de estudiantes, situación que a la fecha ha encontrado múltiples variables limitantes que han impedido su implementación formal, aunque existen propuestas teóricas y planteamientos jurídicos y pedagógicos sin su traducción a la realidad pragmática.

Retornando a la apreciación de lo jurídico y a su relación con el derecho a la educación del que han de gozar todas las personas sin exclusión alguna, en 1994 se estableció la Ley General de la Educación o Ley 115, que contiene las normas que se deben tener en cuenta para regular el servicio público de la educación, incluyendo lo relacionado con las personas con limitaciones físicas, mentales, cognitivas, sensoriales, múltiples o con capacidades excepcionales. También se plantean allí alternativas que permiten a las instituciones educativas el logro de sus objetivos mediante la realización de convenios de diversos tipos, facilitando así el establecimiento de pedagogías que permitan a los estudiantes con dichas discapacidades tener una educación inclusiva e incorporarse a la sociedad.

Igualmente, la Ley fija compromisos al Estado como agente responsable de la educación, para que promueva y fomente modelos pedagógicos que optimicen la formación incluyente para todos y una mejor enseñanza, acudiendo incluso a subsidiar a las personas de bajos recursos. Gracias a esta Ley, poco a poco se ha ido evolucionando para mejorar la educación de las personas con limitaciones y talentos excepcionales desde años atrás hasta la actualidad; se hace más fácil para las familias incluir a sus hijos a instituciones públicas o privadas sin hacer un arduo trabajo buscando en qué lugar ingresarlos para que puedan recibir una buena educación. Sin embargo, la práctica docente deja ver que, a pesar de las intencionalidades presentes en la normatividad, aún se encuentran múltiples y variados vacíos en este campo. En otras palabras, se constata la existencia de un marco legal que conjuga los enfoques jurídicos del orden nacional e internacional, pero identificar el cumplimiento de este en el contexto de la investigación es propósito de este trabajo.

CAPÍTULO III MÉTODO

3.1. Objetivo

3.1.1. General

Comprender de qué manera la institución educativa Isaac Tacha Niño del Barrio La Reliquia de la ciudad de Villavicencio garantiza el derecho a la educación de niños con Síndrome de Down.

3.1.2. Específicos

Identificar de qué manera el Estado colombiano garantiza la educación de los niños con síndrome de Down.

Conocer cuáles son las concepciones de los docentes y directivos docentes acerca de la educación de niños con síndrome de Down.

Conocer qué piensan los docentes sobre el síndrome de Down y su relación con sus prácticas pedagógicas.

Conocer cuáles son las concepciones de los padres de familia sobre el síndrome de Down y la educación de sus hijos.

3.2. Participantes

Definir la muestra en este caso tuvo como punto de consideración principal la particularidad que representó la condición sustancial de los sujetos de estudio, es decir niños con Síndrome de Down, ya que en el contexto educativo foco de la investigación, solo estaba matriculado un estudiante con esas características, razón que dio lugar a la elección del estudio de caso, siguiendo a Simons (2011) entendido como proceso

orientado a una investigación sistemática y crítica de un determinado fenómeno en función de producir conocimientos viables de integrar con los ya existentes.

Se complementa lo anterior con los propuestos teóricos de Stake (1999) quien señala el estudio de caso como el análisis de “la particularidad y de la complejidad de un caso singular” (p. 11) condición que evidentemente se cumple en esta oportunidad y añade interés a la investigación a partir de la significación que puede tener la información que se genera para la comprensión, e incluso, la toma de decisiones políticas y administrativas referentes a la garantía del derecho a la educación de niños con Síndrome de Down, contexto que, como señala este autor, hace del enfoque cualitativo un marco adecuado para resaltar en el análisis del fenómeno los acontecimientos en su contexto, además de la globalidad de las situaciones personales.

Desde esas apreciaciones, la muestra seleccionada estuvo conformada teniendo como criterio base, las circunstancias descritas (un alumno con Síndrome de Down, asistiendo a clases en el aula regular) y, en objeto de un acercamiento estrecho a la realidad que se analizó se integran otros sujetos como muestra dirigida o por conveniencia (Hernández et al., 2014). El caso objeto de estudio es caso atípico considerando el escenario donde el sujeto es el único que presenta síndrome de Down entre todos los demás estudiantes. Según Lijphart (1961, citado en Kazez, 2009, p.6), el estudio de caso atípico puede aportar proposiciones generales de importancia que permitan construir una teoría con respecto al problema de investigación.

Las ideas preliminares de la investigación estuvieron enfocadas a estudiar las condiciones educativas de niños con discapacidad, sin determinar el tipo de la misma, es decir desde una perspectiva genérica que comprendía el análisis de la su situación en el contexto de diversas limitaciones cognitivas o físicas, sin embargo, se encontró pertinente delimitar el estudio a un tipo específico, seleccionándose el Síndrome de Down. El criterio fundamental para esta determinación fue la vinculación de la investigadora como docente del mencionado centro y su potencial de conocimiento al respecto, por la presencia allí, desde hace algo más de tres años, de un estudiante con tal síndrome, eventualidad que, a pesar de no haber tenido relación directa con el mismo como profesora, si le ha posibilitado el continuo de una observación empírica valiosa.

Así mismo, los momentos preliminares de la indagación brindaron la ocasión de adelantar averiguaciones que dieron a conocer condiciones socioculturales relacionadas con otros menores en condición de discapacidad habitantes de la comunidad objeto del estudio. Inicialmente se identificó que un número indeterminado de ellos es muy complejo de conocer, pues no hay una organización que se ocupe de seguimientos estructurales, ni en el sector público, como tampoco en el privado o en el ámbito de las organizaciones sociales o las juntas comunales (en el Barrio existen cuatro, una por cada sector en que se halla dividido, por razones de su espacio geográfico).

Como se explicó anteriormente, el criterio fundamental para tomar esta determinación fue la vinculación de la investigadora como docente del mencionado centro y su potencial de conocimiento al respecto, por la presencia allí, desde hace algo

más de tres años, de un estudiante con tal síndrome, eventualidad que, a pesar de no haber tenido relación directa con el mismo como profesora, si le ha posibilitado el continuo de una observación empírica valiosa. Así mismo, los momentos preliminares de la indagación brindaron la ocasión de adelantar averiguaciones que dieron a conocer condiciones socioculturales relacionadas con otros menores en condición de discapacidad habitantes de la comunidad objeto del estudio. Inicialmente se identificó que un número indeterminado de ellos es muy complejo de conocer, pues no hay una organización que se ocupe de seguimientos estructurales, ni en el sector público, como tampoco en el privado o en el ámbito de las organizaciones sociales o las juntas comunales (en el Barrio existen cuatro, una por cada sector en que se halla dividido, por razones de su espacio geográfico).

Se identificó así, la presencia de menores con diversas inhabilidades físicas e intelectuales, muchos de ellos sin contar con ingreso al campo educacional o, si lo hacen, es en centros especializados alejados de su hábitat, siendo recogidos en horas de la mañana y retornados en las tardes, en un proceso enfocado en el cuidado de la persona y su integridad física, el avance en la adquisición de habilidades sociales y limitaciones en el sentido integral de lo didáctico pedagógico. En lo específico a niños con síndrome de Down se encontró un grupo de doce niños de ambos sexos que no asisten a instituciones educativas regulares y están vinculados a un programa apoyado por una fundación que les presta atención educacional en un modelo operativo muy básico de tipo segregado, el cual evidencia algunas problemáticas en su financiación, lo que afecta su implementación y continuidad, por lo que, la falta ocasional de recursos obliga a suspensiones temporales.

Este grupo de niños presenta diversos niveles de afectaciones derivadas de los efectos del síndrome, mayormente en el ámbito del lenguaje y en algunos se observan complicaciones de tipo motriz, uno de ellos presenta un significativo progreso en sus destrezas sociales al punto de lograr desplazamientos autónomos y diálogos muy comprensibles. Algo que se percibe en común son las actitudes de los padres, quienes evidencian poca capacitación para el cuidado y atención formativa de estas personas, alto grado de resignación ante la situación y una concepción manifiesta relacionada con la delegación de la responsabilidad del cuidado de sus hijos en los docentes cuando asisten a la escuela regular o de los cuidadores en los centro especializados u organizaciones sociales, desprendiéndose de tal representación la poca motivación por participar activamente en la formación integral de sus familiares.

3.2.1 Muestra de docente de estudiante con Síndrome de Down

Por lo expuesto en el apartado anterior con respecto a la presencia de la investigadora en la IE objeto de estudio, es justificable seleccionar a la docente a cargo del aula a donde asiste el niño con síndrome de Down, para tener un conocimiento más profundo acerca de las inquietudes y dificultades que ella ha expresado con respecto al tratamiento que amerita dicho caso. Es importante tener en cuenta que la inclusión de la docente, tiene real importancia en cuando a que esta quien se encuentra en contacto directo con el estudiante en cuestión, por lo que su aporte al proceso investigativo es vital.

3.2.2 Muestra de Directivos docente

Es también de mucha importancia conocer el criterio del Directivo docente acerca del caso investigado y las proyecciones que como tal y en desempeño de sus funciones

tiene, puesto que de él dependen la planeación y/o reestructuración de contenidos y tratamiento pedagógico del problema estudiado, la revisión y reforma de la metodología aplicada al aula en este y otros casos similares. Así como la intermediación para la adecuación del aula y de las instalaciones del colegio que permitan la recepción de individuos con síndrome de Down, totalmente integrados al funcionamiento general de la IE, tal como lo requiere la educación inclusiva.

3.2.3 Muestra personal especializado

Es, igualmente, suma importancia conocer la opinión y la formulación de posibles soluciones expresada por el personal a cargo de la psico orientación, en este caso una única persona, conocedora de los conflictos que se presentan debido a la presencia de este caso único atípico y sus consecuencias sobre la capacidad de adaptación, tanto de éste como de sus compañeros de aula y de los estudiantes en la IE en general.

3.2.4. Muestra padres de familia

Conocer la realidad de las problemática que deben enfrentar los padres de familia con hijos que presentan síndrome de Down, tanto a nivel del hogar y de su entorno social, como en su relación con la IE, y acerca de su función como continuadores cotidianos de la educación de su hijo en el hogar, es trascendente, ya que su participación e integración a las actividades programadas a las que convoca o puede convocar la institución educativa es básica para dar tal continuidad en la familia a los logros que puedan obtenerse en el marco de la educación inclusiva. En el caso presente, conocer las dificultades y requerimientos de la madre del estudiante que es caso único en el marco de la IE es fundamental para la posterior programación de

reformas posibles que se requieran para establecer un servicio educativo realmente inclusivo

3.2.5 Otras muestras de padres de familia

Con interés de mayor acercamiento a las percepciones y concepciones de los padres de familia en relación con los impactos que genera tener un hijo con síndrome de Down en objeto de acercamiento puntual a realidad del fenómeno estudiado, se acude a cuatro padres de hijos con el Síndrome y vinculados al contexto socio cultural foco del estudio, de quienes se aprecian historias de vida que sintetizan momentos significativos desde el momento en que se han enterado de la condición intelectual de su descendiente y lo que ello ha representado en el ámbito familiar, social y educacional. Se acude a este procedimiento, como ya se ha dicho, para contar con más amplia información, teniendo en cuenta lo reducido de la muestra de padres por tratarse en el estudio el caso de sujeto único. Así mismo, se ha estimado como criterio para esta resolución, que algunos estudios evidencian la afectación que puede tener el nivel socio económico y cultural de la familia en el desarrollo de niños con este síndrome. El entorno social y sus imaginarios acerca de este síndrome son variados e influidos por el desconocimiento general de las causas y características del síndrome de Down, considerándolo en muchas ocasiones como un castigo, viendo a los niños afectados como “bobos”, y causando con sus imaginarios graves afectaciones al interior de la familia del niño con respecto a sus relaciones sociales. Igualmente es para los padres de un entorno socioeconómico deprimido, como es el barrio en que se ubica la IE, acceder a asesorías psicológicas para aprender a manejar las problemáticas que se presenten.

3.3. Escenario

De forma aleatoria se seleccionó un profesor del nivel de educación Básica Primaria. Es preciso, sin embargo, hacer claridad con respecto a la presencia y actividad laboral que desarrolla la investigadora en la IE seleccionada como escenario del presente trabajo. Al respecto, en desarrollo de su actividad profesional en el ámbito educativo oficial del municipio de Villavicencio, ha sido designada a dicha IE para desarrollar allí su trabajo docente, aunque no relacionado directamente con el caso estudiado. A pesar de ello, esta circunstancia le ha permitido observar el caso único que recibe el servicio de educación en el plantel, así como presenciar las dificultades generadas por la falta de los recursos pedagógicos y de adecuación de los métodos aplicados en el aula que ha incluido al niño con síndrome de Down, siendo este la muestra principal de estudio.

El ámbito educacional foco del estudio, como ya se ha mencionado, lo conforma la Institución Educativa Colegio Isaac Tacha Niño de la ciudad de Villavicencio, el cual ofrece el servicio educativo desde preescolar hasta grado once. Su Proyecto Educativo Institucional-PEI- incluye asumir de manera ética y competente los retos que la vida plantea a los estudiantes y, de esta forma, contribuir en la construcción de la sociedad, generando cambios sociales, realmente trascendentes para la construcción de ideas que cambien la vida personal, comunitaria y social. Su modelo pedagógico plantea el aprendizaje significativo mediante la aplicación de metodologías flexibles, brindando el servicio de educación pública, según lo contemplado en la Constitución Política de Colombia (1991).

En sus objetivos institucionales (Proyecto Educativo Institucional-PEI) se plantea el propósito de brindar a la comunidad la ocasión de lograr capacitación para el mejoramiento de su calidad de vida personal y familiar, procurar la integración de la escuela y la organización social y potenciar las capacidades de los estudiantes. Se observa en estos propósitos un panorama amplio, pero trascendente y necesario a la socialización pertinente de los nuevos ciudadanos sin restricciones de algún tipo, menos aún si se trata de inhabilidades física o cognitivas.

Su modelo pedagógico es el de aprendizaje significativo, para lo cual se aplican metodologías flexibles, Escuela Nueva, Aceleración de aprendizajes, Círculos de Aprendizaje, Modelo Pedagógico CIDEP y Educación para jóvenes y adultos; todos estos modelos pedagógicos concurren con el objeto de lograr una formación integral del ser humano participante, tanto dirigido al educador como al estudiante, cultivando en este último la capacidad de tomar determinaciones responsables, respetuosas, racionales, justas, para que pueda afrontar la realidad. Para el caso que nos ocupa es muy importante el logro de los objetivos que la IE se propone, también en lo que se refiere a la motivación de brindar a la comunidad la ocasión de lograr capacitación para el mejoramiento de su calidad de vida personal y familiar, procurar la integración de la escuela y la organización social, potenciar las capacidades de los estudiantes, el progreso de los valores humanos, espirituales y cívicos como elementos vitales a la convivencia y fortalecer el reconocimiento, cuidado y preservación del medio ambiente. Se observa allí un panorama amplio, pero trascendente y necesario a la socialización pertinente de los nuevos ciudadanos sin restricciones de algún tipo, menos aún si se trata de inhabilidades física o cognitivas.

3.3.1. Propósitos de la educación en el colegio Isaac Tacha Niño

La institución educativa Isaac Tacha Niño del Barrio La Reliquia, enmarca sus procesos educacionales en concordancia con los fines establecidos en la jurisprudencia nacional como fundamento de la enseñanza en los diferentes niveles de preescolar, básica primaria y secundaria. Para tal efecto el artículo 16 de la Ley 115 de 1994 señala para la educación preescolar, como objetivos específicos:

El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía, en función de un crecimiento armónico que facilite al menor el desarrollo de su motricidad, en un ámbito de preparación y generación de habilidades físicas y cognitivas ajustadas a su edad para la adquisición de competencias para el aprendizaje en áreas tan significativas como la lectoescritura y matemáticas.

Así mismo, en el campo de los propósitos de este nivel educacional se promueve la gestión para el progreso de la ubicación espacio temporal y fortalecimiento de la memoria, como también de capacidades en el campo del lenguaje, como elemento comunicacional que facilita la expresión para la interacción con los otros en un marco de convivencia, solidaridad y respeto. También se promueve de fomento a la interacción lúdica como componente del derecho de los niños a la recreación como factor de desarrollo físico y mental en un entorno de formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de protección de la salud y la calidad de vida; que, igualmente, en sentido complementario apoya el interés por el conocimiento, cuidado y preservación de la

naturaleza y el reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento al interior del hogar, la escuela y la sociedad.

De otro lado, en una progresión acorde al avance en los grados escolares el Artículo 21 de la antes mencionada Ley, establece objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. Como punto de partida la norma se enfoca en la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista, así como la promoción en los estudiantes del interés por el saber, la concienciación del valor de la iniciativa personal como valor para la adquisición de conocimiento en contexto de la realidad personal y social, en un marco de espíritu crítico, donde es representativo el desarrollo de habilidades comunicacionales que le permitan al estudiante desempeño óptimo para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de grupos étnicos con tradición lingüística propia.

De igual modo hacen parte de los propósitos de la formación básica primaria, que orientan la tarea de la institución objeto del estudio, el impulso a la consideración, apreciación y uso de la lengua como manifestación literaria; de las ciencias matemáticas como fundamento básico y esencial para la comprensión y desarrollo de operaciones de cálculo y procesos lógicos elementales y la solución de problemas en diversas circunstancias estimando su relación con la cotidianidad personal, familiar y social.

Como puede notarse los objetivos o fines planteados para la enseñanza primaria, enmarcan un marco teórico orientador amplio e integral, que, complementario a lo antes

referido, contempla la orientación, en concordancia con la edad del aprendiente, hacia la comprensión de su ambiente natural, cultural y social desde lo más cercano hasta lo nacional e internacional, procurando la asimilación de conceptos científicos en las áreas objeto de estudio que, además, motiven al cuidado y preservación de la naturaleza.

Desde luego no se deja de lado, el cuidado del cuerpo, la promoción de la salud, la gestión deportiva y recreativa, la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre, en conjunción con la formación en valores civiles, étnicos y morales, de organización social y de convivencia humana en sentido amplio que involucre el interés por la ilustración en el campo artístico en diferentes manifestaciones, el estudio e inicio del dominio de una lengua extranjera, el conocimiento de la Constitución Nacional como elemento básico de la formación ciudadana. Se observa allí un panorama amplio, pero trascendente y necesario a la socialización pertinente de los nuevos ciudadanos sin restricciones de algún tipo, menos aún si se trata de inhabilidades física o cognitivas.

3.4. Instrumentos de información

3.4.1 *La entrevista*

La entrevista constituye un encuentro conversacional donde uno de los actores, el entrevistador, cuestiona al entrevistado para obtener información acerca de un tema determinado, por tanto, establece un acto comunicacional donde se integran la intencionalidad y conocimientos del interrogador con las concepciones, ideas, conocimiento e información que posee el interrogado en objeto de producir una

panorámica amplia y consistente del asunto tratado (Behar, 2008). En tal sentido, crea una técnica de significativa utilidad para recabar datos. Del mismo modo, sus ventajas se extienden a la eficacia que provee a la interpretación de discursos, relatos y experiencias de los sujetos, para, desde la individualidad, generar reconocimiento de lo contextual y en consecuencia comprensión de la problemática y la proyección de opciones reparadoras.

Por ello, se aplicaron las siguientes entrevistas:

- Entrevista a madre niño down: La entrevista estuvo conformada por 20 preguntas abiertas las cuales fueron validadas por expertos en el área de la educación. Cada una de las preguntas tenían como finalidad generar un acercamiento con el estudiante muestra de estudio y conocer su percepción sobre los aspectos a investigar.

- Entrevista a docente: La entrevista estuvo conformada por 25 preguntas abiertas las cuales fueron validadas por expertos en el área de la educación. Cada una de las preguntas tenían como finalidad generar un acercamiento con el estudiante muestra de estudio y conocer su percepción sobre los aspectos a investigar.

- Entrevista a directivo docente: La entrevista estuvo conformada por 21 preguntas abiertas las cuales fueron validadas por expertos en el área de la educación. Cada una de las preguntas tenían como finalidad generar un acercamiento con el estudiante muestra de estudio y conocer su percepción sobre los aspectos a investigar.

- Entrevista a profesional psico orientadora escolar: entrevista estuvo conformada por 24 preguntas abiertas las cuales fueron validadas por expertos en el área de la educación. Cada una de las preguntas tenían como finalidad generar un acercamiento

con el estudiante muestra de estudio y conocer su percepción sobre los aspectos a investigar.

3.4.2 Instrumentos de investigación: La observación

3.4.2.1 Características de la observación en investigación

Esta técnica de recolección de información, donde el instrumento es el propio observador, es viable de utilizar en cualquier estudio, independiente del método o enfoque seguido. Por lo tanto, es válido reconocer que, en sentido amplio y general la observación subyace en todo espacio de investigación, siendo factible acudir a ella en objeto de focalizarse en lograr percepciones de la realidad que se indaga. Igualmente, se ha de señalar que en estudios cualitativos adquiere trascendencia en tanto apoya al investigador en el reconocimiento de las propiedades y la comprensión de los fenómenos de estudio y su interpretación desde acciones, actitudes, comportamientos, costumbres y maneras de reaccionar de los sujetos ante eventos dados en el contexto de estos. De allí que, la observación se hace sustancial al asumir la investigación como un proceso intencional que parte de una problemática que amerita transformarse, debido a lo cual se formulan objetivos que requieren información del contexto y, por tanto, la pertinencia de acudir a técnicas y procedimientos acordes a tal demanda (Coll & Onrubia, 1999).

3.4.2.3 Observación no participante

Es la que efectúan personas ajenas a los hechos que se observan, es decir sin relación vinculante con los sujetos de la investigación. En ese formato el investigador se constituye en espectador analítico de los acontecimientos, que toma nota de estos, en objeto de obtener información para su indagación. (Campos, Covarrubias y Lule, 2012).

En este punto es necesario aclarar que la presencia en el escenario por parte de la investigadora no es vinculante al caso estudiado, ni en lo referente al mismo -niño con síndrome de Down-, ni con sus padres ni con otros padres de la comunidad en que está inserto el escenario, como tampoco en relación directa con la problemática estudiada. Así pues, se constituye en “espectador analítico de los acontecimientos, que toma nota de estos”, lo cual la acredita como “habilitada para obtener la información para su indagación.”

3.5 Procedimiento

Tabla 1.

Fases y procesos de la investigación cualitativa

Fases	Procesos
Preparatoria	Reflexión Diseño
Trabajo de campo	Inmersión en el campo Recogida de datos.
Analítica	Procesamiento y análisis de datos Formulación de resultados Verificación de conclusiones
Informativa	Resumen de los hallazgos Informe final Presentación y difusión de resultados

Fuente elaboración propia siguiendo a Rodríguez, G. G., Gil, F. J. & Gracia J. E. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.

3.6. Diseño del método

3.6.1. Diseño:

El método seguido es inductivo analítico de enfoque cualitativo descriptivo (Hernández et al., (2014) en un contexto de estudio de caso único (Stakes,1999); (Simons, 2011). Como afirma López (2013) este tipo de estudio se aplica a casos únicos, irrepetibles o peculiares en un entorno educativo, lo que justifica su uso es que el tipo de aproximación permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento del objeto de estudio en cuestión, lo cual conduce a una construcción teórica para conocer una realidad estratégica, proponer cambios y recomendaciones útiles derivadas de la realidad investigada.

Para el desarrollo del proceso investigativo, se ha optado para la selección de un diseño etnográfico, el cual concede importancia a las interpretaciones que los sujetos ofrecen respecto de su entorno, así como las interacciones que se dan entre los sujetos y objetos del medio investigado, a fin de lograr una descripción que refleje las características totales de la realidad (Tamayo, 2003). El énfasis del estudio etnográfico está en la interacción entre variables empíricas ubicadas en un contexto natural, constituyendo el trabajo de campo la parte fundamental y más valiosa de la investigación.

3.6.1.1 Técnicas de investigación

Tipo de investigación	Descriptivo
Enfoque de la investigación	Cualitativo
Variable medida	Derecho a la educación
Soporte teórico	Estudio caso único

3.6.2 Alcance del estudio

El presente es un estudio descriptivo ya que, según Tamayo y Tamayo (2006), describe, registra, analiza e interpreta los fenómenos en cuanto a su naturaleza actual, su composición y procesos, referido a una realidad de hecho para obtener su correcta interpretación a través de la aplicación de soportes teóricos como la entrevista, la observación y la revisión documental. De este modo se puede formular un diagnóstico de las características del caso, permitiendo, como afirma este teórico, “interrelacionar múltiples variables simultáneamente en situaciones de observación naturales” (p. 6), siendo las fuentes vivas y la información recogida en su ambiente natural.

3.7. Análisis de datos

Los datos en el proceso de investigación con enfoque cualitativo se producen desde la etapa misma del inicio de la investigación, aún en la fase preliminar en la que analiza y establece la problemática a estudiar, las observaciones, los diálogos con las personas del contexto y los sujetos de la investigación, entre otras fuentes que pueden incluir documentos, textos, narrativas, periódicos, normativas jurídicas e institucionales, están aportando constante información.

De allí que, aun cuando se trabaje con números reducidos de sujetos o en contextos limitados, la información que la investigación cualitativa produce es abundante. Esta circunstancia no solamente plantea al investigador un trabajo exhaustivo, sino que igualmente le exige un alto grado de rigurosidad que se hace complejo debido a la autonomía de la que puede disponer en el diseño del plan de

análisis de los datos que puede formular según sus criterios. Acá es de hacer relevante como en la investigación cualitativa cada caso de estudio adquiere particularidades que inciden en el contexto organizacional y metodológico general del mismo y ante lo cual el investigador debe obrar en consecuencia desde la recolección de los datos, los implementos para ello y la posterior organización, codificación y análisis.

Ahora bien, debido al diseño etnográfico de la presente investigación cualitativa, el análisis de los datos se realizó mediante narrativa que, según Bernal (2017), consiste en la selección de datos narrativos de los participantes de la investigación en un orden biográfico en torno a una temática o categoría de investigación de interés por parte del investigador para reconstruir un significado de las experiencias desarrolladas, o bien, la construcción de una hipótesis o teoría en relación al proyecto de investigación. De acuerdo con Hernández y Mendoza, (2018), este método de análisis implica descubrir desde las narraciones y experiencias de los participantes, los conceptos y categorías de análisis objeto de investigación para ser interpretados, otorgarles un sentido y explicarlos en función del planteamiento problemático del proyecto de investigación

CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Resultados

Como ya se ha señalado, la recolección de la información está centrada en entrevistas a padres de familia, docente a cargo de niño con síndrome de Down, otros docentes y el director de la institución educativa, además del conocimiento de historias de vida de grupos familiares donde hay presencia de menores en tal situación, esto con el propósito de un acercamiento mayor a la comprensión de las representaciones que se construyen en los hogares en relación con la educación de infantes que presentan inhabilidad intelectual y las prerrogativas que la normatividad internacional y nacional dispone. Según Grassler (2013), es importante sugerir mayor participación de los padres o responsables de los niños para crear diversos canales de interacción con la escuela. A pesar de que es un estudio de caso atípico, al considerar la condición del participante muestra de estudio, se generó la necesidad de indagar desde otras fuentes las perspectivas de las personas que rodean el diario vivir del niño con síndrome de down.

Aunque se trata de un estudio de caso atípico en el escenario -IE Isaac Tacha Niño-, conocer el pensamiento que tienen los padres o responsables, tanto acerca del caso único como sobre otros menores que presentan el síndrome, su educación y las problemáticas generadas al interior de la familia en relación con su acceso o no acceso a las aulas regulares, permitirá a quienes lo requieran posteriormente tener bases que permitan diseñar proyectos de integración de padres de familia y responsables de los menores e informativos acerca de la importancia de incluir a los niños en Instituciones de Educación Superior IES que ofrezcan una educación inclusiva, garantizándoles de

tal manera un futuro socialmente participante y personalmente productivo y satisfactorio (Pereira y Fuentes, 2018).

Se acude, por tanto, inicialmente a la presentación de las respuestas que cada actor interrogado ha dado y posteriormente una síntesis de las mismas teniendo en cuenta las categorías asumidas: Derecho a la educación de niños con síndrome de Down (Constitución Política de Colombia, 1991), Síndrome de Down, acerca de lo cual se ha consultado suficiente información médica y académica como figura en la bibliografía del presente documento, y Educación Inclusiva (MEN, Decreto 1421 de 2017), y en cada una de ellas las subcategorías de percepción acerca de la educación inclusiva, la apreciación del derecho a la educación de estudiantes con el síndrome referido y la comprensión del mencionado síndrome.

4.2. Entrevistas

4.2.1 Entrevista madre niño con Down

Teniendo en cuenta que, según Jiménez (2014), el lenguaje es el área en que los niños con síndrome de Down tienen más retraso y dificultad de desarrollo del vocabulario a causa de que su desarrollo fonológico es lento, no es posible esperar de él conceptos propios acerca de su educación ni de su relación con la escuela, que aporten conocimiento sobre el problema de la investigación. Por tal razón, obtener información al respecto precisa recabar datos y conceptos de la fuente más próxima a este caso único, que es la madre. El criterio de utilidad de incluir al niño en la escuela regular trasciende al hogar en manifestaciones positivas como puede observarse en las respuestas de la indagada, que se incluyen a continuación con carácter comunicación personal y seguida por la transcripción de las respuestas de los demás indagados.

Es por esto que, al momento de aplicar la entrevista a la madre, se logra conocer que ella considera que la educación que recibe su hijo dentro de la institución educativa es buena, ya que “ocupado aprendiendo cosas que le sirven para aprender a comportarse” (Madre entrevistada, 2019). Por su parte, al momento de indagar sobre la temática de la situación particular del síndrome de down, se denota que la madre tiene conocimiento de la situación a pocos días de nacido su hijo y no desde el vientre. A pesar de la condición en que nace su hijo, esta familia no recibe ningún tipo de apoyo profesional por parte de su entidad prestadora de salud, indicando que “Al comienzo me dijeron que no tenía forma de que su condición cambiara y que tuviera mucha paciencia” (Madre entrevistada, 2019).

Sumado a lo anterior, se indica de igual manera que el manejo que se debe tener con este tipo de personas, es muy particular y se deben ejecutar estrategias para su cuidado, por ello al momento de preguntar a la madre, se expone que “con él se debe tenerse mucho cuidado y paciencia porque es muy activo y enseñándole cosas como vestirse y comer” (Madre entrevistada, 2019). Ante ello, se ha preguntado si se ha generado algún concepto de especialistas para el proceso educativo donde se indica que “No, a veces lo remiten donde psicólogos y ellos me dicen que va bien o que le ayude a hacer dibujos y letras, que le hable normalmente” (Madre entrevistada, 2019).

Continuando con la presentación de los resultados, se expone entonces la indagación sobre las dificultades que se han presentado durante el proceso de educación del niño, el cual indica que “en ocasiones es muy inquieto” (Madre entrevistada, 2019).

A raíz de dicha respuesta, se indica a la madre si tiene conocimiento sobre la educación inclusiva, al cual ella responde que no sabe sobre dicha temática, por lo que se indaga nuevamente acerca del proceso educativo preguntado quien le recomendó la institución educativa donde actualmente se encontraba el estudiante, indicando que “En un examen médico me dijeron que lo matriculara en un colegio regular. Vine y me lo recibieron. Esta acá desde preescolar” (Madre entrevistada, 2019).

Por lo tanto, se expone la indagación sobre cuáles son las transformaciones ha visto en los comportamientos de su hijo desde que estudia acá, indicando que “ahora se comporta mejor en casa, es más tranquilo, se relaciona mejor con otros niños y le gusta hacer figuras en los cuadernos” (Madre entrevistada, 2019). Por ello, se le pregunta a la madre si tiene conocimiento sobre los derechos que su hijo tiene dentro de la institución educativa, exponiendo que “puede estar en la escuela como cualquier niño” (Madre entrevistada, 2019). Indicando de esta manera que ella considera que “sí” se cumplen los derechos con su hijo.

Por su parte, se indica que ella considera que su hijo “logre aprender lo más que pueda” (Madre entrevistada, 2019). Es por esto que se pregunta, como es la relación que tiene con su maestra para dar cumplimiento con dicho propósito educativo, donde se expone que “muy buena. La profesora lo quiere y lo cuida mucho” (Madre entrevistada, 2019). De acuerdo con toda la información que se ha dado durante el desarrollo de la entrevista, se indica como a la madre cómo ha visto las actitudes y relaciones de los compañeros de su hijo con él, donde ella indica que desde “preescolar había mucha curiosidad de los otros niños, ahora lo tratan con mucho cuidado, le ayudan y están muy atentos a él” (Madre entrevistada, 2019).

Sumando a lo anterior, y al trato que le dan al estudiante sus compañeros y docentes, se expone indagar sobre si se ha recibido apoyo especializado (Psicólogos, médicos, orientadores) en el colegio, donde se expone que “Pues, allá hay una psicóloga, me imagino que sí, pero realmente yo no sé cómo es el trato de ella con él” (Madre entrevistada, 2019), por lo que se logra denotar que no hay un proceso activo en cuanto a incentivar en el estudiante un proceso de adaptación curricular para que genere un proceso de comunicación activa con todos los estudiantes de forma normal y se logre adaptar al contexto educativo.

Ahora bien, se indica sobre con qué frecuencia habla con la Psico-orientadora del proceso educativo de su hijo, donde se indica que “no, muy poco. Yo trabajo y no me queda mucho tiempo disponible para ir al colegio. Cuando estaba en preescolar hablé con ella varias veces y me decía que le hablara de los otros niños, que ellos eran sus amigos y cosas así. También de que le enseñara a avisar cuando tenga que ir al sanitario” (Madre entrevistada, 2019).

A raíz de ello, se expone conocer como ha sido el proceso de aprendizaje del estudiante dentro de la institución educativa, al cual

“pues de cosas, así como matemáticas y otras materias no se le ve que aprenda mucho, pero como dije antes ahora es más amable o más tranquilo, le gusta cuando va al colegio y se porta bien con los compañeros y la profesora, todos lo cuidan muy bien y le ayudan. No entiende de escribir, leer o hacer sumas y todo eso, él no está capacitado” (Madre entrevistada, 2019).

Para ir finalizando la entrevista, se indaga con la madre de familia, hace cuanto se encuentra el estudiante inscrito en el colegio, donde se argumenta que desde hace tres años de edad y que ha sido en instituciones educativas curriculares y no en instituciones donde solo asistan niños con discapacidad. Finalmente se indica, cuales serían esas recomendaciones que le daría al colegio para atender niños como su hijo, donde se indica que

“No sé qué más puedan hacer. Para mí es un beneficio que esté en el colegio y eso me ayuda porque, como le dije, tengo que trabajar y me da tranquilidad que esté con las profesoras y los compañeritos” (Madre entrevistada, 2019).

4.2.2. Entrevistas a docentes 1

Calvo (2013) destaca la importancia de los docentes para lograr una verdadera educación inclusiva, de manera que puedan “(...) atender la vulnerabilidad característica de muchos niños y jóvenes de América Latina” en esta situación, ya que en su mayoría provienen de familias en situaciones económicas y sociales muy precarias” y, por lo tanto, los docentes deben desarrollar “(...) todas sus capacidades en una perspectiva de equidad y calidad, en instituciones educativas inclusivas.” (Introd. s.n.) Este mismo autor, citando a Vallant (2009), afirma que “La formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años.” (p.45) Se requiere, entonces, formar docentes para la inclusión educativa.

Conocer las actitudes de los docentes de la IE frente a la educación inclusiva es de suma importancia, puesto que “(...) conocer qué factores inciden en la actitud de los docentes es fundamental (...)” (Angenscheidt y Navarrete, 2017. s.n.) Se hace, pues,

necesario entender en qué forma incide la preparación académica y la actitud de los docentes sobre la educación del caso único investigado y su capacidad real para atenderlo, así como para recibir a otros niños con la misma discapacidad y contar con las adecuaciones tanto curriculares, como formación de docentes y físicas de la IE. Por tal razón, a continuación, se incluyen las respuestas de docentes a las entrevistas, de las cuales se concluirá el estado actual del problema de la presente investigación en cuanto a la capacidad real que tiene la IE para atender adecuadamente al caso único aquí investigado. De acuerdo con la información expuesta, se presenta entonces el siguiente análisis de las respuestas:

Se inicia con conocer desde hace cuanto el estudiante con síndrome de down se encuentra dentro del aula de clase del docente, donde se expone que “estoy con él este año. Antes estuvo a cargo de otras docentes en preescolar y primer grado” (Docente uno entrevistado, 2019), al cual claramente se pregunta a la docente sobre cuál es la experiencia que tiene en el manejo de este tipo de estudiantes, donde indica que no tiene estudios sobre el mismo “No, tengo 22 años de labor docente y nunca antes había tenido estudiantes en tal condición” (Docente uno entrevistado, 2019).

A raíz de ello, se pregunta cuál es la experiencia entonces de contar en su clase con un estudiante con síndrome de down, exponiendo entonces que “es verdaderamente un reto. Es algo diferente, por lo general he manejado aula regular, pero nunca con niños en la condición de Juan José, es decir, con discapacidad” (Docente uno entrevistado, 2019). Por lo tanto, se da inicio con la temática de opinión de la educación inclusiva, exponiendo que la docente “teóricamente se propone como un modelo educativo adecuado a estos niños, pero en la realidad no existen las

condiciones para cumplirlo” (Docente uno entrevistado, 2019), por lo que claramente se confronta con las respuestas sobre el proceso de aprendizaje dadas por la madre en la entrevista anterior, ya que dentro de la institución educativa no hay una guía metodológica para dar por cumplido todo el proceso que debe tener la institución educativa.

Continuando, se indaga sobre la relación como docente con el estudiante, exponiendo que “en general ha sido una relación algo tensa pero agradable. Uno quisiera brindarle mejores posibilidades y, sin embargo, no es factible” (Docente uno entrevistado, 2019), sin embargo, de acuerdo con sus comportamientos se indica que “Él se porta bien, llega puntual a la 1:00 p.m., ocupa su puesto y espera que se le indiquen las actividades” (Docente uno entrevistado, 2019). En cuanto al proceso de aprendizaje, desde la perspectiva docente, se expone que “El aprendizaje de él es totalmente mecánico, colorea, sigue puntos y líneas. No adquiere otros conocimientos como números o colores. En sus relaciones socializa bien y se integra con los demás compañeros, incluso de otros grupos” (Docente uno entrevistado, 2019).

Por su parte, se indica cual es el impacto cree pueda tener la educación regular en la formación de este niño, “creo que, además del desarrollo de algunas habilidades sociales, él no está en condición de lograr avances de otro tipo, como en lo académico, por ejemplo” (Docente uno entrevistado, 2019). De igual manera, se indaga sobre las dificultades que ha encontrado en el manejo educativo de este estudiante, exponiendo que

“Como antes dije, es un reto complejo. En la universidad no enseñan a los docentes sobre este tema. Creo que falta mucho en política pública para fortalecer las

capacidades y competencias de los docentes haciéndolas adecuadas para el desempeño con este tipo de estudiantes” (Docente uno entrevistado, 2019).

De igual manera, al momento de exponer como han sido los comportamientos y actitudes de los otros niños ante el niño con Down, la docente expone que “A él ya todo el colegio lo conoce, ningún niño lo rechaza, todos lo respetan y están muy pendientes de lo que hace para evitarle problemas, en general lo cuidan mucho” (Docente uno entrevistado, 2019). Por su parte, al momento de indagar sobre el manejo que los padres han dado a la educación de este niño, se indica que “falta mucho apoyo de ellos, puede decirse que ha sido nulo el respaldo de los padres quienes evidencian mucho desinterés por la educación del niño. En casa no tiene apoyo para labores escolares” (Docente uno entrevistado, 2019), de igual manera

“ellos lo mandan al colegio y se desentienden, actúan con despreocupación y esperan que acá se le cuide. Por ejemplo, al niño se le dejan tareas para realizar en la casa y no se percibe ningún apoyo, las tareas no se realizan, los cuadernos aparecen rotos.” (Docente uno entrevistado, 2019).

Se expone que “Los padres del niño nunca vienen a preguntar por el proceso educativo de Juan José y la institución opta por no llamarlos porque tampoco acuden aduciendo que no tienen tiempo, ya que deben trabajar” (Docente uno entrevistado, 2019). Es por ello que, se indaga sobre si la promoción a otro grado en este niño debe ser automática o debe tener unos requerimientos mínimos, al cual se expone que “Si, la promoción académica de él, debe ser automática; como dije antes, él solo adquiere

algunas destrezas, pero ningún otro conocimiento básico” (Docente uno entrevistado, 2019).

Se indica de igual manera por parte del docente que, no se ha observado por parte de los padres de familia apoyo durante el proceso educativo de niño, y poco interés con el mismo. Preguntando entonces sobre el conocimiento acerca de actitudes u opiniones de otros padres con respecto a la presencia del niño en el aula regular, donde se expone que “No, en realidad no se percibe interés especial alguno. En oportunidades, a padres de reciente vinculación que no lo conocen les causa alguna admiración inicial, pero luego lo asumen con normalidad” (Docente uno entrevistado, 2019).

Es sumamente preocupante, conocer que no solo los padres de familia no muestran interés en el estudiante con síndrome de down, sino que también otros docentes

“no encuentran ningún tipo de interés en el estudiante, para ellos es un estudiante más cuya responsabilidad es de la docente a cargo. En caso de requerirse algo con respecto a este alumno, solo se limitan a indicar que busquen a la profesora de él” (Docente uno entrevistado, 2019).

Sumado a ello, se expone que ningún personal de la institución le brinda apoyo en su labor docente con este estudiante,

“desde que Juan José hace parte de esta institución, los profesores solicitamos que se tengan en cuenta sus requerimientos, la necesidad de profesionales de apoyo, materiales didácticos, terapias, pero no ha sido posible obtener algo al respecto” (Docente uno entrevistado, 2019).

Por su parte, en cuanto al apoyo institucional ha recibido para la atención educativa de este estudiante, se indica que es nulo,

“Yo tengo además de Juan José, un estudiante con autismo y dos con coeficiente intelectual bajo, es decir, que junto a los estudiantes de aula regular cuento con cinco grupos en la misma aula, quienes requieren atención diferenciada, sin que, como docente, tenga la preparación para ello ni el apoyo profesional adecuado” (Docente uno entrevistado, 2019).

A pesar de que dentro de la normatividad emitida por el gobierno colombiano y demás entidades gubernamentales, no se garantiza el derecho a la educación para este tipo de estudiantes, puesto que “a ellos simplemente se les matricula y con eso basta” (Docente uno entrevistado, 2019). Es por ello, que cuando se ha solicitado ayuda o apoyo a la institución educativa para gestión una atención especializada con los estudiantes no ha sido posible obtenerla “La institución educativa no cuenta con alternativas en ese sentido y las autoridades correspondientes tienen propuestas y planteamientos teóricos que aún no llegan a la praxis” (Docente uno entrevistado, 2019).

Para ir finalizando la entrevista, se expone al docente indicar como cree el que debería ser la capacitación de los docentes y de los padres que tienen este tipo de estudiantes, indicado que “Primeramente, se requiere la capacitación de los docentes y de los padres de familia para lograr una atención más integral” (Docente uno entrevistado, 2019). Por su parte, al preguntar sobre la forma en que se evalúan los aprendizajes, el docente expone “De manera descriptiva ya que él solo alcanza escasas habilidades o cualidades. No hay manera de realizar algún tipo de pruebas (Docente

uno entrevistado, 2019). Esta razón expuesta por el docente, permite inferir que a pesar de que el estudio se encuentra asociado a un solo niño con síndrome de down, este no tenía las capacidades suficientes para generar un proceso de entrevista, debido a que no tiene elementos propios de comunicación. Finalmente, se exponen las recomendaciones donde se indica que

“se requiere apoyo de profesionales competentes, la estructuración e implementación de terapias del lenguaje, ocupacionales, físicas; igualmente la capacitación de los docentes, espacios y materiales adecuados, la integración a los procesos educativos de los padres de familia y de toda la comunidad educativa” (Docente uno entrevistado, 2019).

4.2.3. Entrevista docente 2

(Riux, 2017; citado por Chiner, 2011) afirma que incluir estudiantes con necesidades especiales en el aula ordinaria requiere “situar la educación en el marco de la igualdad” y que las acciones (...) deben estar orientadas a la atención pertinente a estas poblaciones en todos los ámbitos de la gestión: directiva, académica, administrativa y comunitaria.” (p.10) Es decir, que no solamente la presencia del caso único en la IE es pertinente para la docente a cargo, sino que en su desarrollo socio afectivo influye la actitud de toda la comunidad educativa. Conocer, entonces, la concepción que los docentes en este caso tienen de la presencia del caso único en la IE y la capacidad que la institución en su conjunto tiene para atenderlo es básico para obtener un conocimiento global de la situación del caso único en la IE. A continuación, se incluye la entrevista a otra docente de la IE.

Se inicia la entrevista, indagando con el docente sobre cuál es su opinión acerca de que los niños con Síndrome de Down asistan al aula regular, donde se expuso que “

Es una situación que se corresponde con lo dispuesto en la Legislación que determina la alternativa de recibir este tipo de estudiantes en la educación regular. Desde luego, ello no quiere decir que se alcance un modelo de formación plena del niño, pero le sirve para desarrollar ciertas capacidades o habilidades sociales (Docente dos entrevistado, 2019).

Continuando, se expone de igual manera que, el docente entrevistado no ha tenido niños con discapacidad dentro de su aula de clase, que simplemente sus experiencias son a raíz de comentarios de compañeros. Es por ello que, al preguntar sobre las experiencias de sus compañeros, se pregunta su opción, exponiendo que

“He observado el proceso de niño desde cuando ingreso a preescolar, luego en primero y me ha parecido una situación bastante compleja por varios factores: no se observan en el niño patrones de formación en el hogar, no reconoce principios de autoridad, el acompañamiento familiar se ve precario agregando dificultad al manejo del alumno, sobre todo teniendo en cuenta que en el aula generalmente se trabaja con un número de estudiantes entre 35 y 40. Los padres de familia han generado la concepción de la escuela como una guardería donde llevan a los hijos para que se los eduquen, sin integrarse en una forma más cercana y responsable a los procesos educativos, asumiéndolos como responsabilidad exclusiva de la docente, quien termina en el rol de niñera (Docente dos entrevistado, 2019).

A raíz de ello, se indaga sobre la opinión de educación inclusiva, destacando que

“Es una creación del gobierno sin tener en cuenta la institución educativa y los requerimientos que implica este tipo de educación. Yo recomendaría que estos niños fuesen atendidos en aulas especiales por psicólogas y trabajadoras sociales que

promuevan en ellos el desarrollo de sus habilidades sociales” (Docente dos entrevistado, 2019).

Es claro de acuerdo con las respuestas dadas por el docente, que, dentro de la IE, no se llevan a cabo los estamentos legales emanados por el Ministerio de Educación, ya que desde luego no es posible negar el derecho a la educación de estos niños. “Pero la legislación no toma en cuenta que las instituciones educativas no tienen los elementos y las condiciones indispensables y tampoco el personal competente” (Docente dos entrevistado, 2019).

Es por esto que, para garantizar el derecho a la educación con estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, “se debería ser en un aula especial, con el acompañamiento de la familia y personal profesional que garantice procedimientos adecuados como terapias psicológicas, físicas y del lenguaje” (Docente dos entrevistado, 2019). Ya que al momento de tener dentro del aula un estudiante con discapacidad sin el manejo adecuado, se presentan dificultades

como atender dos procesos simultáneamente: de un lado lo correspondiente al niño discapacitado y el plan específico de trabajo con él, los materiales que se requieren y la atención particular y, de otro lado, los demás estudiantes e igualmente sus requerimientos educacionales; además, es de tener en cuenta el número de alumnos. (Docente dos entrevistado, 2019).

La relación de los estudiantes con el niño con Down es especial, pues asumen el rol de cuidadores, están siempre pendientes de todo lo que le sucede: que no se aleje, si desea ir al baño, que tenga cuidado con los objetos. Definitivamente son sus cuidadores. Esto se logra evidenciar en cuanto a que el apoyo dado por la institución educativa solamente se ve reflejado en la psicóloga, pero ella siempre recomienda que

“el padre de familia acuda con su hijo a la entidad prestadora del servicio de salud en solicitud de atención en el tema de las terapias del niño, como la ocupacional, la del lenguaje y la física” (Docente dos entrevistado, 2019) , debido a que en la institución no se cuenta con las herramientas y las condiciones para una atención adecuada. Se evidencia que el estudiante puede alcanzar el desarrollo de algunas metas o habilidades, pero el acompañamiento de la familia es muy importante dentro del proceso; sin embargo, “hemos notado que el padre de familia asume el colegio como guardería donde deja el niño para que el docente lo eduque y le responda por su cuidado” (Docente dos entrevistado, 2019).

Para finalizar, cuáles serían las recomendaciones que podría dar para el manejo de un niño con síndrome de down, donde se expone que, en el entorno de los docentes, ellas aceptan no tener competencias adecuadas para la enseñanza de estos alumnos en función de sus características. Así mismo manifiestan no contar con algún auxilio o apoyo específico en este campo y que se limitan a intentar procesos fundamentados en su conocimiento informal o a solicitar orientaciones de la Psico orientadora o, en algunas oportunidades, de compañeros o compañeras que ya cuenten con experiencia en este campo, lo cual se les hace complejo pues ese tipo de docentes generalmente se encuentran en instituciones alejadas del entorno geográfico del contexto de la investigación.

Así mismo, diferencian entre las propuestas que plantea la legislación educativa que consideran idealmente estructuradas y la realidad que se presenta en la praxis pedagógica debido a la formación de los docentes que no los capacita para atender este tipo de estudiantes adecuadamente, además de la falta de apoyos profesionales

apropiados y de materiales y recursos; no les es posible atender adecuadamente al estudiante con Síndrome de Down, es decir son conscientes de estar brindándole ayudas limitadas que no garantizan un proceso educativo pertinente en el marco de los derechos humanos fundamentales. De igual forma, se lamentan de la poca participación efectiva de los padres en los procesos educativos de este tipo de niños, quienes, incluso, llegan a estimar la escuela como un centro de cuidado antes que educacional, aunque reconocen las causales socioculturales y económicas que pueden incidir en tales actitudes.

4.2.4 Entrevista directivo docente

Cárdenas (2015) analiza el papel del directivo docente en la inclusión como responsable del funcionamiento escolar y su rol "(...) en la planificación, administración y supervisión de la educación (...) para el alcance de los objetivos." lo cual lo habilita para garantizar la permanencia de estudiantes con discapacidad intelectual y la calidad de su aprendizaje, mediante la reestructuración curricular y de la estructura física de la institución a su cargo, así como la capacitación de los docentes para la educación inclusiva. En resumen, "(...) se requiere una reestructuración integral" en el sistema de la escuela, procurando a la vez "(...) la sensibilización y conciencia social" en lo referente a este tema. (p.4) Es por tales razones que el criterio del directivo docente es trascendente, puesto que de su gestión depende la estabilidad, socialización y aprendizaje que pueda adquirir el caso único investigado y, también, los posibles futuros estudiantes que presenten discapacidades. A continuación, se incluyen las respuestas a la entrevista realizada con el directivo docente de la IE.

Inicialmente, se expone cual es la opinión acerca de la atención educativa a un niño con Síndrome de Down en el aula regular, indicando que

“partimos del principio de que todos los niños deben tener la oportunidad de llegar al aula regular. Desde el Ministerio de Educación se viene planteando el tema de inclusión, de tal manera que esta institución esta presta para atender los niños en esta problemática” (Directivo docente entrevistado, 2019).

La representación en cuanto a la gestión directiva se basa en la seguir las directrices del MEN y la Secretaría de educación sobre el tema de inclusión. “Como dije antes, todos los niños tienen este derecho, de manera que hemos venido trabajando en el tema de la adecuación del currículo flexible para la atención a este tipo de estudiantes” (Directivo docente entrevistado, 2019).

Es importante mencionar que el colegio no cuenta con planes especiales para la atención a estudiantes con discapacidad intelectual, “digamos que está en construcción el modelo de atención a este tipo de población, no está definido, pero tenemos la idea de cómo afrontar el problema” (Directivo docente entrevistado, 2019). Sumando a ello, los docentes de este colegio no están preparados para atender este tipo de estudiantes, “allí es donde está el reto de la directiva, de cómo llegar con capacitación para el personal docente, porque no es sencillo asumir la atención pertinente de estos alumnos” (Directivo docente entrevistado, 2019), generando así que los problemas más significativas que ha enfrentado el colegio en cuanto a la atención educativa del estudiante con Síndrome de Down es la falta de competencias adecuadas de los docentes y de acompañamiento especializado.

Es por esto que, al momento de generar una recomendación a las autoridades

educativas municipales para la atención educativa pertinente a este tipo de estudiantes, se diría que “principalmente la capacitación de los docentes y contar con apoyo de profesionales correspondientes” (Directivo docente entrevistado, 2019). Sumado a capacitaciones especializadas y acompañamiento de profesionales de otras áreas como psicología. También, se expone el proceso de integración de padres, docentes y la institución educativa más eficientemente en proyectos de apoyo a los estudiantes con discapacidad intelectual,

“Pues sería ideal, pero en el caso de los padres, estos se han creado una concepción errónea de la educación, ya que piensan en la institución educativa como una guardería donde cuidan de sus hijos y la función principal de la escuela es otra, enfocada en la pedagogía” (Directivo docente entrevistado, 2019).

4.2.5. Entrevista a profesional psico orientadora escolar

El cambio implementado en el papel de la psicología en las instituciones educativas dado por el paso del enfoque clínico al enfoque inclusivo, ha sido estudiado por diversos teóricos y ha favorecido “(...) un contexto favorable al desarrollo de prácticas no generadoras de desigualdades.” (Lorente y Sales, 2017; p.4), transitando también de un trabajo individual a uno cooperativo “(...) base de las relaciones sociales entre los equipos profesionales, las familias y la comunidad local.” (p.3) El presente estudio de caso único permite entender, como afirma Serrano (1995) “(...) situaciones y relaciones humanas en contextos singulares y momentos históricos únicos.” (p. 29) Es por esto importante preguntar sobre el enfoque que la psico orientadora de la IE tiene sobre el caso único aquí estudiado y dicho enfoque favorece la inclusión en el aula de este caso único. Con este interés para la presente investigación, a continuación, se

incluye la entrevista con la psico orientadora de la IE.

Se inicia indagando sobre cómo le ha parecido la presencia de un estudiante con Síndrome de Down en uno de los salones de clase del colegio, al cual ella expone “Adecuado. El derecho del niño como el de los demás, está garantizado por la institución para su educación” (psico orientadora entrevistada, 2019). Donde se logra evidenciar que el apoyo que recibe la docente por parte del psico orientador es que el niño se encuentra en la institución desde preescolar y el apoyo de las docentes ha sido fundamental para su integración inclusiva con sus demás compañeros. “Mi función ha sido estar al lado de las docentes desde mi perspectiva profesional” (psico orientadora entrevistada, 2019), a pesar de que se expone que previamente no se había tenido ningún tipo de experiencias con este tipo de casos.

De igual manera, se expone desde su perspectiva que, la educación inclusiva en Colombia ha sido una problemática que el gobierno ha tratado de abordar de acuerdo a normativas internacionales en condición de derechos. Sin embargo, se ha quedado corto en apoyos, pues al contrario de garantizar el derecho a la educación ha recortado los recursos para apoyo especial. Ahora los niños están en el aula regular, pero sin apoyos, atendidos por docentes sin capacitación especial y las autoridades educativas normalizan los apoyos de manera sesgada, contratando apoyos externos en jornadas contrarias que no abarcan los requerimientos, mientras las aulas de apoyo que existían se están acabando.

Es por esto que, se considera que el impacto de la educación regular en los aprendizajes de este estudiante, “ha sido importante para la socialización. Los procesos académicos son lentos, pero eso es natural en estos estudiantes” (psico orientadora

entrevistada, 2019). También ha sido significativo para los otros niños que han desarrollado comprensión y respeto por las diferencias.

Por su parte, se indaga sobre la opinión acerca de las competencias de los padres en sentido del apoyo a la docente en el proceso educativo de este estudiante, indicando que “Ellos evidencian nula competencia para el apoyo a los docentes” (psico orientadora entrevistada, 2019), recomendando que la educación con estudiantes que tienen síndrome de down, debe ser normal, con algunas diferenciaciones pertinentes a las cuales contribuyen los currículos flexibles, como el que se implementa en esta institución, ya que este tipo de estudiantes se caracteriza por ser “muy comprensivos y amigables, se integran en todas las actividades” (psico orientadora entrevistada, 2019). Es importante mencionar que cada dos meses se reúne el comité de evaluación junto con el Coordinador académico y se evalúan los avances de acuerdo a los objetivos planeados. En el último periodo se emite un concepto acerca de la promoción o no del niño.

Es necesario destacar que el rector y todo el personal son muy receptivo a las inquietudes de ellos, pero es muy difícil formular alguna estrategia conjunta, los padres poco asisten a la institución aduciendo constantemente imposibilidad a causa de sus labores., sumado a ello, la Secretaría de Educación de forma tácita no expresa, ha “hecho promesas en tal sentido, pero aún no se han realizado” (psico orientadora entrevistada, 2019). Debido a esto, se expone que entre el psico orientador y la docente a cargo, no generan un plan específico estructurado colaborativamente para la atención del estudiante con discapacidad intelectual, ya que la colaboración es reciproca en correspondencia con las necesidades o requerimientos, pero la atención a

toda la población escolar hace difícil establecer planes particularizados, generando de esta manera el incumplimiento de la normatividad vigente ya que “en la praxis se hace compleja su implementación plena” (psico orientadora entrevistada, 2019). Por lo que se recomienda, procurar recursos y apoyo especializado, así como la capacitación de las docentes. y que el docente a cargo, asuma sin miedo, a veces los profesores se sienten aprensivos frente a la atención de estos estudiantes y no ha de ser así; además, buscar recursos y herramientas que les permitan desarrollar un proceso más amable y de igual manera que los padres de familia “se capacitaran y entendieran que la condición de los menores no es una enfermedad incurable, sino una condición tratable” (psico orientadora entrevistada, 2019).

Coinciden rector y psico orientadora en reconocer que en su institución educativa no cuentan con procesos ni materiales pedagógicos y didácticos adecuados a las condiciones especiales de los niños con discapacidad intelectual. Además, el personal docente y administrativo no cuenta con capacitaciones que les hagan competentes para la atención a estos niños. Así mismo aceptan que el ingreso de este tipo de estudiantes se produce fundamentalmente debido al cumplimiento de directivas oficiales, aún sin contar con apoyo de profesionales especializados ni otros requerimientos pertinentes, en objeto de estimar que la matrícula e ingreso al aula regular de este tipo de estudiantes constituye en sí garantía a su derecho a la educación, en el entendido de derecho humano fundamental. No obstante, aceptan ambos profesionales el no alcance de los procesos de educación inclusiva que propone la legislación educativa colombiana.

4.2.7 Síntesis de las historias de vida otras familias de niños con Síndrome de Down

En objeto de un acercamiento estrecho a las concepciones de padres de familia con hijos afectados por el síndrome de Down, teniendo en cuenta lo reducido de la muestra en este ámbito del estudio y en efecto de ello disponer de más información a dos familias que cumplen los criterios, se les ha solicitado el aporte de una síntesis de sus historias de vida focalizadas en la condición especial de sus hijos y los posibles impactos de la misma, centrados en el campo formativo. Las familias seleccionadas tienen condiciones socioeconómicas diversas, es decir pertenecen a estratos diferentes. Una de ellas corresponde al estrato uno o básico, el mismo del entorno de la investigación, la otra se ubica en un modelo de estrato tres. Se les ha solicitado que sintetizen la información requerida en los siguientes momentos:

- El reconocimiento inicial de la condición del niño
- Los procesos de socialización en el hogar
- Apoyos especializados procurados
- Inicio de la escolarización
- Expectativas educacionales
- Concepciones de la educación inclusiva y derecho a la educación

De la familia 1

El reconocimiento inicial de la condición del niño

A continuación, se incluye un resumen de las respuestas al cuestionario, obtenidas como información personal.

- Un médico del hospital me dijo que mi hijo recién nacido tenía esa enfermedad, también dijo que no tenía cura y que debía cuidarlo mucho porque él no podría valerse por sí mismo. Me dieron una cita para el psicólogo y él dijo lo mismo que le tuviera mucha atención sobre todo en los primeros meses porque debía estar pendiente de voltearlo y cambiarlo de posición constantemente ya que el mismo no podía hacerlo.

- Fueron momentos muy duros, pero uno se acostumbra poco a poco y va encontrando la manera de cuidarlos.

Los procesos de socialización en el hogar

- En la casa éramos tres, mi mamá una hija de ocho años y yo. Entre todos lo cuidábamos, le dábamos la comida y cambiábamos la ropa. Al principio fue muy difícil porque nos tocó aprender a manejarlo. Él no molestaba para nada, no lloraba y se quedaba como uno lo pusiera en la cuna. Después poco a poco, casi al año, empezó a intentar voltearse y nosotras le ayudábamos, así aprendió. Se demoró mucho para poder sentarse y después arrastrarse; él no gateo. Para hablar siempre ha tenido problemas casi no se le entienden las poquitas palabras que dice. Mi mamá y la hija son las que más han tenido que cuidarlo porque yo tengo que trabajar. No él no trataba con otros niños, solo con la hermana y la abuela y conmigo cuando estaba en la casa.
- En esos tiempos solo aprendió un poco a comer solo, pero con muchas dificultades, también a sostenerse y tratar de caminar, nunca ha podido hacerlo normalmente, tiene como mucha debilidad en las piernas.

Apoyos especializados procurados

Familia 1

- No, solamente lo llevábamos a los controles del hospital durante un tiempo al principio. Siempre nos decían que iba bien, que lo ayudáramos a sentarse o a caminar, que le habláramos normalmente y le tuviéramos mucha paciencia. Una vez una señora me ayudo para llevarlo a una fundación y allí le ayudaban mucho, pero también otros niños y niñas le pegaban, en ese tiempo se volvió muy agresivo. Cuando nos cambiamos de barrio no lo volví a llevar porque me quedaba muy lejos y no tenía tiempo por el trabajo, también no tenía para el gasto de pasajes. A veces cuando hay campañas de salud lo ven los médicos o psicólogos si vienen.
- Lo tenemos en control en el puesto de salud. Se ha enfermado pocas veces, en una ocasión tocó llevarlo al hospital y fue muy difícil, siempre debía quedarse con él alguna de nosotras porque no quería quedarse allá y era muy agresivo con los doctores y las enfermeras. Cuando lo examinan los médicos o el psicólogo siempre me dicen que está bien, que él no cambia porque lo que tiene siempre lo va a mantener así.

Inicio de la escolarización

- No, quien se iba a encargar de llevarlo a la escuela, la abuela mantiene enferma y yo trabajando, la hermana no puede por estar estudiando, el queda en la casa con mi mamá ella siempre ha estado al lado de él y se llevan bien ambos se quieren mucho, Uno no puede hablarle a ella duro o amagar que le

levanta la mano porque él se altera. Ah, se llama Juan Diego. Una vez estuvo en una casa donde los educaban y atendían, pero fue porque una señora de la junta comunal me ayudó y venían a buscarlo y después lo traían, ellos tenían una buseta. Fue poquito tiempo, unos dos o tres meses y no lo mandamos más porque llegaba de mal genio y a veces con marcas de golpes o rasguños.

Expectativas educacionales

- Yo creo que él ya no aprende más. Apenas se maneja él mismo, come solo, se baña y se viste, aunque toca amarrarle los zapatos, nunca aprendió eso. Si, a mí me han dicho que lo meta en el colegio público que allá me lo reciben y que tienen psicóloga. Una vez vino una señora de la alcaldía y quería obligarme a que lo matriculara, hasta me dijo que Bienestar podía llevárselo si no estudiaba, pero no volvió y no lo metemos al colegio porque eso no le cae bien, se altera y pelea con los compañeros y sale golpeado. Ya toca es ayudarlo y cuidarlo hasta que se pueda.

Concepciones de la educación inclusiva y derecho a la educación

- La verdad eso no sé qué es. Mucha gente me dice eso de que tiene derecho a que lo eduquen, que lo lleve al colegio que allá aprende a comportarse, pero yo no creo mucho en eso; las veces que ha ido a estudiar resulta alterado y golpeado, cuando no es él quien golpea a los otros y qué tal que se forme algún problema grande. Eso, es mejor cuidarlo en la casa. Por ahí la

hermana le regala cuadernos viejos y lápices y le trata de enseñar que haga las letras, pero solo hace rayas y bolitas.

De la familia 2.

El reconocimiento inicial de la condición del niño

- Relata el papá. Mi señora había tenido anteriormente tres partos atendidos en la casa por una enfermera retirada dedicada al oficio de partera; sin embargo, al momento de requerirla para el nacimiento de la niña no se encontraba en la ciudad por lo que decidí llevarla a una clínica. Eran más o menos las doce de la noche. Pasada la una de la madrugada me indicó una enfermera que el parto aún se demoraba, que no había complicación alguna y me recomendó que me fuera a casa y volviera en la mañana. Al día siguiente puede ingresar a visitarlas, ya me había informado telefónicamente el nacimiento de una niña. Nos llamó mucho la atención que la bebe no lloraba, además permanecía quieta y dormida en una cuna.
- Al siguiente día, durante la visita se presentó un médico quien nos informó de la “condición especial de la niña” indicándonos que se trataba del síndrome de Down; nos solicitó tener mucha paciencia debido a que la bebé, por tal condición, permanecería inmóvil, “casi como un vegetal”, debiendo la familia tener mucho cuidado en sentido de cambiarla de posición frecuentemente, como también en el cambio de pañales y la periodización de la alimentación. No fue más lo que nos dijo y fijó una fecha para iniciar una serie de controles médicos. Nada dijo de visitas o tratamiento especializado.

Los procesos de socialización en el hogar

- La expresión de que la niña viviría como un vegetal fue un reto que posteriormente resulto valioso. Mi señora consideró que sí era posible enseñarle actividades a un animal, igual la niña podría aprender muchas cosas. Compartí su criterio y reunimos a la familia para tratar el tema y trazar algunas estrategias. En la última visita a la clínica el médico sostuvo su diagnóstico inicial apoyado por una psicóloga. La estrategia que nos trazamos, consistió en que todos dedicaríamos el mayor esfuerzo durante el primer año para realizar con la niña actividades de estimulación; la mamá optó por masajes frecuentes, la hermana mayor y el otro hermano hicieron receso escolar ese año y la primera dedicaba tiempos extensos a realizarle flexiones y extensiones de las extremidades, también a soportarla en posición sentada y apoyarla para que intentara cambios de posición de la cabeza hacia un lado u otro y luego del cuerpo.
- El hermano espontáneamente acudió a hablarle retadoramente, aunque con tonos no elevados, también a procurar alterarle el ánimo mediante causarle leves apretones en distintas partes del cuerpo hasta que logró que manifestara signos de molestia. El papá quien menos tiempo tenía disponible cada día destinaba unos minutos bien para hablarle o para complementar secuencias de masajes de la mamá o ejercicios de la hermana. A los seis meses levantaba la cabeza, giraba, con esfuerzo propio, el cuerpo hacia los lados y se mantenía sentada con apoyo de almohadas.

- El médico se sorprendió del avance y lo asignó a un milagro (realmente lo tomamos así), indicó la suspensión de los controles y nos remitió a la psicóloga, a donde no acudimos mucho debido al poco interés demostrado por ella en la atención de nuestra hija. Las dos o tres veces que acudimos nos dijo que todo iba bien y que siguiéramos lo que estábamos haciendo, aunque no debíamos esperar mayores avances. Ha sucedido lo contrario, los avances logrados nos sorprenden. Actualmente es muy autónoma en todas las actividades de su cotidianidad, es muy sociable aún con desconocidos excepto en situaciones esporádicas; es jovial, aunque si se siente molesta por algo o por alguien se manifiesta llorando o mediante actitudes agresivas lo que suele suceder muy eventualmente. Presenta algunos inconvenientes leves de movilidad y su lenguaje es muy limitado. Evidencia constantemente un alto nivel de comprensión acerca de lo que se le habla.

Apoyos especializados procurados

- Inicialmente se focalizaron en revisiones médicas periódicas, algunas etapas de visitas a psicólogos que le aportaron mejoras en su socialización y en formas de lenguaje corporal (señalar o atender señalamientos acerca de cosas o personas). En dos oportunidades asistió por temporadas cortas a establecimientos especializados. En la primera oportunidad mantuvo relaciones muy tensas con una compañera y se decidió no llevarla más allí. En la otra ocasión una

profesional del lugar recomendó no llevarla más, debido a que estaba asimilando actitudes y comportamientos de otros compañeros evidentemente menos socializados que ella.

Inicio de la escolarización

- Fue un momento breve y anecdótico. A iniciativa de la mamá fue ingresada a una escuela regular vecina de nuestra vivienda, donde además existían relaciones de amistad con las docentes, especialmente con quien la tuvo en su aula. A los pocos días de asistir a clases, de un momento a otro “desapareció” sin que alguien se hubiese dado cuenta, situación que despertó gran alarma en el sector debido a su popularidad entre el vecindario. Tal circunstancia generó una movilización masiva de familiares, estudiantes, vecinos y profesores durante largo tiempo, hasta que salió de una casa una señora que pregunto sorprendida ¿a, quien buscan? Y, cuando le respondieron que Carolina estaba perdida, contesto sonriente “ella está aquí dentro, tomando gaseosa y viendo televisión”. A partir de allí, se acabó la asistencia a la escuela y empezó la enseñanza en el hogar. Utiliza cuadernos y hojas de papel, traza líneas y figuras “abstractas” se ocupa de hacerlo durante largos ratos, ahora siguiendo los renglones de manera ordenada y creemos que *elabora cartas*, pues cuando decide terminar pliega las hojas y las entrega a quien ella determina, preferencialmente al papá.

Expectativas educativas

- El interés actual, está centrado en que avance en su expresión verbal, lo cual evidencia cuando se trata de algo que la motive como helado, pan, gaseosa, hambre, huevos, o “papá bobo” si está molesta; entre otros vocablos que expresa claramente.

CAPÍTULO V DISCUSIÓN

El problema de investigación planteado en el presente trabajo considera varios aspectos del mismo, derivados de la categoría principal, que es el derecho fundamental que tienen los niños con discapacidad intelectual a una educación inclusiva, impartida ésta por docentes que hayan adquirido competencias didáctico-pedagógicas pertinentes para cumplir lo ordenado por la legislación sobre el tema, emanada tanto de organismos internacionales como de la Constitución Política de Colombia (arts. 13, 67 y 68) y corroborado jurídicamente por la Corte Suprema de Justicia de Colombia en su Sentencia T429 de 1992. Dicha cobertura, que debe ser universal para los niños con discapacidad intelectual, en el territorio colombiano no se cumple, lo cual pudo constatarse al buscar información en fuentes confiables y no se encontraron datos formales sobre el actual acceso de niños con síndrome de Down a las instituciones educativas (IE) en Colombia.

Para el desarrollo del presente estudio de caso único atípico se trabajó en el colegio oficial Isaac Tacha Niño de la ciudad de Villavicencio, ubicado en un barrio habitado por un estrato social en su mayoría de bajos recursos económicos y por algunas familias desplazadas que se han refugiado en la ciudad, generalmente con reducido acceso a la educación formal, algunos de ellos con pocos años de básica primaria. Estas circunstancias se reflejan en sus respuestas a las preguntas formuladas en las entrevistas programadas para conocer el marco cultural de los padres o encargados de los niños con discapacidad, su nivel educativo, su conocimiento sobre el derecho que tienen sus niños a una educación inclusiva y de calidad, y para realizar un análisis actitudinal de los entrevistados ante la educación de sus hijos discapacitados (Ver anexos). En otros estratos socioeconómicos, el acceso a la educación inclusiva y

de calidad de los niños con discapacidad intelectual depende de los recursos económicos de la familia.

El estudiante con síndrome de Down que se tomó como caso único atípico presenta dificultades en el lenguaje, mismas que impiden en gran medida establecer una comunicación directa con él, lo cual coincide con lo señalado por Pérez & Santos (2011) respecto a que los niños con esta condición presentan problemas de comunicación, disfemia, y dificultades en el procesamiento de la información. Debido a tales circunstancias, se recurrió a personas cercanas al estudiante (madre) y a otros individuos que tuvieran -al momento de la investigación o anteriormente- a su cargo niños con síndrome de Down, así como al personal docente y especializado relacionado con el caso. Las respuestas a las entrevistas realizadas tienen un alto grado de confiabilidad y han permitido obtener conclusiones que correspondan a los objetivos propuestos.

Con respecto a las entrevistas realizadas con el rector de la IE, con la docente a cargo del aula inclusiva, y con otros docentes, éstas se realizaron con el fin de conocer si ellos, en general, y especialmente la docente a cargo, poseen competencias didáctico pedagógicas pertinentes, siendo que la investigación presente ha buscado reconocer si los procesos educativos que se implementan en la IE son inclusivos y pertinentes para garantizar el derecho a la educación de niños con discapacidad cognitiva, si han tenido acceso al conocimiento de una metodología adecuada aplicable a este caso y si consideran factible y necesaria tal instrucción que debería estar disponible e impartida por el Ministerio de Educación Nacional. En ese sentido, se pretende la comprensión de la situación problema con el fin no solo del cumplimiento del objetivo investigativo y

académico, sino igualmente el de promover la concienciación de la institución objeto, los padres de familia, la comunidad e, incluso, los tomadores de decisiones políticas, como factor motivante de la generación de procesos transformadores.

Con fundamento en la situación problema, el marco teórico, los objetivos de la investigación y la hipótesis de trabajo como elemento orientador, o supuesto, en el sentido de su no necesaria comprobación estadística inherente a la investigación cualitativa, el diseño metodológico se sustentó en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, acudiendo a entrevistas, a la observación e historias de vida como técnicas de recolección de datos para un acercamiento puntal a la realidad estudiada. El análisis de los datos se efectuó mediante un proceso de triangulación metodológica de la información obtenida mediante las técnicas antes descritas y su confrontación con el marco teórico. Se implementó, entonces, el enfoque cualitativo en función de su funcionalidad en el estudio de la realidad desde el contexto natural de la situación problema, debido a interpretarla en concordancia con los significados que le otorgan los sujetos implicados. (Hernández et al., 2014)

Así, tomando en cuenta que el estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, donde no se produce la prueba estadística de la hipótesis, resulta relevante indicar que en esta investigación se utilizó el sustento teórico como una orientación del rumbo que había de seguir la investigación (Rodríguez et al., 1996). Por otra parte, siguiendo a Hernández et al. (2014), en los enfoques cualitativos las hipótesis no se verifican estadísticamente y se van generando en función de las dinámicas del proceso investigativo que se adelanta, o se transforman según los datos recogidos, la

observación o los conocimientos del investigador; haciéndose posible la generación de hipótesis de trabajo como factores ilustrativos de los pasos a seguir.

De tal manera, en este estudio hay presencia de las categorías Síndrome de Down (AAMR, 2006; MEN 2010; OMS 2014; Garzón, 2016; Navas, Verdugo y Gómez, 2008), derecho a la educación de niños con discapacidad (UNESCO, 2010, Constitución Política de Colombia, 1991, Ley 1145/2007) y educación inclusiva (López, 2016; Torres, 2010, UNESCO, 2010; Save The Children, 2008), las cuales cuentan con sustento en el marco teórico formulado, estableciéndose inicialmente *a priori*, surgidas de la experiencia de la investigadora en el contexto socio educativo y de las percepciones alcanzadas durante las indagaciones previas preparatorias. Ahora bien, respecto a los resultados de la investigación, estos devienen de las entrevistas efectuadas con directivos (Rector y Psico orientadora), docentes y padres de familia, así como de la observación e historias de vida de dos familias con la presencia de hijos con este síndrome, estas últimas incluidas en interés de ampliar la información proveniente de este tipo de hogares, debido a que la muestra, por tratarse de un caso único, solo estuvo conformada por una madre.

De otro lado, se considera que los procesos educativos en niños con discapacidad requieren la formación de los docentes, infraestructura adecuada a las necesidades especiales, estrategias pedagógicas y una ruptura con la mentalidad reduccionista acerca del tema (Torres, Rodríguez & Gil, 2011), procurando además el establecimiento sostenible de modelos educacionales incluyentes; la investigación encontró que dichas condiciones no se cumplen en la institución educativa objeto del estudio, razón por la cual se percibe la generación de afectaciones no solo al derecho

de estos niños a la educación sino, también, a su desarrollo integral, lo cual se percibe al analizar más adelante los resultados de las entrevistas enunciadas.

Cruz, Iturbide y Santan (2017) señalan que docentes de educación básica y media superior escasamente identifican los beneficios de la inclusión en su profesionalización, y más bien consideran que se requiere un conocimiento de expertos y que poco tiene que ver con el docente de aula regular.

Gómez (2003) reconoce las dificultades de los docentes en el tratamiento al interior del aula de niños con discapacidades y proponen la producción, con la colaboración de los docentes, de matrices que puedan orientar su gestión pedagógica, propuesta válida pero no necesariamente determinante, ya que se infiere así mismo la necesaria intervención de entidades oficiales que soporten presupuestalmente la dotación de los elementos y requerimientos indispensables, tanto como la integración de personal experto que aporte sus conocimientos y competencias complementando y enriqueciendo las de los maestros. También se aprecia que no basta la buena voluntad de los docentes para apoyar a los estudiantes, pues se hace necesaria una integración más activa de los padres de familia y del entorno social, requiriéndose promover previamente su capacitación para la comprensión plena de la situación de los niños, con la intención de que puedan contar con elementos de juicio para su vinculación dinámica a los procesos educativos, tanto al interior del hogar como en la escuela y en el barrio.

Medina (2013) hace otro aporte interesante desde un planteamiento significativo integrado en su propuesta de revisión documental orientada a la construcción de nuevos protocolos de atención por parte de los docentes a niños con discapacidad, en

lo cual concuerda con Gómez (2003) y con esta investigación en el sentido de que este tipo de estudios, si bien no están orientados a generar conocimiento en cuanto a la formalización o desarrollo de competencias adecuadas en los docentes, no dejan de estar enfocados en la generación de saberes en torno a la comprensión de los fenómenos, lo cual se constituye en importante insumo para la construcción de procesos de adaptación a las exigencias que derivan del requerimiento de educación inclusiva para los niños con discapacidades en las instituciones educativas, lo cual involucra procesos de fortalecimiento de las competencias de los docentes.

Estudios como el presente necesariamente involucran una perspectiva jurídica, desde la cual se sustenta el derecho de los niños con discapacidades a contar con una educación inclusiva pertinente, siendo la Ley la garante de su prerrogativa a la educación; así, la consideración de los aspectos legales se hace ineludible, ya que en ellos se soporta la exigibilidad de garantizar su derecho humano fundamental de recibir una educación adecuada a sus necesidades especiales. Se destaca que, según los resultados del estudio como se verá más adelante, no se percibe que ello se esté cumpliendo. Es pertinente, pues, que tanto los directivos y docentes como los padres de familia sean informados de dichos aspectos legales, debido a que tal ilustración puede contribuir a la comprensión de la utilidad de la inclusión en la enseñanza y de la exigibilidad de su implementación como elemento de apoyo y mejora de la formación de los niños. Entender el fenómeno desde esta perspectiva aporta a todos los actores involucrados elementos informativos y de juicio valiosos para la superación de la situación problema.

Finalmente, vale reiterar el reconocimiento por los docentes de sus limitadas competencias en cuanto al manejo del proceso educativo con niños en condición de discapacidad, siendo este un factor trascendental debido a la importancia del docente como orientador y guía de sus educandos, con todo lo que ello significa para el desarrollo integral de estos. En este espacio, se hace relevante agregar que el contexto sociocultural de la investigación se ajusta, como se dijo antes, a condiciones de comunidad en estado de vulnerabilidad debido a las precarias condiciones económicas de sus habitantes, así como al poco desarrollo que alcanzaron en sus procesos educativos, situación que incide en sus competencias laborales e ineludiblemente en sus ingresos. En la mayoría de los casos, atender a la obtención de recursos alimentarios y de mantenimiento general del hogar, hace que los padres o encargados del cuidado de los niños consideren a la IE como guardería para sus hijos en su necesaria ausencia del hogar. (Ver anexos)

A continuación, y en concordancia con lo expuesto en este apartado, se incluyen y confrontan las respuestas de los entrevistados con los objetivos de la investigación, lo cual proporciona material fidedigno para las conclusiones y recomendaciones obtenidas y derivadas de la presente investigación realizada en la IE Isaac Tacha Niño de la ciudad de Villavicencio. A partir del objetivo general de la investigación, que es comprender de qué manera la institución educativa Isaac Tacha Niño del Barrio La Reliquia de la ciudad de Villavicencio garantiza el derecho a la educación de niños con Síndrome de Down, se han desglosado los siguientes objetivos específicos:

Objetivo específico 1:

Conocer de qué manera el Estado colombiano garantiza el derecho a la educación inclusiva que tienen los niños, los adolescentes y los jóvenes con Síndrome de Down.

Al respecto, y con base en la investigación jurídico-documental, se ha encontrado que la Constitución Política de Colombia en su artículo 67 (CPC, 1991 - Ley 115, 1994) establece la educación como un “derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social (...) gratuita en las instituciones del Estado” y hace responsables de la efectividad de tal servicio al “Estado, la sociedad y la familia”. Así mismo, el artículo 70 de la Ley fundamental de la nación atribuye al Estado el “(...) deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades (...)”. Por otra parte, la Ley 1618 de 2013 tuvo por objeto “(...) garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.”

Ordena esta Ley la supresión de cualquier barrera, sea esta actitudinal, comunicativa, física, de rehabilitación funcional e integral, enfoque diferencial, todo ello basado en los principios de “dignidad humana, respeto, autonomía individual, independencia, igualdad, equidad, justicia, inclusión (...)” entre otras condiciones igualitarias, concordantes con la Ley 1346 de 2009. Designa a las entidades públicas de todos los órdenes como responsables de “la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad, debiendo asegurar que todas las políticas, planes y programas, garanticen el ejercicio total y efectivo de sus derechos (...)”. Las IE oficiales, según lo

ordenado por esta Ley, deben garantizar igualmente “(...) el acceso real y efectivo de las personas con discapacidad y sus familias a los diferentes servicios sociales que se ofrecen al resto de ciudadanos.” y, también, además de incorporar los recursos necesarios para realizar ajustes requeridos, llevar un registro que localice y caracterice a las personas con discapacidad, integrado al sistema de protección social del país.

Como se puede deducir de lo descrito por todos los entrevistados en la IE Isaac Tacha Niño de la ciudad de Villavicencio, ninguna de estas disposiciones ha tenido cumplimiento en su totalidad. A continuación, se incluye un resumen de las respuestas de los entrevistados para cada uno de los objetivos específicos propuestos en esta investigación, las cuales, en resumen, definen si el objetivo general se ha cumplido en su totalidad.

Conocer las concepciones que los docentes, directivos docentes y psico orientadora del Instituto Isaac Tacha Niño de Villavicencio tienen acerca de la educación de los niños con Síndrome de Down o con otras condiciones que requieran educación inclusiva. A este respecto, se ha incluido al niño caso único, aunque dicha inclusión está limitada a su ingreso al aula sin que hayan sido ejecutados los cambios de carácter pedagógico requeridos, la adecuación del espacio escolar ni el acceso de los docentes a conocimientos pedagógicos especializados. Los docentes, y en especial la docente a cargo del caso único, manifiesta no haber accedido a una complementación curricular universitaria o a seminarios o cursos especializados que la habiliten para hacerse cargo de la educación del caso único. Es decir, ninguno de los docentes tiene las competencias adecuadas para la enseñanza de estos alumnos, y no cuentan con apoyos profesionales ni con material y recursos didácticos necesarios para

atenderlo. Así, no se cumple lo dispuesto por las normas vigentes ni se observan los procedimientos requeridos para solucionar la problemática detectada.

El directivo docente, por su parte, considera que ha cumplido con las directrices del Ministerio de Educación Nacional acerca de la inclusión de niños con discapacidades al facilitar únicamente su ingreso a la institución, y manifiesta estar trabajando en la elaboración de un currículo flexible para la atención de estos estudiantes, aunque no se ha definido un modelo adecuado; dice estar estudiando “cómo llegar con capacitación para el personal docente” y afirma que se está haciendo “el esfuerzo” de cumplir plenamente la normatividad. Manifiesta así mismo no tener apoyo de la Secretaría de Educación del departamento ni de otra autoridad competente para la atención educativa de niños con discapacidad intelectual, lo cual no le ha permitido enfrentar adecuadamente su derecho a la inclusión. Recomienda ante todo la capacitación de los docentes y poder contar con apoyo profesional especializado. También se refiere a la carencia de materiales didácticos apropiados para la atención de estos niños.

Identificar qué piensan los docentes sobre el Síndrome de Down y su relación con sus prácticas pedagógicas. Este objetivo está contenido en las respuestas consignadas para el objetivo anterior, aunque es importante destacar el concepto de una docente que no tiene el caso único a su cargo; ella enfatiza en la dificultad del manejo del caso único debida al número de estudiantes en el aula (entre 35 y 40); manifiesta también que el gobierno promulga las normas referidas a la educación inclusiva, pero no proporciona los medios necesarios para cumplirlas; también considera necesaria la atención de los niños discapacitados en aulas especiales y

asistidos por psicólogos y trabajadores sociales que les proporcionen “terapias psicológicas, físicas y del lenguaje”. Como puede observarse, si se aplicara este concepto del aula especial y separada del aula general, esto constituiría una segregación incompatible con la educación inclusiva. A pesar de ello, es evidente la dificultad de atender dos procesos cognitivos simultáneamente, para lo cual se requiere personal altamente especializado.

Conocer, mediante observación y entrevistas a padres, cuáles son sus concepciones acerca del Síndrome de Down y sobre la educación de sus hijos que lo presentan. A este respecto, ante todo se entrevistó a la madre del niño caso único. Como se explicó en el apartado que en este trabajo se refiere a la educación de niños con síndrome de Down, su presencia en el contexto familiar genera tensiones que requieren asistencia especializada, especialmente cuando se trata de un contexto social que impone muchas barreras económicas, generando gran desigualdad en cuanto al acceso a oportunidades. Así se evidencia en las respuestas de la madre del caso único, quien reconoce y agradece la oportunidad de su ingreso a la IE como cualquier niño y el amable comportamiento de sus compañeros de aula y de los estudiantes en general con respecto a su hijo, aunque manifiesta no saber qué es la educación inclusiva. Reconoce el buen efecto que ha tenido su inclusión en cuanto a su capacidad de socialización con otros niños, aunque no considera que haya obtenido aprendizajes formales diferentes a su gusto por el dibujo. Su relación con el colegio es muy escasa, casi nula, ya que su trabajo le impide disponer del tiempo necesario.

Algo importante también es que no lo considera capacitado para aprender asignaturas como lecto-escritura y matemáticas a pesar de haber estado asistiendo al

colegio durante tres años; sin embargo esta situación no le preocupa, pues manifiesta estar tranquila por el cuidado que en la IE le proporcionan, lo cual corrobora la opinión de los docentes acerca de que la madre del niño ve al colegio como a una guardería donde recibe atención y cuidado, sin importar que el caso único consiga el desarrollo de sus capacidades intelectuales.

Fueron entrevistados otros padres de niños con síndrome de Down, no relacionados con la IE y que tienen condiciones socioeconómicas diferentes (estratos 1 y 3). La madre con menor acceso a recursos económicos no tiene expectativas con respecto a la educación de su hijo, ya que las pocas veces que ha asistido a un colegio resulta lastimado o lastima a sus compañeros. Por esta razón prefiere tenerlo en casa donde su hermana trata de enseñarle habilidades como dibujar, pero la madre no detecta progreso alguno. Las veces que le ha proporcionado asistencia externa en sitios especiales no ha resultado positivo en su concepto por la misma razón.

La familia más acomodada con una hija que presenta síndrome de Down narra acerca de la unidad de su hogar alrededor de las necesidades de la niña, logrando con ello avances sorprendentes: autonomía, sociabilidad, aunque presenta inconvenientes relacionados con la movilidad y limitaciones en el lenguaje que, sin embargo, no afectan su capacidad de comprensión de lo que se le habla. En dos oportunidades asistió a establecimientos especializados, pero no tuvo una buena experiencia. Asistió brevemente a un colegio regular, del cual huyó al poco tiempo, por lo cual actualmente recibe educación en casa. Ha logrado algunos avances en el lenguaje. Con respecto a la educación inclusiva, el padre considera que dicho concepto “debe ser adaptado” a las

necesidades individuales de los niños con síndrome de Down, lo cual requiere maduración y profundización para su aplicación universal.

Determinar mediante el análisis de la información obtenida si la institución educativa Isaac Tacha Niño del barrio La Reliquia de Villavicencio garantizan o no, el derecho humano fundamental a la educación de los niños con Síndrome de Down. El hecho de haber aceptado a un niño con síndrome de Down en aula compartida con otros niños sin esta condición, siendo un caso único entre ellos, no implica que la IE Isaac Tacha Niño esté garantizando el derecho humano fundamental a la educación de los niños que presentan dicho síndrome. Para que tal derecho se pueda cumplir efectivamente es necesario que el Estado, por medio del Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación departamentales y municipales y demás estamentos públicos relacionados cumplan lo establecido en la Constitución Política de Colombia y en otras leyes y decretos mencionados en este documento, presupueste y realice las adecuaciones físicas y pedagógicas necesarias en los colegios públicos, asegurando el seguimiento de estos establecimientos educativos, no solamente en cuanto a la recepción de niños discapacitados en las aulas regulares, sino proveyendo también recursos para la complementación académica de los docentes quienes necesitan desarrollar técnicas y métodos suficientes y efectivos para manejar la pluralidad frente a los requerimientos individuales de los niños a su cargo.

Es también trascendental y necesaria la vinculación de los padres de familia al colegio por diversos medios: reuniones informativas, asesorías psicológicas, boletines informativos, cursos programados sobre el tema, conferencias dictadas por personal especializado y registro de padres en situación económica precaria para procurar su

vinculación a estamentos gubernamentales que pueden proporcionarles ayudas y seguimiento. Comprender realmente las capacidades que pueden desarrollarse en sus hijos por medio de la educación y la socialización, así como la de habilidades que los capaciten para ejercer un arte u oficio durante su vida adulta es de gran importancia. Con respecto al entorno social, es vital circular información sobre el verdadero carácter de las causas del síndrome de Down, de modo que desaparezcan concepciones erróneas dadas por la herencia cultural, por las cuales se los designa como bobos, como testigos del castigo divino para los padres, como incapaces o inadecuados para vivir en sociedad.

CONCLUSIÓN

1. En función de la información derivada del capítulo quinto, se puede concluir que el trámite del estudio ha permitido hallar que a pesar de que el estudiante objeto de la investigación se encuentra ingresado al aula regular desde hace varios años, su derecho a la educación en los términos que establece la normatividad nacional e internacional no está siendo garantizado por la institución educativa Isaac Tacha Niño de la ciudad de Villavicencio, por cuanto esta no posee los requerimientos indispensables para brindar al alumno con Síndrome de Down un proceso adecuado de educación inclusiva, sin embargo cabe mencionar que, aunque el caso se generó únicamente con el alumno de síndrome de Down, este no es el único que recibe una educación con dificultades en la calidad de la misma. Sumado a otros estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Es por esto que, se pueden sumar otras líneas de investigación a base del actual proyecto, en cuanto a que dentro del aula de clase no solo existe la discapacidad asociada a un estudiante de Síndrome de Down, sino que son muchas las discapacidades que se logran evidenciar en estudiantes con necesidades educativas especiales por su condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome down), sensorial (sordera, ceguera, sordoceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales, y otras que como resultado de un estudio sobre el tema, establezca el Ministerio de Educación Nacional colombiano en la resolución 2565 de octubre 24 de 2003.

Además, se ha podido determinar que, en el espacio socio cultural del estudio, la entidad escolar vincula a la familia en forma parcial limitando su relación a la matrícula, la asistencia a reuniones informativas o de recepción de registros de calificaciones y la

atención a padres o acudientes cuando estos concurren a ella en alguna solicitud. No se ha encontrado, a pesar de estar reglado, la participación de los padres en la planificación y formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) o el diseño de políticas institucionales orientadas a la regularización de procesos de educación inclusiva que den cobertura a toda la población estudiantil y especialmente a niños y niñas con discapacidad intelectual, en este caso Síndrome de Down.

De igual manera se ha constatado que los padres vinculados a este contexto socio cultural y educativo presentan bajos índices de formación académica, situación que impacta sus competencias, tanto para la comprensión de las inhabilidades intelectuales de sus hijos, como para el manejo, cuidado y atención a los mismos, siendo esto motivo para que ellos deleguen en los docentes toda la formación de los alumnos en tal condición e incluso a los profesores y a la institución educativa como cuidadores, más que formadores.

Ya en la perspectiva de docentes, rector y psico orientadora el escenario es diferente ya que estos profesionales cuentan con formación y conocimientos más amplios y formales que los progenitores, aunque, como ellos mismos lo reconocen no tienen las competencias idóneas para adelantar procesos educacionales inclusivos, como tampoco los elementos y apoyos especializados indispensables.

2. En lo relacionado con la respuesta a la pregunta de investigación: ¿De qué manera la Institución Educativa Isaac Tacha Niño ubicada en el Barrio La Reliquia de Villavicencio garantiza el derecho a la educación de los niños y niñas en necesidad de educación inclusiva? puede afirmarse que el análisis de la información ha permitido verificar la escuela como una entidad inmersa en una autoconcepción anacrónica

impactada por factores políticos establecidos por organismos del Estado en concordancia teórica con la normatividad internacional, pero inaplicados en la praxis nacional, precisamente, entre otras cosas, por motivaciones de tipo económico, todo lo cual la sustrae, o le impide el alcance pleno de sus objetivos sociales y culturales, donde se destaca la nula presencia de un modelo de educación inclusiva garante del derecho a la educación de los escolares en condición de la discapacidad intelectual síndrome de Down, con todo lo que esto implica para su desarrollo personal y social.

3. Para responder a la primera pregunta periférica: ¿Cuáles son las percepciones de los padres de familia sobre el Síndrome de Down y la educación de sus hijos? Se ha elaborado una síntesis que se presenta a continuación (ver apartado 5.1.1.1):

- Evidencian desconocer procesos adecuados al tratamiento de niños con discapacidad intelectual.
- Intervienen muy poco o casi nada en las decisiones y acciones de la institución acerca de sus hijos.
- Delegan la responsabilidad del cuidado de sus hijos en la capacidad científica y metodológica que puedan tener el colegio y los docentes.
- Suponen que los profesores o al menos algunos “saben cómo tratar a estos niños”.
- Consideran la IE como guardería o sitio de cuidado de sus hijos.
- Desconocen el concepto de educación inclusiva y entienden el derecho a la educación como la posibilidad de que les “reciban a sus hijos en la escuela y puedan estudiar cerca de la casa, porque llevarlos a centros especializados les resulta complejo y costoso”.

- No tienen grandes expectativas acerca de la educación de sus hijos.

4. La segunda pregunta periférica ¿Qué piensan los docentes sobre el Síndrome de Down y su relación con sus prácticas pedagógicas? tiene como fundamento para su respuesta que los docentes estiman como una responsabilidad ética y legal brindar a estudiantes con esta condición la posibilidad de su ingreso al aula regular y la pertinencia de modelos educacionales inclusivos para atender a este tipo de alumnos; sin embargo, aceptan no contar con las competencias adecuadas para ajustarse a tal propósito, además de la falta de apoyos por personal especializado e incluso materiales didácticos pertinentes, por lo cual estiman que no se está cumpliendo con un proceso educacional inclusivo garante del derecho a la educación de los alumnos con el citado síndrome.

5. Referente a la tercera pregunta periférica: ¿Cómo perciben los directivos de la IE el derecho a la educación de los niños con Síndrome de Down? La respuesta se enmarca en las apreciaciones del rector de la IE quien reconoce como un principio esencial, que estos niños “deben tener la oportunidad de llegar al aula regular” y agrega que el Ministerio de Educación “viene planteando el tema de inclusión, de tal manera que esta institución está presta para atender a los niños en esta problemática” (apartado 5.1.1.4). Se evidencia entonces la voluntad de seguir los lineamientos de las políticas oficiales, pero, como reconoce el mismo, no se cuenta con los requisitos necesarios para un servicio formativo incluyente y garante de este derecho.

En una perspectiva complementaria, la psico orientadora, estima como adecuada la oportunidad de ingreso del estudiante con Síndrome de Down al aula regular como

espacio garante de su prerrogativa educacional; sin embargo, reconoce que el Estado “se ha quedado corto en soportes, pues en vez de garantizar el derecho a la educación ha recortado los recursos para apoyo especializado, ahora los niños están en el aula regular, pero sin el lleno de los requisitos”. Igualmente acepta las limitadas competencias de los docentes “sin capacitación especial”.

6. En cuanto a la cuarta pregunta periférica: ¿Cuáles son las concepciones de los docentes y directivos institucionales acerca de la educación de niños con Síndrome de Down? La respuesta se focaliza en torno a la información recabada mediante los instrumentos implementados, que deja percibir en ellos el reconocimiento del derecho a la educación de estos niños sin discriminación alguna; igualmente su aceptación de dos aspectos esenciales en el campo formativo de este tipo de estudiantes: i) el concerniente a la socialización, o sea, el desarrollo de habilidades sociales y, ii) la adquisición de conocimiento académico. En el primer caso, estos profesionales estiman como alta la posibilidad de que los alumnos alcancen progresos significativos, no así en el segundo aspecto donde creen que el avance, además de lento, ha de ser ineludiblemente precario por la condición misma del niño. Desde luego, tal enfoque no se contrapone a la conveniencia de modelos educacionales incluyentes.

7. La pregunta quinta pregunta periférica: ¿De qué manera el Estado Colombiano garantiza el derecho a la educación de niños con Síndrome de Down? encuentra su respuesta en el desarrollo integral del estudio, especialmente en el sentido de que tal privilegio está normalizado en la Constitución y en la legislación colombianas en concordancia con el ámbito internacional; sin embargo, como lo ha demostrado la indagación, en la praxis educativa tal situación a tiempo presente no se ha conformado

como una realidad que se esté desarrollando. El Estado, actor principal y muy representativo en el ámbito educacional, ejerce su papel a través de los entes gubernamentales, que tienen como fundamento de acción la ideología que predomine de acuerdo con los mandatarios de turno, la que, en tal razón, constituye la base orientadora de las decisiones oficiales, condición que ha sido motivo de críticas constantes ya que en Colombia prevalecen las políticas de gobierno en menoscabo de las políticas de Estado.

Como puede verse en la revisión documental que orientó la investigación, el Estado colombiano ha sido diligente para adoptar desde la constitución política de 1991 y la normatividad legal en torno a ella, todo lo referente a las disposiciones emanadas de distintos organismos internacionales con referencia a la educación inclusiva, la no discriminación de los niños por causa alguna, el derecho a la educación como prerrogativa enmarcada en el ámbito de los derechos humanos y tantas otras que ya se evidenciaron en los marcos teórico y legal del estudio, el mismo que ha permitido constatar que tal involucramiento de lo promulgado a nivel internacional y en lo nacional, tan solo ha sido un evento formalizado que no muestra aún, se reitera, desarrollos prácticos.

8. La particularidad del tema del estudio debido al contexto instructivo y social y las características de los sujetos, son factores válidos e importantes que justificaron la indagación. Así mismo la experiencia docente de la investigadora en el entorno de la IE objeto, el apoyo de otros docentes y directivos y la participación de padres de familia, entre otros factores, han sido elementos que fortalecieron la viabilidad de la investigación. De otro lado, el aporte que la misma constituye en beneficio de

estudiantes, docentes, directivo, padres de familia, comunidad y autoridades del sector educación como fuente orientadora de toma de decisiones institucionales y de políticas públicas, gestión de otros estudios y análisis de prácticas pedagógicas, conformó espacio amplio de valor agregado a la factibilidad de este proceso investigativo.

9. Identificar el modelo educativo que la IE objeto del estudio sigue con los alumnos con Síndrome de Down, tanto como conocer mediante entrevistas y observación las concepciones y percepciones de padres de familia, docentes, directivo y psico orientadora acerca del derecho a la educación de este tipo de estudiantes y la educación inclusiva como medio garante de tal privilegio, permite afirmar el cumplimiento de los objetivos propuestos en la investigación. Todo ello hizo posible demostrar que los alumnos con la inhabilidad intelectual referida no disponen de un modelo de formación inclusivo que se conforme como garantía de su prerrogativa a la educación como derecho humano fundamental.

10. Otros aspectos que ha sido factible hallar debido al desarrollo de la indagación, tienen que ver con la relevancia de diversos factores de tipo político, económico, social y cultural que inciden significativamente en el objeto de estudio y le adicionan complejidad a la comprensión del fenómeno, como igualmente sucede con la búsqueda de alternativas de transformación sostenibles. No se trató entonces, de reconocer simplemente si hay o no cumplimiento de un derecho humano fundamental que es prerrogativa de todo ser humano cual es la educación, sobre todo en relación con las personas con discapacidad, sino que, a la vez, emergió toda una serie de factores significativos cuya consideración resulta ineludible.

Un punto de partida representativo relacionado con lo antes mencionado surge de la corresponsabilidad Familia-Sociedad-Estado signada por la legislación colombiana como solidario sustento de la educación. Tal trilogía en si misma contiene en cada uno de sus componentes particularidades que le caracterizan, determinan sus roles, su gestión singular y en conjunto; todo esto integra tensiones al accionar del grupo que, se supone, debe ser coordinado, sin que ello se logre pues la praxis demuestra lo contrario.

Antes de proseguir, es prudente reconocer que a pesar de hacerse mención de la expresión sociedad, en realidad dicha función la asume la escuela como representante de aquella sin que haya existido una delegación expresa, pero originándose tal eventualidad muy probablemente desde la concepción del espacio educativo como punto de concentración de las características, condiciones y tipologías del grupo social, lo cual es válido en función del entorno próximo de cada contexto educativo, que, además, funge como formador, por lo menos en las etapas básicas previas a la educación superior; de los sujetos que constituyen el ambiente del mismo. Ahora bien, lo antes dicho refleja la pertinencia de representar en este espacio las condiciones esenciales de cada actor de la responsabilidad compartida en el campo educacional, tomando en cuenta su influencia en él y también en el desarrollo del estudio, sus resultados y conclusiones.

Inicialmente se acude a visualizar la escuela desde su razón de ser como epicentro del ámbito educativo. En ese marco, esta tiene la función de enlazar su gestión con la familia e integra en ello las directrices que el Estado le fija. En tal panorámica se autoestima como centro pedagógico y focaliza su labor en tal

representación, conduciéndola según le señalan las autoridades correspondientes, que hoy, como antes, formulan sus políticas en atención a los intereses de ideologías predominantes, primero de carácter religioso y actualmente político. Visto así el centro educacional, se puede determinar desde este espacio que allí la realidad hace evidente una concentración en lo didáctico-pedagógico, y poca integración con el grupo familiar y dependencia plena de las orientaciones oficiales, conformándose un escenario que escasamente toma en cuenta otros actores como organizaciones y entes de servicio social, líderes comunitarios e incluso procura muy limitada interacción entre instituciones educativas públicas y privadas.

En esta panorámica de la situación institucional educativa se puede percibir una tarea intrínseca y rutinaria donde actores como los docentes focalizan su quehacer desde sus competencias disciplinares y la interacción con sus aprendientes en atención a la normatividad existente, sin contar ni dar lugar a relacionamientos con actores exógenos en interés de acciones integrales dirigidas al fomento de un desarrollo sostenible no solo de la escuela, sino donde esta ocupase un lugar significativo de apoyo al progreso general del contexto. En dicho ambiente quienes se ven mayormente afectados son los estudiantes en condición de discapacidad, puesto que, como lo dejan ver los instrumentos aplicados, los profesores mismos reconocen sus limitadas competencias para atenderlos debidamente, la falta de apoyos especializados, materiales adecuados y estructuras curriculares pertinentes, esto último, a pesar de lo referido por el director en cuanto “el apoyo de la institución a los docentes en la formulación de un currículo flexible” como elemento central y único de promoción a la educación inclusiva, circunstancia muy pobre para el alcance de la misma.

Sirve la anterior evocación de las concepciones de la dirección, para resaltar la baja motivación para buscar la implementación de cambios que posibiliten un mejor servicio educacional a niños con discapacidades, más específicamente en este caso, con síndrome de Down, no obstante, la claridad con que evidencia el dominio conceptual de la inclusión educativa en objeto del cumplimiento del derecho a la educación de este tipo de estudiantado. Es decir, la organización escolar no se apropia del liderazgo que se le infiere inherente en el mundo contemporáneo que le exige adecuarse a las circunstancias derivadas de la globalización, el desarrollo tecnológico acelerado y la sociedad de la información y el conocimiento.

De otro lado, tales afectaciones no son derivadas de manera exclusiva del ente educador, pues la familia en su corresponsabilidad aporta condiciones muy representativas como lo ha permitido ver la indagación. En esta consideración es válido reconocer que igualmente el contexto socio cultural, económico y político impacta el ser y quehacer de la familia como lo hace con la escuela. Además, el grupo parental es modelado por su entorno de origen. No es de olvidar en este punto que el ámbito comunitario objeto de la investigación está conformado por familias provenientes de diferentes lugares del país, fundamentalmente influidos por los eventos traumáticos y violentos surgidos del conflicto armado que durante tanto tiempo ha padecido este país.

De allí que dichos hogares se vean impregnados de altos índices de agresividad la cual fomentan mayores y descendientes como elemento defensivo, muy bajos niveles educativos, autopercepciones de exclusión e iniquidad, precarias competencias laborales para desempeñarse en entornos urbanos, secuelas de la violencia que les han signado con viudez, orfandad y abandonos evidenciables en la presencia

mayoritaria de mujeres como cabeza de familia, condiciones económicas lamentables y, en número mayoritario, el efecto del desplazamiento forzoso a causa de la acción de cualquiera de los grupos armados intervinientes en la problemática violenta mencionada.

En tales circunstancias y peculiaridades, estas gentes se tomaron de manera arbitraria unos terrenos donde, sin contar con servicios públicos ni las condiciones mínimas de vida, en un ambiente colmado de necesidades básicas insatisfechas (NBI), naciendo este siglo, empezaron a construir un espacio para su sobrevivencia y la de sus progenies. El comienzo fue abrupto y violento con enfrentamientos entre vecinos y entre estos y la fuerza pública con secuelas similares a las que dieron origen a su desplazamiento en sus lugares de origen. Circunstancias que, debido al tiempo, perviven en el recuerdo y los idearios de los mayores y de quienes en esos momentos se hallaban en su infancia y hoy son adolescentes y jóvenes.

Evidentemente, aunque las situaciones se han ido transformando lentamente, los entornos familiares han evolucionado influidos por todo lo dicho y sin lograr la superación plena de ello. Merced a esto, madres en su gran mayoría y padres en menor escala, han de privilegiar la urgencia del sustento diario ante la importancia de la formación integral de los menores partiendo del espacio de socialización inicial de los menores que ha de tener sustento en el hogar. Efecto de ello es la mencionada despreocupación de los padres por los procesos educativos de sus hijos, como lo refirieron los docentes y directivos de la IE objeto del estudio, condición que lleva a los progenitores a forjarse la concepción de los profesores en el rol de cuidadores y al establecimiento educativo como centro de cuidados y protección, como se dijo antes.

Se asume que tal perspectiva no es producto del descuido o desinterés, sino que en ello está implícito un nuevo ideario que las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas han ido forjando en los padres, lo cual les conduce a desvirtuar la esencia del centro escolar y las funciones de docentes y directivos, desnaturalizando así su gestión y responsabilidad educativa en cuanto a sus hijos. Esto complica y desfigura la relación institución-familia e impacta la formación integral del estudiantado, con mayor efecto en los menores inhábiles mentalmente quienes no cuentan con espacios de socialización adecuados en el hogar ni tampoco en el colegio y, para mayor complejidad con padres y familiares ineptos para apoyarlos en su formación personal, social y académica. En el segundo actor corresponsable de la educación existe una incompetencia mayor que en los docentes y directivos para involucrarse de manera adecuada en los procesos educacionales de sus hijos menores en condición de discapacidad. Además, el grupo social más impactado por eventos transformadores de distintos tipos, a partir del último tercio del siglo pasado, ha sido la familia.

En efecto, de una manera abrupta transformaciones derivadas de la economía de mercado y filosóficas respecto a la mujer y su papel en la sociedad produjeron que ella dejase de ser actor pasivo dedicado al cuidado del hogar y los hijos, para convertirse en agente activo de la producción y el mercado, agregándose a ello la consolidación del divorcio como solución a tensiones internas y el surgimiento cada vez mayor de la intención en la mujer por asumir el papel de madre soltera. Esto ha generado cambios en la tipología de las familias, nuevas concepciones de la misma e influido significativamente en la forma como esta asume la socialización y los procesos educativos de las nuevas generaciones.

En concreto:

- Los resultados del trabajo demuestran que la institución educativa Isaac Tacha Niños del Barrio La Reliquia de Villavicencio, no presenta las condiciones inherentes al modelo educación inclusiva. Por tanto, el estudiante con Síndrome de Down que asiste a este centro educacional no tiene garantizado su derecho a la educación a pesar de su integración al aula regular.
- El personal docente requiere formación complementaria que lo capacite para prestar de manera adecuada el servicio educativo a este tipo de población. No obstante, la existencia de legislación constitucional y legal que dispone y estructura el derecho a la educación de las personas con discapacidad, en concordancia con normatividades internacionales, tal circunstancia no se manifiesta en la praxis docente dada en la institución objeto del estudio.
- Los padres de familia no cuentan con fuentes de información sólidas que les permitan mayor conocimiento de las condiciones y características de los menores, por lo cual, no tienen competencias básicas para su atención y fomento de la socialización.
- La profesional que presta el servicio de psico-orientación a la población escolar, debido al número de estudiantes que debe apoyar, se encuentran limitada, en sus probabilidades de atender integralmente al estudiante con síndrome de Down.
- El Estado colombiano, a pesar de las normas legales vigentes, al momento actual no ha producido las reglamentaciones, aprovisionamientos financieros y acciones pertinentes para hacer realidad procesos de educación inclusiva para estudiantes

con discapacidad, por lo menos, en el contexto formativo objeto del estudio ello no se vislumbra. Es decir que en Colombia se está en condición de exigir del Estado, como lo hizo recientemente (30-05-2018) la organización Down España al gobierno de ese país, respecto de la implementación real y efectiva de un sistema educativo inclusivo, fundamentado esto en un informe de la ONU que denuncia la violación allí, del derecho a educación inclusiva y de calidad de las personas con discapacidad.

Propuesta

Dinamización de la escuela en función de actor social estudiante con Síndrome de Down

Promover la construcción de espacios educativos institucionales implica primariamente la producción de cambios de carácter cultural, social, político y económico que involucran a todos los actores de la gestión educativa y del entorno social respectivo, empezando por la auto conceptualización que la escuela hace de sí misma para que, dejando de lado su visión centrada solamente en lo didáctico-pedagógico, integre en tal relación componentes como las familias y otros actores sociales, de manera que se apropie comprender y actuar en función de la trascendencia de su gestión para el desarrollo sostenible y medio integrador de todos los elementos intervinientes en lo educacional y accionar sociocultural. Al ente educativo le corresponde renovarse desde su interior para proyectarse como agente externo activo de cambio para la mejora continua de la calidad de vida de las personas en particular y de las familias y el entorno social en general. El logro de tal objetivo involucra necesaria

e inherentemente la construcción de espacios educacionales inclusivos que cobijen no solo a estudiantes con discapacidad, sino a todas las personas de su comunidad.

Integración Institución educativa – Familia

En sentido similar, la integración más amplia de la familia al ámbito educativo institucional debe ocupar lugar prevalente como medio fortalecedor de ambos, partiendo de la superación de esa segregación a la que hicieron referencia docentes y directivos, según la cual, los padres delegan en estos más allá del proceso formativo el cuidado personal de los menores, y los profesores resienten tal eventualidad que menosprecia su función y fija una visión de desgreño y desinterés de los progenitores por la educación integral de sus descendientes, lo cual adquiere mayor delicadeza y prevención en el caso de los niños con discapacidad.

Padres – docentes y un modelo comunicacional nuevo

Para el desarrollo de tal integración se prevé un desarrollo comunicacional amplio y generador de confianza entre dos actores en dificultades para asumir adecuadamente la formación integral de personas con discapacidad, buscando que ello en lugar de ser una debilidad se convierta en una fortaleza. Se infiere que la actitud de los maestros al reconocer tal condición es elemento importante para la toma de decisiones tales como, para iniciar el dialogo, convocar a los padres a reconocer las incidencias de la condición de sus hijos en sus procesos de desarrollo personal, social y académico, de manera que logren entender la complejidad del asunto y lo adecuado de adquirir competencias básicas para fortalecer el proceso educativo en el hogar y participar más activamente en el espacio escolar.

Desde luego las condiciones del encuentro y diseño de planes de acción maestros-padres ha de ser concertado, participativo y muy dialogante ya que, si bien se observa en los docentes el mayor interés por ofertar educación pertinente e inclusiva a este tipo de estudiantes, del otro lado, o sea el de los padres, las limitaciones conceptuales, la frágil formación académica, las obligaciones laborales y responsabilidades consigo y con otros miembros de la familia, junto a la resignación por el estado de sus hijos, les ha llevado a un adormecimiento de la motivación por el progreso personal y social de estos.

Directivos Institucionales como agentes orientadores

Hacer referencia al encuentro docentes-familia no excluye a directivos institucionales, quienes en el ejercicio de sus función tienen la correspondencia de contribuir a la orientación de los planes y procesos que se generen, así como la búsqueda de la participación activa de los entes gubernamentales, no solo del sector educativo, sino en una proyección amplia y adecuada la vinculación de otros sectores vitales como la salud, las entidades gestoras de desarrollo social y participación ciudadana y en general el colectivo institucional público. Esto sin desechar oportunidades de apoyo provenientes del mismo sector social (voluntariado, por ejemplo) y de otras organizaciones de apoyo social solidario de orden nacional e internacional presentes en la geografía colombiana.

Los contextos socioculturales y su integración con el ámbito educativo

Así las cosas, el fortalecimiento de la gestión formadora de los educandos tanto en condición de discapacidad o sin ella, amerita para la generación de inclusión y

calidad un accionar más dinámico e interactivo liderado por la comunidad educacional, procurando la integración participativa de la familia y otros actores de los contextos próximo, local, regional e incluso nacional, todo ello enmarcado en el interés de transformar las condiciones actuales mediante procesos, programas y planes orientados a la construcción, progreso y sostenibilidad de ámbitos instructivos incluyentes como medio garante del derecho a la educación en proyección al desarrollo de personas y grupos sociales.

La familia y sus nuevos desafíos

Del lado de la familia, como ya se ha mencionado, las características y condiciones sociales de ella en el entorno de la indagación, conforman un entramado de tensiones de todo orden que la particularizan y alejan de la escuela y en sentido más delicado, de la educación de sus miembros discapacitados, de allí que, como se refería en nuevo rol que ha de buscar la escuela, se hace pertinente convocar los grupos parentales en general, no solo los que contienen niños con síndrome de Down, al desarrollo de diálogos amigables y dinámicos sustentadores de un modelo que promueva en tales agrupaciones las transformaciones conceptuales y de competencias requeridas para su integración y participación efectiva en la gestión educacional en el hogar y la institución educadora.

Acá se hace muy recomendable buscar, por lo menos en el ámbito de la investigación, la transformación de la perspectiva presente en el campo educacional, familiar, gubernamental e incluso de los medios de comunicación que asumen la educación solo como el acontecer pedagógico y didáctico que sucede en el marco del estudio, transferencia y asimilación de conocimiento académico, desconociendo así la

trascendencia de aunar a tal juicio el aprendizaje de lo social para el logro de una formación pertinente. Situación que, se infiere, influye en el distanciamiento entre padres y centro escolar, pues los primeros ven a este como un espacio cerrado a una participación más activa y la IE pareciera temer a tal eventualidad debido a posibles tensiones e incluso conflictos que ello pudiese producir.

Conexo a la integración de la familia de forma más activa y participativa en la gestión escolar, se percibe necesaria la convocatoria al contexto social en sentido similar, de donde, además de la posibilidad de apoyos de diverso tipo, pueden emerger fuentes de información recíproca que contribuyen a potenciar la tarea de unos y otros. Evidentemente una escuela bien informada respecto a las condiciones generales de su contexto puede así contar con insumos y elementos de juicio para la mejor planeación y desarrollo de su labor y, en contraste, un entorno en interacción efectiva con sus gestores formativos se motiva mayormente hacia el contribuir con el desarrollo armonioso y eficiente de la función de estos.

La responsabilidad del Estado y el derecho a la educación

Finalmente es ineludible considerar la convocatoria a los entes oficiales para que se integren plenamente en los procesos de generen la renovación de la escuela y su adaptación a las nuevas circunstancias creadas en interés del logro de modelos educativos inclusivos y de calidad, tanto para garantizar la prerrogativa educacional de los niños en condición de discapacidad como para aquellos que no tienen tal característica. Es de creer, desde este espacio, que todos los sectores involucrados han de ser, primeramente conscientes de sus responsabilidades y, en consecuencia, adoptar actitudes, comportamientos y disposiciones concordantes, compartidas en

razón de sus objetivos, competencias y capacidades para, así, de manera concertada, interactuar para el alcance de los propósitos acá planteados y como eventos resultantes la implementación real y efectiva de procesos educativos inclusivos que garanticen el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad y sin ella.

Que la disponibilidad de recursos financieros no se convierta en motivo de evasión de alcance de lo propuesto. La formación de competencias adecuadas en los docentes puede ser proveída por profesionales vinculados al sector público de la salud, como igual puede suceder con la integración de personal especializado que puede planear sus acciones de manera periódica y coordinada con el centro escolar; los docentes capacitados pueden aportar a la capacitación de padres y la integración de todos estos actores contribuye además a la construcción de un currículo flexible y un modelo pedagógico adecuado. Es decir, la integración de diversos agentes estatales facilitaría el desarrollo del trabajo de implementación de estas propuestas, pero se requiere fundamentalmente la voluntad política de los entes gubernamentales, la motivación de los profesores, el interés de los padres y la respuesta a la convocatoria de todos los invitados.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2015). Teoría frente a la práctica Educativa: Algunos problemas y soluciones. *Perfiles Educativos*, XXXVII (148). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982015000200011&script=sci_abstract&tlng=pt
- Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212017000200233&script=sci_arttext
- Angulo, M. (2015). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas*. (Tesis de grado de licenciatura). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperada de: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/56511/tesis%20nayibe%20sustenta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arnett, J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of youth and adolescence*, 24(5), 519-533. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/BF01537054>
- Arregui, A. (1997). *Síndrome de Down: Necesidades educativas y desarrollo del lenguaje*. Victoria- Gasteiz: Gobierno Vasco. Recuperado de: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/especiales/110012c_Doc_EJ_sindrome_down_c.pdf
- Arboleda, C. (2012). Pensamiento, Inteligencia, Competencias y Comprensión. *Revista de Educación & pensamiento*, 44-60.

- Andrade, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de Síndrome de Asperger. *Revista Electrónica Educare*, 15, 39-53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194121530004>
- Asdown, O. (2019). *Informe anual 2019*. Asdown Colombia. Recuperado de: <https://asdown.org/wp-content/uploads/2020/03/Informe-de-gesti%C3%B3n-2019.pdf>
- Asamblea General de los Derechos Humanos (1948). Organización de las Naciones Unidas. *Asamblea General (10)*, 1948. Recuperado de: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Báez, J. & Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Perspectiva educacional formación de profesores*, 55 (1), 94-113. Recuperado de: doi: 10.4151/07189729-55-Iss.1-Art.347
- Bernaola, A. (2008). *Estudio correlacional entre estilos de crianza e indefensión aprendida en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 2013" Asociación Policial" SMP-2007*. (Tesis de doctorado), Universidad Nacional Mayor De San Marcos. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12672/497>
- Bueno, M, Bueno, & Ramos, F. (1996). En el primer centenario del fallecimiento e John L.H. Down (1828-1896). *Anales Españoles de Pediatría*, 45 (6), 559-662. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4412981>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao, España.

- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35. Recuperado de:
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100002&script=sci_abstract
- Cámara de comercio de Bogotá (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado de:
<https://bibliotecadigital.ccb.org.co/handle/11520/14643>
- Cammarata, F., Silva, G., Cammarata, G., & Sifuentes, A. (2010). Historia del síndrome de Down. Un recuento lleno de protagonistas. *Canarias Pediátrica*, 34(3), 157-159. Recuperado de: http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2304-37682014000600001&script=sci_arttext
- Cardozo, S. (2014). Pedagogía y lenguaje de la gráfica colonial. *Praxis*, 10(1), 110-118. Recuperado de: <https://doi.org/10.21676/23897856.1363>
- Cárdenas, P. (2015). *El papel del directivo docente en la gestión para la inclusión educativa (2006-2014)*. (Tesis de especialización), Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/455>
- Cebula, R., Moore, D & Wishart, J. (2010). Social cognition in children with Down's syndrome: challenges to research and theory building. *Journal of intellectual disability research*, 54(2), 113-134. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01215.x>
- Cifuentes, E., & Camargo, L. (2016). El papel de las Humanidades en la formación de tecnólogos en educación a distancia. *Actualidades Pedagógicas*, 1(67), 173-196. Recuperado de: <https://doi.org/10.19052/ap.3738>

- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis de doctorado), Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/19467>
- Constitución Política de Colombia (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá, Colombia: Leyer, 1. Recuperado de: <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Cooley C & Graham, J. (1991). Down syndrome: an update and review for the primary pediatrician. *Clinical Pediatrics*, (30), 233-253. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/000992289103000407>
- Craig, G. & Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico*. Pearson Educación.
- Cronk C, Crocker A, Pueschel, S. (1988). Growth charts for children with Down syndrome: 1 month to 18 years of age. *Pediatrics*, (81), 102-110. Recuperado de: <https://doi.org/10.1542/peds.81.1.102>
- Cruz, R., Iturbide, P., & Santan, V. (2017). *Implicaciones de la inclusión de alumnos con discapacidad en la práctica educativa*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0585.pdf>
- Denegri, L. & Pico, G. (2015). *Inclusión de niños y niñas con síndrome de Down leve en el área cognitiva, para la edad de 4 a 6 años en una escuela regular* (tesis de licenciatura), Universidad de Guayaquil. Recuperado de: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/16091>

- Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Ediciones Morata.
- Elliot, J. (2010). *La Investigación Acción en Educación*. Madrid, España: Morata.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342012000300008&script=sci_abstract&tlng=es
- Fernández, L. (2006). *Como analizar datos cualitativos*. Butlletí La Recerca ISSN: 1886-1946. Universidad de Barcelona. España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Fuentes, F, Lozano, B., & Sánchez, M. (1996). En el primer centenario del fallecimiento de John LH Down (1828-1896). *Anales españoles de pediatría*, 45, (6), 559-562. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4412981>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- García, S. (2014). *El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. (Tesis Doctoral). Universidad Carlos III. Madrid, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10016/22803>
- Garzón, D. (2016). Apuesta política sobre discapacidad desde el discurso de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1131-1144. Recuperado de: DOI:10.11600/1692715x.14217030415
- Giovagnoli, P. (2014). *La discriminación en el Síndrome de Down* (Tesis de Doctorado), Universidad Abierta Interamericana.

- Gil, A. & Torres, R. (2011). *Los procesos de inclusión en educación del jardín Barrancas, adscrito a la Secretaría de Integración Social del Distrito en la localidad No 11 de Usaquén* (Tesis de Licenciatura), Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10901/9781>
- González, L. (2016). *Una mirada a las políticas públicas para la inclusión-situación actual en una institución privada de Bogotá y dos instituciones oficiales de Cundinamarca* (Tesis de maestría), Universidad de los Andes. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1992/13659>
- Grassler, M. (2013). *Educación en periodismo de datos: estudio de casos y propuestas de inclusión curricular* (Tesis de maestría), Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/393910/dclr1de1.pdf?sequence=1>
- Grusec, J. (2007). *Parents' attitudes and beliefs: Their impact on children's development. Parenting Skills*: New York, NY, USA.
- Gutman, I. (2001). *The energy of a graph: old and new results. In Algebraic combinatorics and applications (196-211)*. Springer, Berlin, Heidelberg. Recuperado de: DOI https://doi.org/10.1007/978-3-642-59448-9_13
- Hernández, S, Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1) 287-297. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

- Izuzquiza G, D. (2003). Los valores en los jóvenes con discapacidad intelectual. Un estudio sobre los perfiles de socialización en muestra de personas con Síndrome de Down. *Tendencias Pedagógicas*, (8), 109-120. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1833>
- Jacobs, P. (1987). Sports performance series: The overhand baseball pitch: A kinesiological analysis and related strength-conditioning programming. *Strength & Conditioning Journal*, 9(1), 5-15.
- Jiménez, Á. (2014). Correlación de variables antropométricas como predictor de salud, en una población de niños y adolescentes con síndrome de Down de Temuco, Chile. *Revista de la Facultad de Medicina*, 62(2), 193-198. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v62n2/v62n2a04.pdf>
- Kazez, R. (2009). Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra Aportes del Sistema de Matrices de Datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 1-17. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630252005.pdf>
- Lara, A. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar* (59), 85-96. Recuperado de: <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/232>
- Latapi, S. (2009). El Derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *RMEI*, 14 (40), 255-287. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000100012&script=sci_abstract

- Lejeune, J., Dutrillaux, B., Rethoré, O., & Prieur, M. (1973). Comparaison de la structure fine des chromatides d'Homo sapiens et de Pan troglodytes. *Chromosoma*, 43(4), 423-444. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/BF00273338>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 27 (2016)., 35-52. Recuperado de: [10.5944/reec.27.2016.15034](https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15034)
- López, M.; Montero, I.; Martín, E. & Echeita, G. (2013). Concepciones Psicológicas sobre los procesos de inclusión educativa: Variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 455-472. Recuperado de: DOI:10.1174/021037013808200285
- Lorente, E. y Sales, A. (2017) Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*,10(1), 117-132. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10234/174651>
- Maccoby, E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. *Handbook of socialization: Theory and research*, (1), 13-41.
- Matsuura, K. (2008). *48a Conferencia Internacional de la Educación*. Paris: UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. Emotional development and emotional intelligence: *Educational implications*, (3), 31. Recuperado de: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>

- Medina, R. (2015). *Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva*. (Trabajo de Grado de licenciatura). Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.
- MEN (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-56827.html?_noredirect=1
- MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias por el Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MEN (2010). *Educación para la inclusión*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Morales, G. & López, E. (2006). *El Síndrome de Down y su mundo emocional*. México: Trillas. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139012670004>
- Moraleda, E., Rodríguez, B., Martínez, J., García, M., & Primo, M. (2014). Inteligencia emocional vs. Inteligencia general: aspectos a considerar en la docencia. *Higher Learning Research Communications*, (3), 31. Recuperado de: DOI:10.18870/hlrc.v4i1.199
- National Down Syndrome Society (2017). *The leading human rights organization for all individuals with Down syndrome*. Recuperado de: <https://www.ndss.org/>
- Navarro, J. (Coord.). (2011). *Congreso Diversidad, calidad y equidad educativas*. Región de Murcia.

OMS. (2001). *Clasificación Internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud*.

OMS. Recuperado de:

<https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>

ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. La Convención Internacional de los Derechos del Niño. Naciones Unidas. Declaración sobre la Protección de todas las personas contra la tortura. Recuperado de: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

ONU (1948). La Protección Jurídica del Menor en la Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989. *REDI*,(44), 465. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

ONU. (2007). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. ONU. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Padilla, A. (2010). *Mujeres obreras en Cartagena: Un estudio de caso de la industria Vikingos 1960-1980* (Trabajo de doctorado), Universidad de Cartagena. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=157541>

Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 40(4),670-699. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622345006>

Parra E, & Peñas, F. (2015). El niño con discapacidad: elementos orientadores para su inclusión social. *Salud Uninorte*. Barranquilla-Col. 31 (2), 329-346. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81742138012>

- Pérez, C. (2014). Síndrome de Down. *Rev. Actualización. Clínica. Med.* (45), 2357-2361. Recuperado de: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2304-37682014000600001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 2304-3768.
- Pérez, M. & Santos, C. (2011). Alteraciones del lenguaje en pacientes afectos de síndrome de Down. *Revista ORL*, (2), 9. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3680376>
- Pereira, N. & Fuentes, C. (2018). Relación familia-escuela y síndrome de Down: perspectivas de padres y profesores. *Revista de Psicología (PUCP)*, 36(2), 397-426. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v36n2/a02v36n2.pdf>
- Portes, J., Vieira, J & Faraco, A. (2016). Objetivos de socialización y estrategias de acción de los padres de niños con síndrome de down. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 176-186. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/798/79845405008.pdf>
- Ramírez, G & Téllez, C. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Banco de la Republica de Colombia. Recuperado de: <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Rodríguez, G, Gil, F. & Gracia, J. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe
- Ruiz (2012). *Programación educativa para escolares con síndrome de Down*. Fundación Iberoamericana Down21. Depósito legal: SA-129-2012. ISBN. 978-84-615-7500-8
- Rueda, H. (2018). *Primeros avances de la educación inclusiva para personas con discapacidad en el país*. El Espectador.

Save The Children. (2014). Pobreza Infantil y exclusión social en Europa. Una cuestión de derechos. Bruselas, Bélgica: Save The Children. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/europa_pobreza_infantil_y_exclusion_social_en_europa.pdf

Seguin, E. (1846). Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés. JB Baillière. Recuperado de: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k770708.texteImage>

Serrano, M. (1995). Sobre el uso del pretérito perfecto y pretérito indefinido en el español de Canarias: pragmática y variación. *Boletín de filología*, 35(1), ág-534. Recuperado de: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/19197/20320>

Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Ediciones Morata.

Simkim, H. & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV, (47), 119-142.

Stakes, S., Orange, D., Paduan, B., Salamy, K., & Maher, N. (1999). Cold-seeps and authigenic carbonate formation in Monterey Bay, California. *Marine Geology*, 159(1-4), 93-109. Recuperado de: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.528.869&rep=rep1&type=pdf>

Shuttleworth, G. (1909). Mongolian imbecility. *The British Medical Journal*, 661-665. Recuperado de: OI: 10.33448/rsd-v9i6.3574.

- Torrejano, R. (2017). *Ruta de una reforma: La educación entre el plan de Antonio Moreno y Escandón y la reforma de Francisco de Paula Santander*. Recuperado de: <https://doi.org/10.21789/22561498.81>
- UNESCO (1997). Convenio sobre el Genoma Humano, D. U. (1997). los Derechos Humanos. In Declarada en la vigésimo novena Conferencia general de la UNESCO. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13177&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2004). Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticos educativos. Sección para Combatir la Exclusión por Medio de la Educación. División de Educación Básica. Edición: Rosa Blanco Guijarro. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Paris: un.org.
- Urbán, Á. (2019). *El aprendizaje de la lectura en el alumnado con Síndrome de Down*. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10953.1/9885>
- Van, A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque socio cognitivo*. Barcelona: Ed. Gedisa. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012014000100020
- Vaillant, D. (2010). *Capacidades docentes para la educación del mañana: presente y futuro de la educación iberoamericana*, 323. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>

- Velarde, A. (2012). Fisiología de la articulación temporomandibular. *Revista de Actualización Clínica Investiga*, (23), 1075. Recuperado de: http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2304-37682012000800001&script=sci_arttext
- Verdugo, A. (2011). La atención a la diversidad del alumnado: Valores, derechos y calidad de vida. En Navarro, B, J. (Coord.), *Diversidad, calidad y equidad educativas*. (págs. 2-14). Murcia, España: Consejería de educación, formación y empleo. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Vicario, A. (2014). *Alteraciones Genéticas con repercusión en Logopedia: El Síndrome de Down*. (Tesis de doctorado). Universidad de Salamanca. Salamanca., España. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/6040>
- Villaruel, M. (2012). Entornos políticos y dilemas sociales: los horizontes de la ecuación inclusiva. Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván. *Perspectiva Educativa* (51), 12, 1-17.
- Waardenburg, P. J. (1951). A new syndrome combining developmental anomalies of the eyelids, eyebrows and noseroot with pigmentary anomalies of the iris and head hair and with congenital deafness; Dystopia canthi medialis et punctorum lacrimarium lateroversa, hyperplasia supercillii medialis et radices nasi, heterochromia iridum totaliis sive partialis, albinismus circumscriptus (leucismus, polioss) et surditas congenita (surdimutitas). *American journal of human genetics*, 3(3), 195. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1716407/>
- Walker, J.; Pearce, C.; Abuel, S. & Mowé, K. (2014). *Igualdad de Derechos - Igualdad de oportunidades. La Educación Inclusiva para niños con discapacidad*.

Johannesburgo, Suráfrica: Hándicap-Campaña mundial por la Educación.

Recuperado de <http://www.ndss.org/wp-content/uploads/2017/11/>

APÉNDICES

Apéndice 1. Entrevista dirigida a profesores

Entrevista dirigida a profesores de grupo con niños con Síndrome de Down

Se presenta en este espacio y los siguientes relacionados con las entrevistas, el modelo de los cuestionarios de estas, los formatos en su presentación real, se incluye en anexos.

1. ¿Cuánto tiempo hace que el niño con Síndrome de Down asiste a su clase?
2. ¿Antes había tenido este tipo de experiencia?
3. ¿Qué piensa de la experiencia de contar en su clase con un estudiante con Síndrome de Down?
4. ¿Cuál es su opinión de la educación inclusiva?
5. ¿Cómo ha sido su relación como docente con su estudiante especial?
6. ¿Cuéntenos algo de los comportamientos y actitudes de su estudiante con Down?
7. ¿Qué aprendizaje ha visto que este estudiante haya adquirido?
8. ¿Qué impacto cree pueda tener la educación regular en la formación de este niño?
9. ¿Cómo docente cuáles han sido las dificultades que ha encontrado en el manejo educativo de este estudiante?
10. ¿Cómo han sido los comportamientos y actitudes de los otros niños ante el niño con Down?
11. ¿Qué opina del manejo que los padres han dado a la educación de este niño?
12. ¿Cómo observa las actitudes de los padres frente a la educación de su hijo en el aula regular?

13. ¿Con que frecuencia dialoga con los padres del estudiante acerca de su proceso educativo?
14. ¿La promoción a otro grado en este niño debe ser automática o debe tener unos requerimientos mínimos?
15. ¿Ha observado en los padres competencia para apoyarla en el proceso educativo del niño?
16. ¿Tiene algún conocimiento acerca de actitudes u opiniones de otros padres con respecto a la presencia del niño en el aula regular?
17. ¿Qué conocimiento tiene de opiniones y percepciones de otros docentes frente a la presencia de este estudiante en el aula regular?
18. ¿Qué personal de la institución le brinda apoyo en su labor docente con este estudiante?
19. ¿Cuenta con apoyo de personal de salud especializado externo para la atención educativa y el manejo de este estudiante?
20. ¿Qué apoyo institucional ha recibido para la atención educativa de este estudiante?
21. ¿Cree que se le está garantizando el derecho a la educación al estudiante con Síndrome de Down?
22. ¿Ha solicitado a la institución educativa apoyo especializado para la atención educativa de este estudiante?
23. ¿Cómo piensa que debería ser la atención en el aula a este tipo de estudiantes?
24. ¿De qué manera evalúa los aprendizajes del estudiante con Síndrome de Down?
25. ¿Qué recomendaciones haría para la atención educativa a niños con discapacidad intelectual?



**FORMATO DE JUICIO DE EXPERTOS
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS
INSTRUMENTO PARA DOCENTES**

"Educación de niños con síndrome de down: una reflexión desde la educación como derecho humano fundamental"

Respetado experto, agradezco su colaboración en la revisión y validación de instrumento. A continuación, usted encontrará una serie de preguntas que tiene por objeto, conocer el pensamiento del docente, como parte de proyecto de doctorado en educación. Sus respuestas serán confidenciales y se tratarán según las normativas vigentes para la investigación.

Datos del evaluador experto (marque con una cruz la opción correcta):
 Titulo profesional y Posgradual:
 Posgrado:
 Especialización Maestría Doctorado Pos Doctorado
 Experiencia docente:

DATOS ACERCA DEL PROYECTO

Título
Educación de niños con síndrome de down: una reflexión desde la educación como derecho humano fundamental

Objetivo Proyecto
Comprender de qué manera la institución educativa Isaac Tacha Niño del Barrio La Reliquia de la ciudad de Villavicencio garantiza el derecho a la educación de niños con Síndrome de Down.

Objetivo del instrumento
Conocer qué piensan los docentes sobre el síndrome de Down y su relación con sus prácticas pedagógicas.

INFORMACIÓN ACERCA DEL JUICIO DE EXPERTOS

Objetivo Del Juicio De Expertos
Revisión de contenidos de la entrevista semiestructurada herramienta seleccionada para recopilar la información de las variables del estudio y dar cumplimiento a los objetivos propuestos. El proceso de evaluación se llevará a cabo, considerando los siguientes criterios: suficiencia de las preguntas, Calidad, Coherencia, Relevancia, Lenguaje adecuado y Validez.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Suficiencia de las preguntas: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta (Galicía, et al, 2017).

Claridad: El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas (Galicía, et al, 2017).

Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo así mismo, cuando se mantiene una misma línea de investigación y se asocia con aquello que resulta entendible a partir de la lógica (Galicía, et al, 2017).

Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido (Galicía, et al, 2017).



Lenguaje adecuado: se considera lenguaje adecuado a la claridad de expresarse y la capacidad de ilustrar lo que se dice de al forma que resulte más evidente considerar las experiencias, aportaciones y actitudes del proceso que ha llevado el individuo (Ramírez, 2012).

Validez: En el proceso de validez se ponen en juego una serie de opiniones argumentadas por parte de los expertos, se pueden identificar las debilidades y fortalezas del instrumento donde permitirá un análisis profundo por parte del investigador que dará lugar a la toma de decisiones (Galicia, et al, 2017).

Harrison Espitia M. Noviembre 2019.
 Validado por: Fecha de evaluación
 c.c. 86072201.

Correo electrónico:
 harrison.espita.m@hotmail.com.
 Profesion: Ingeniero de Sistemas.
 Especialidad
 Administración de la informática Educativa.
 Magister en Gestión de la informática Educativa.
 Acto de Grado 46060.
 Universidad de Santander.
 10 de diciembre del 2014.



PREGUNTAS DE VALORACION GENERAL

Marque con una cruz la opción que considere.

❖ **Nivel de experticia del evaluador**

¿En una escala de 1 a 10, indique en qué medida Usted se considera experto en el tema que acaba de evaluar, siendo 1 indicador de mínima y 10 indicador de máxima experticia?

1	2	3	4	5	6	7	8	<input checked="" type="checkbox"/>	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------------	---	----

❖ **Índice de percepción global de la encuesta**

En una escala de 1 a 10, ¿indique de forma general que tan adecuado le pareció el material del instrumento que acaba de evaluar, siendo 1 indicador de mínima y 10 de máxima adecuación?

Suficiencia en la pregunta

1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="checkbox"/>	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------------	----

Claridad

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input checked="" type="checkbox"/>
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------------------------------

Coherencia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input checked="" type="checkbox"/>
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------------------------------

Relevancia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input checked="" type="checkbox"/>
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------------------------------

Lenguaje adecuado

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<input checked="" type="checkbox"/>
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------------------------------



❖ Índice de percepción individual de la entrevista

A continuación, encontrara una matriz en donde se relacionan las preguntas que conforman la entrevista semiestructurada. De este modo, agradecemos las sugerencias que desde su experiencia y ejercicio profesional puedan aportar a las mejoras de la entrevista e impactar en la calidad de la investigación.

FICHA DE LA ENTREVISTA

PREGUNTA	SUFICIENCIA		CLARIDAD		COHERENCIA		RELEVANCIA		Lenguaje ADECUADO		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. ¿Cuánto hace el niño con Síndrome de Down asiste a su clase?	X		X		X		X		X		
2. ¿Antes había tenido este tipo de experiencia?	X		X		X		X		X		
3. ¿Qué piensa de la experiencia de contar en su clase con un estudiante con Síndrome de Down?	X		X		X		X		X		
4. ¿Cuál es su opinión de la educación inclusiva?	X		X		X		X		X		
5. ¿Cómo ha sido su relación como docente con su estudiante especial?	X		X		X		X		X		
6. Cuéntenos algo de los comportamientos y actitudes de su estudiante con Down.	X		X		X		X		X		
7. ¿Qué aprendizaje ha visto que este estudiante haya adquirido?	X		X		X		X		X		
8. ¿Qué impacto cree pueda tener la educación regular en la formación de este niño?	X		X		X		X		X		
9. Como docente, ¿cuáles han sido las dificultades que ha encontrado en el manejo educativo de este estudiante?	X		X		X		X		X		
10. ¿Cómo han sido los comportamientos y actitudes de los otros niños ante el niño con Down?	X		X		X		X		X		
11. ¿Qué opina del manejo que los padres han dado a la educación de este niño?	X		X		X		X		X		



12. ¿Cómo observa las actitudes de los padres frente a la educación de su hijo en el aula regular?	X		X		X		X		X	
13. ¿Con qué frecuencia dialoga con los padres del estudiante acerca de su proceso educativo?	X		X		X		X		X	
14. ¿La promoción a otro grado en este niño debe ser automática o debe tener unos requerimientos mínimos?	X		X		X		X		X	
15. ¿Ha observado en los padres competencia para apoyarla en el proceso educativo del niño?	X		X		X		X		X	
16. ¿Tiene algún conocimiento acerca de actitudes u opiniones de otros padres con respecto a la presencia del niño en el aula regular?	X		X		X		X		X	
17. ¿Qué conocimiento tiene de opiniones y percepciones de otros docentes frente a la presencia de este estudiante en el aula regular?	X		X		X		X		X	
18. ¿Qué personal de la institución le brinda apoyo en su labor docente con este estudiante?	X		X		X		X		X	
19. ¿Cuenta con apoyo de personal de salud especializado externo para la atención educativa y el manejo de este estudiante?	X		X		X		X		X	
20. ¿Qué apoyo institucional ha recibido para la atención educativa de este estudiante?	X		X		X		X		X	
21. ¿Cree que se le está garantizando el derecho a la educación al estudiante con Síndrome de Down?	X		X		X		X		X	



22. ¿Ha solicitado a la institución educativa apoyo especializado para la atención educativa de este estudiante?	X		X	X	X	X		
23. ¿Cómo piensa que debería ser la atención en el aula a este tipo de estudiantes?	X		X	X	X	X		
24. ¿De qué manera evalúa los aprendizajes del estudiante con Síndrome de Down?	X		X	X	X	X		
25. ¿Qué recomendaciones haría para la atención educativa a niños con discapacidad intelectual?	X		X	X	X	X		

OBSERVACIONES GENERALES DEL INSTRUMENTO

El instrumento está orientado de manera correcta hacia el objetivo planteado. Se evidencian preguntas que requieren ajustes de tal manera que se puedan obtener datos más limpios y menos limitados. Algunas preguntas dan la posibilidad de responderse con respuesta cerrada y esto limita la información, por lo tanto, se sugiere el mejoramiento.

APLICABLE	X
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES	
NO APLICABLE	

Referencias

Galicia, L., Balderrama, J., Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos propuesta de una herramienta virtual. Universidad de Guadalajara. Vol 9. *Validez de contenido. Cualitativo.pdf*

González, F. (2013). La Subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, (1), 19-42. https://www.icesi.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1565

González, F y Mijáns, A (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15 (1), 5-16.

Bados, A. (2008). La intervención psicológica: características y modelos. Universidad de Barcelona. <http://dipotit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/4963/1/IPC%20caracter%20y%20modelos.pdf>

Martorell, C y Gomez, O. (2010). Enfoque de la Evaluación Psicológica de la Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (Ridep). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2 (30), 35-55 <https://www.rgelalyc.org/pdf/4596/459645442003.pdf>

Colegio oficial de psicólogos España. (1996). Perfil del Psicólogo clínico y de la salud. *Revista Papeles del psicólogo*. 69. <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=1092>

Labrador, F., Vallejo, M., Matellanes, M., Echeburúa, E., Bados, A y Fernandez, J. (2002). La eficacia de los tratamientos

Vargaz, J y Dorony, L. (2013). Psicoterapia y acompañamiento: un análisis conceptual desde el humanismo y la teoría de la autodeterminación. *Revista de psicología gcpu*. 4(2), 142-153. <https://drive.google.com/file/d/0B-amN1ZGjstD9R3h1d2RfYmt5LUU/view>

Ramírez, Y. (2007). La orientación psicológica, un espacio de búsqueda y reflexión necesario para todos. *REMO*. 4(10), 23-27. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v4n10/a05.pdf>

Apéndice 2. Entrevista dirigida a otros profesores

1. ¿Qué opina de que niños con Síndrome de Down asistan al aula regular?
2. ¿Ha tenido niños con discapacidad intelectual en sus clases?
3. ¿Una compañera suya tiene en su clase un niño con Síndrome de Down, como le ha parecido la experiencia de ella?
4. ¿Qué opina de la educación inclusiva?
5. ¿Qué opina de la legislación acerca de la educación de niños con discapacidad intelectual?
6. ¿Cómo cree que se le debe garantizar el derecho a la educación a niños con discapacidad intelectual?
7. ¿Cuáles cree que pueden ser las dificultades al tener en el aula niños con discapacidad intelectual?
8. ¿Cómo observa el comportamiento de los niños y niñas con el niño que presenta Síndrome de Down?
9. ¿La institución educativa presta apoyo institucional especializado a la docente que cuenta en su aula con el niño con Síndrome de Down, a los padres y al niño?
10. ¿Sabe si vienen profesionales de la salud externos a prestar apoyo a la docente, los padres y al estudiante con Síndrome de Down?
11. ¿Desde su experiencia docente, que cree que puede lograr un niño con Síndrome de Down al asistir a clases en el aula regular?
12. ¿Qué recomendaría para el manejo de un niño con Síndrome de Down en el aula?

Apéndice 3. Entrevista dirigida a directivos institución educativa

1. ¿Cuál es su opinión acerca de la atención educativa a un niño con Síndrome de Down en el aula regular?
2. ¿Había tenido este tipo de experiencias antes?
3. ¿Que representa para su gestión directiva la presencia de este estudiante en su institución?
4. ¿Cuenta el colegio con planes especiales para la atención a estudiantes con discapacidad intelectual?
5. ¿Qué opina de la educación inclusiva?
6. ¿Están los docentes de este colegio preparados para atender este tipo de estudiantes?
7. ¿La normatividad legal colombiana es pertinente a este tipo de situaciones?
8. ¿Piensa que el colegio está cumpliendo plenamente esa normatividad?
9. ¿Qué tipo de apoyo le brinda el colegio a la docente a cargo de este estudiante?
10. ¿Les brinda la Secretaría de Educación algún tipo de apoyo externo especializado para la atención educativa a este tipo de estudiantes con discapacidad intelectual?
11. ¿Cuáles han sido las problemáticas más significativas que ha enfrentado el colegio en cuanto a la atención educativa del estudiante con Síndrome de Down?
12. ¿Ha tenido que recurrir a solicitar apoyo externo de autoridad competente para atender algunas de esas problemáticas?
13. ¿Cómo percibe las opiniones y actitudes de los docentes ante el caso del estudiante con Síndrome de Down?

14. ¿Qué ha observado en las actitudes y comportamientos de los estudiantes frente al estudiante con Síndrome de Down en el colegio?
15. ¿Ha implementado el colegio algún proyecto conjuntamente con los padres del estudiante con Down para el apoyo integral familia-colegio a su proceso educativo?
16. ¿Sabe si las autoridades educativas municipales o departamentales hacen algún seguimiento estructurado a este tipo de estudiantes?
17. ¿Qué recomendaciones haría a las autoridades educativas municipales para la atención educativa pertinente a este tipo de estudiantes?
18. ¿Qué recomendaciones haría para fortalecer las competencias de los docentes en la atención a este tipo de estudiantes?
19. ¿Cómo piensa que podría integrarse a padres, docentes y la institución educativa más eficientemente en proyectos de apoyo a los estudiantes con discapacidad intelectual?
20. ¿Cómo cree que debería ser la atención educativa a estudiantes con discapacidad intelectual?
21. ¿Cree que el ingreso al aula regular se le garantiza al estudiante con Síndrome de Down su derecho a la educación?



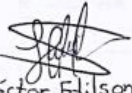
**FORMATO DE JUICIO DE EXPERTOS
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS
INSTRUMENTO PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS**

<p>"Educación de niños con síndrome de down: una reflexión desde la educación como derecho humano fundamental"</p> <p>Respetado experto, agradezco su colaboración en la revisión y validación de instrumento. A continuación, usted encontrará una serie de preguntas que tiene por objeto, conocer el pensamiento del docente y directivos, como parte de proyecto de doctorado en educación. Sus respuestas serán confidenciales y se tratarán según las normativas vigentes para la investigación.</p>
<p>Datos del evaluador experto (marque con una cruz la opción correcta):</p> <p>Título profesional y Posgradual:</p> <p>Posgrado: <input type="radio"/> Especialización <input checked="" type="radio"/> Maestría <input type="radio"/> Doctorado <input type="radio"/> Pos Doctorado</p> <p>Experiencia docente:</p>
<p>DATOS ACERCA DEL PROYECTO</p> <p>Título Educación de niños con síndrome de down: una reflexión desde la educación como derecho humano fundamental</p> <p>Objetivo Proyecto Comprender de qué manera la institución educativa Isaac Tacha Niño del Barrio La Reliquia de la ciudad de Villavicencio garantiza el derecho a la educación de niños con Síndrome de Down.</p> <p>Objetivo del instrumento Conocer cuáles son las concepciones de los docentes y directivos docentes acerca de la educación de niños con síndrome de Down.</p>
<p>INFORMACIÓN ACERCA DEL JUICIO DE EXPERTOS</p> <p>Objetivo Del Juicio De Expertos Revisión de contenidos de la entrevista semiestructurada herramienta seleccionada para recopilar la información de las variables del estudio y dar cumplimiento a los objetivos propuestos. El proceso de evaluación se llevará a cabo, considerando los siguientes criterios: suficiencia de las preguntas, Calidad, Coherencia, Relevancia, Lenguaje adecuado y Validez.</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>Suficiencia de las preguntas: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta (Galicia, et al, 2017).</p> <p>Claridad: El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas (Galicia, et al, 2017).</p> <p>Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo así mismo, cuando se mantiene una misma línea de investigación y se asocia con aquello que resulta entendible a partir de la lógica (Galicia, et al, 2017).</p> <p>Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido (Galicia, et al, 2017).</p>



Lenguaje adecuado: se considera lenguaje adecuado a la claridad de expresarse y la capacidad de ilustrar lo que se dice de tal forma que resulte más evidente considerar las experiencias, aportaciones y actitudes del proceso que ha llevado el individuo (Ramírez, 2012).

Validez: En el proceso de validez se ponen en juego una serie de opiniones argumentadas por parte de los expertos, se pueden identificar las debilidades y fortalezas del instrumento donde permitirá un análisis profundo por parte del investigador que dará lugar a la toma de decisiones (Galicia, et al, 2017).


Héctor Edison Sarmiento Velásquez Noviembre, 2019
Validado por: Fecha de evaluación
c.c. 80927558
Correo electrónico:
Sarmientohector@calisqactacha.edu.co
Magister en Educación
Acta de grado N° 296
23 mayo 2017



PREGUNTAS DE VALORACION GENERAL

Marque con una cruz la opción que considere.

❖ **Nivel de experticia del evaluador**

¿En una escala de 1 a 10, indique en qué medida Usted se considera experto en el tema que acaba de evaluar, siendo 1 indicador de mínima y 10 indicador de máxima experticia?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

❖ **Índice de percepción global de la encuesta**

En una escala de 1 a 10, ¿indique de forma general que tan adecuado le pareció el material del instrumento que acaba de evaluar, siendo 1 indicador de mínima y 10 de máxima adecuación?

Suficiencia en la pregunta

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Claridad

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Coherencia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Relevancia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Lenguaje adecuado

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---



◆ Índice de percepción individual de la entrevista

A continuación, encontrará una matriz en donde se relacionan las preguntas que conforman la entrevista semiestructurada. De este modo, agradeceremos las sugerencias que desde su experiencia y ejercicio profesional puedan aportar a las mejoras de la entrevista e impactar en la calidad de la investigación.

FICHA DE LA ENTREVISTA

PREGUNTA	SUFICIENCIA		CLARIDAD		COHERENCIA		RELEVANCIA		LENGUAJE ADICUADO		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. ¿Qué opina de que niños con Síndrome de Down asistan al aula regular?	X		X		X		X		X		
2. ¿Ha tenido niños con discapacidad intelectual en sus clases?	X		X		X		X		X		
3. Una compañera suya tiene en su clase un niño con Síndrome de Down, ¿cómo le ha parecido la experiencia de ella?	X		X		X		X		X		
4. ¿Qué opina de la educación inclusiva?	X		X		X		X		X		
5. ¿Qué opina de la legislación acerca de la educación de niños con discapacidad intelectual?	X		X		X		X		X		
6. ¿Cómo cree que se le debe garantizar el derecho a la educación a niños con discapacidad intelectual?	X		X		X		X		X		
7. ¿Cuáles cree que pueden ser las dificultades al tener en el aula niños con discapacidad intelectual?	X		X		X		X		X		
8. ¿Cómo observa el comportamiento de los niños con el niño que presenta Síndrome de Down?	X		X		X		X		X		
9. ¿La institución educativa presta apoyo institucional especializado a la docente que cuenta en	X		X		X		X		X		

juicio de expertos. Una aproximación a su utilización. Avances En Medición, 6:27-36.



su aula con el niño con Síndrome de Down, a los padres y al niño?										
10. ¿Sabe si vienen profesionales de la salud externos a prestar apoyo a la docente, los padres y al estudiante con Síndrome de Down?	X		X		X		X		X	
11. Desde su experiencia docente ¿qué cree que puede lograr un niño con Síndrome de Down al asistir a clases en el aula regular?	X		X		X		X		X	
12. ¿Qué recomendaría para el manejo de un niño con Síndrome de Down en el aula?	X		X		X		X		X	
Directivo										
1. ¿Cuál es su opinión acerca de la atención educativa a un niño con Síndrome de Down en el aula regular?	X		X		X		X		X	
2. ¿Había tenido este tipo de experiencias antes?	X		X		X		X		X	
3. ¿Que representa para su gestión directiva la presencia de este estudiante en su institución?	X		X		X		X		X	
4. ¿Cuenta el colegio con planes especiales para la atención a estudiantes con discapacidad intelectual?	X		X		X		X		X	
5. ¿Que opina de la educación inclusiva?	X		X		X		X		X	
6. ¿Están los docentes de este colegio preparados para atender este tipo de estudiantes?	X		X		X		X		X	
7. ¿La normatividad legal colombiana es pertinente a este tipo de situaciones?	X		X		X		X		X	
8. ¿Pienso que el colegio está cumpliendo	X		X		X		X		X	



plenamente esa normatividad?										
9. ¿Qué tipo de apoyo le brinda el colegio a la docente a cargo de este estudiante?	X	X	X	X	X	X				
10. ¿Le brinda la Secretaría de Educación algún tipo de apoyo externo especializado para la atención educativa a este tipo de estudiantes con discapacidad intelectual?	X	X	X	X	X	X				
11. ¿Cuáles han sido las problemáticas más significativas que ha enfrentado el colegio en cuanto a la atención educativa del estudiante con Síndrome de Down?	X	X	X	X	X	X				
12. ¿Ha tenido que recurrir a solicitar apoyo externo de autoridad competente para atender algunas de esas problemáticas?	X	X	X	X	X	X				
13. ¿Cómo percibe las opiniones y actitudes de los docentes ante el caso del estudiante con Síndrome de Down?	X	X	X	X	X	X				
14. ¿Qué ha observado en las actitudes y comportamientos de los estudiantes frente al estudiante con Síndrome de Down en el colegio?	X	X	X	X	X	X				
15. ¿Ha implementado el colegio algún proyecto junto con los padres del estudiante con Síndrome de Down para el apoyo integral familia-colegio a su proceso educativo?	X	X	X	X	X	X				
16. ¿Sabe si las autoridades educativas municipales o departamentales hacen	X	X	X	X	X	X				



algún seguimiento estructurado a este tipo de estudiantes?										
17. ¿Qué recomendaría a las autoridades educativas municipales para la atención educativa pertinente a este tipo de estudiantes?	X		X		X		X		X	
18. ¿Que recomendaciones haría para fortalecer las competencias de los docentes en la atención a este tipo de estudiantes?	X		X		X		X		X	
19. ¿Cómo piensa que podría integrarse a padres, docentes y la institución educativa más eficientemente en proyectos de apoyo a los estudiantes con discapacidad intelectual?	X		X		X		X		X	
20. ¿Cómo cree que debería ser la atención educativa a estudiantes con discapacidad intelectual?	X		X		X		X		X	
21. ¿Cree que el ingreso al aula regular le garantiza al estudiante con Síndrome de Down su derecho a la educación?	X		X		X		X		X	



OBSERVACIONES GENERALES DEL INSTRUMENTO

El instrumento está orientado de manera correcta hacia el objetivo planteado. Se evidencian preguntas que requieren ajustes de tal manera que se puedan obtener datos más limpios y menos limitados. Algunas preguntas dan la posibilidad de responderse con respuesta cerrada y esto limita la información, por lo tanto, se sugiere el mejoramiento.

APLICABLE	
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES	
NO APLICABLE	

Referencias

- Gálvez, L., Balderama, J., Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos propuesta de una herramienta virtual. Universidad de Guadalajara. Vol 9. Validez de contenido_ Crodativo.pdf
- González, F. (2013). La Subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. Revista CS, (1), 19-42. https://www.icesi.edu/revistas/index.php/revista_es/articulo/view/1565
- González, F. y Mijangos, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. Psicoperspectivas, 15 (1), 5-16.
- Badós, A. (2008). La intervención psicológica: características y modelos Universidad de Barcelona <http://dipotit.uib.edu/dipotit/bitstream/2445/4963/1/PCS%20caracter%20y%20modelos.pdf>
- Mantorell, C. y Gomez, O. (2010). Enfoque de la Evaluación Psicológica de la Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (IADep). Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, 2 (30), 35-55. <https://www.redalyc.org/pdf/3596/359645442003.pdf>
- Colegio oficial de psicólogos España. (1996). Perfil del Psicólogo clínico y de la salud. Revista Papeles del psicólogo 69. <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen/pic-1697>
- Labrador, F., Vallejo, M., Matellanes, M., Echeburúa, E., Badós, A. y Fernández, J. (2002). La eficacia de los tratamientos.
- Vargaz, J. y Dorsey, J. (2013). Psicoterapia y acompañamiento: un análisis conceptual desde el humanismo y la teoría de la autodeterminación. Revista de psicología (pep), 4(2), 142-153. <https://rncg.google.com/file/d/0B1UGq4Z9RCh1d2RlYm5lLUU/view>
- Ramírez, Y. (2007). La orientación psicológica, un espacio de búsqueda y reflexión necesario para todos. REMO, 4(10), 23-27. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v4n10/a05.pdf>

Apéndice 4. Entrevista dirigida a padres de familia – niño con Down-

1. ¿Qué opina de la educación que recibe su hijo en esta institución?
2. ¿En qué momento se dio cuenta que su hijo presentaba Síndrome de Down?
3. ¿Algún profesional de la salud le ha dado recomendaciones para la educación de su hijo en el hogar?
4. ¿Cómo ha tratado de educar a su hijo antes de ingresar a la escuela?
5. ¿Ha llevado a su hijo donde especialistas para mejorar su proceso educativo?
6. ¿Cuáles han sido las dificultades que ha encontrado en la educación de su hijo en el hogar?
7. ¿Conoce lo que es educación inclusiva?
8. ¿Quién le recomendó matricular a su hijo en este colegio?
9. ¿Qué transformaciones ha visto en los comportamientos de su hijo desde que estudia acá?
10. ¿Conoce cuáles son los derechos a la educación de su hijo?
11. ¿Cree que se le está garantizando el derecho a la educación a su hijo?
12. ¿Qué espera que logre su hijo estudiando en este colegio?
13. ¿Cómo ve la relación de su hijo con la profesora?
14. ¿Cómo ha visto las actitudes y relaciones de los compañeros de su hijo con él?
15. ¿Su hijo ha recibido apoyo especializado (Psicólogos, médicos, orientadores) en el colegio?
16. ¿Con que frecuencia habla con la Psico-orientadora del proceso educativo de su hijo?
17. ¿Cuéntenos que ha visto que su hijo ha aprendido en el colegio?

18. ¿Cuánto hace que su hijo estudia en este colegio?
19. ¿Ha estado su hijo en alguna institución donde solo asistan niños con discapacidad?
20. ¿Qué recomendaría que haga el colegio para atender niños como su hijo?



**FORMATO DE JUICIO DE EXPERTOS
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**

INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA MADRE NIÑO CON DOWN

<p>"Educación de niños con síndrome de down: una reflexión desde la educación como derecho humano fundamental"</p> <p>Respetado experto, agradezco su colaboración en la revisión y validación de instrumento. A continuación, usted encontrará una serie de preguntas que tiene por objeto, conocer el pensamiento de la madre de un niño con síndrome de down, como parte de proyecto de doctorado en educación. Sus respuestas serán confidenciales y se tratarán según las normativas vigentes para la investigación.</p>
<p>Datos del evaluador experto (marque con una cruz la opción correcta):</p> <p>Título profesional y Posgradual:</p> <p>Posgrado: <input type="radio"/> Especialización <input checked="" type="radio"/> Maestría <input type="radio"/> Doctorado <input type="radio"/> Pos Doctorado</p> <p>Experiencia docente:</p>
<p>DATOS ACERCA DEL PROYECTO</p> <p>Título Educación de niños con síndrome de down; una reflexión desde la educación como derecho humano fundamental</p> <p>Objetivo Proyecto Comprender de qué manera la institución educativa Isaac Tacha Niño del Barrio La Reliquia de la ciudad de Villavicencio garantiza el derecho a la educación de niños con Síndrome de Down.</p> <p>Objetivo del instrumento Conocer cuáles son las concepciones de los padres de familia sobre el síndrome de Down y la educación de sus hijos</p>
<p>INFORMACIÓN ACERCA DEL JUICIO DE EXPERTOS</p> <p>Objetivo Del Juicio De Expertos Revisión de contenidos de la entrevista semiestructurada herramienta seleccionada para recopilar la información de las variables del estudio y dar cumplimiento a los objetivos propuestos. El proceso de evaluación se llevará a cabo, considerando los siguientes criterios: suficiencia de las preguntas, Calidad, Coherencia, Relevancia, Lenguaje adecuado y Validez.</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>Suficiencia de las preguntas: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta (Galicia, et al, 2017).</p> <p>Claridad: El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas (Galicia, et al, 2017).</p> <p>Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo así mismo, cuando se mantiene una misma línea de investigación y se asocia con aquello que resulta entendible a partir de la lógica (Galicia, et al, 2017).</p> <p>Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido (Galicia, et al, 2017).</p>



PREGUNTAS DE VALORACION GENERAL

Marque con una cruz la opción que considere.

❖ **Nivel de experticia del evaluador**

¿En una escala de 1 a 10, indique en qué medida Usted se considera experto en el tema que acaba de evaluar, siendo 1 indicador de mínima y 10 indicador de máxima experticia?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

❖ **Índice de percepción global de la encuesta**

En una escala de 1 a 10, ¿indique de forma general que tan adecuado le pareció el material del instrumento que acaba de evaluar, siendo 1 indicador de mínima y 10 de máxima adecuación?

Suficiencia en la pregunta

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Claridad

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Coherencia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Relevancia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Lenguaje adecuado

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---



❖ Índice de percepción individual de la entrevista

A continuación, encontrará una matriz en donde se relacionan las preguntas que conforman la entrevista semiestructurada. De este modo, agradecemos las sugerencias que desde su experiencia y ejercicio profesional puedan aportar a la mejoras de la entrevista e impactar en la calidad de la investigación.

FICHA DE LA ENTREVISTA

PREGUNTA	SUFICIENCIA		CLARIDAD		COHERENCIA		RELEVANCIA		LENGUAJE ADECUADO		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. ¿Usted opina de la educación que recibe su hijo en esta institución?	X		X		X		X		X		
2. ¿En qué momento se dio cuenta que su hijo presentaba Síndrome de Down?	X		X		X		X		X		
3. ¿Algun profesional de la salud le ha dado recomendaciones para la educación de su hijo en el hogar?	X		X		X		X		X		
4. ¿Cómo ha tratado de educar a su hijo antes de ingresar a la escuela?	X		X		X		X		X		
5. ¿Ha llevado a su hijo donde especialistas para mejorar su proceso educativo?	X		X		X		X		X		
6. ¿Cuáles han sido las dificultades que ha encontrado en la educación de su hijo en el hogar?	X		X		X		X		X		
7. ¿Conoce lo que es educación inclusiva?	X		X		X		X		X		
8. ¿Quién le recomendó matricular a su hijo en este colegio?	X		X		X		X		X		
9. ¿Qué transformaciones ha visto en los comportamientos de su hijo desde que estudia acá?	X		X		X		X		X		

OBSERVACIONES GENERALES DEL INSTRUMENTO
<p>El instrumento está orientado de manera correcta hacia el objetivo planteado. Se evidencian preguntas que requieren ajustes de tal manera que se puedan obtener datos más limpios y menos limitados. Algunas preguntas dan la posibilidad de responderse con respuesta cerrada y esto limita la información, por lo tanto, se sugiere el mejoramiento.</p>

APLICABLE	<input checked="" type="checkbox"/>
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES	<input type="checkbox"/>
NO APLICABLE	<input type="checkbox"/>

Referencias

- Gatica, L., Balderrama, J., Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos propuesta de una herramienta virtual. Universidad de Guadalajara. Vol 9. *Validez de contenido _ Cualitativo.pdf*
- González, F. (2013). La Subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, (1), 19-42. https://www.icsi.co/revistas/index.php/revista_cs/articulo/view/1565
- González, F. y Mijangos, A. (2016) Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15 (1), 5-16.
- Bados, A. (2008). La intervención psicológica: características y modelos. Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/4963/1/1/CS%20caracter%20%ADstic%20y%20modelos.pdf>
- Martorell, C. y Gomez, O. (2010) Enfoque de la Evaluación Psicológica de la Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (Ridap). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2 (30), 35-55. <https://www.rcdaly.com/pdf/459645442003.pdf>
- Colegio oficial de psicólogos España. (1996) Perfil del Psicólogo clínico y de la salud. *Revista Papeles del psicólogo* 69. <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=1097>
- Labrador, F., Vallejo, M., Matellanes, M., Echeburúa, E., Bados, A. y Fernandez, J. (2002) La eficacia de los tratamientos
- Vargaz, J. y Dorony, L. (2013) Psicoterapia y acompañamiento: un análisis conceptual desde el humanismo y la teoría de la autodeterminación. *Revista de psicología gepu*, 4(2), 142-153. <https://drive.google.com/file/d/0B1UZZGpsf2R3hTj42REYm5LUU/view>
- Ramírez, Y. (2007) La orientación psicológica, un espacio de búsqueda y reflexión necesario para todos. *REMO*, 4(10), 23-27. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v4n10/a05.pdf>

Apéndice 5. Entrevista dirigida a Profesional de apoyo en la institución educativa

1. ¿Cómo le ha parecido la presencia de un estudiante con Síndrome de Down en uno de los salones de clase del colegio?
2. ¿De qué manera apoya a la docente en la atención educativa de dicho estudiante?
3. ¿Había tenido antes experiencias de este tipo?
4. ¿Cuál es su opinión de la educación inclusiva?
5. ¿Cuál cree puede ser el impacto de la educación regular en los aprendizajes de este estudiante?
6. ¿Puede la educación regular contribuir a la socialización de estudiantes con discapacidad intelectual?
7. ¿Qué opina del desempeño personal y profesional de la docente frente a la atención educativa del estudiante con Síndrome de Down?
8. ¿Tiene alguna opinión acerca de las competencias de los padres en sentido del apoyo a la docente en el proceso educativo de este estudiante?
9. ¿Qué tipo de educación recomendaría para estudiantes con Síndrome de Down?
10. ¿Cómo observa las actitudes y comportamientos de los estudiantes ante el estudiante con Síndrome de Down?
11. ¿Tiene el colegio algún programa especial para la atención de este estudiante?
12. ¿Existe algún apoyo o asesoría que la institución brinde a los padres para el manejo educativo del estudiante fuera del colegio?
13. ¿Con que frecuencia tiene encuentros con los padres de este estudiante para tratar asuntos de su proceso educativo?

14. ¿Cuenta la institución con algún acompañamiento externo especializado para apoyar a la docente en el proceso educativo del estudiante con Síndrome de Down?
15. ¿Cree que se le está garantizando al niño objeto del estudio su derecho a la educación?
16. ¿Desde su perspectiva profesional que avances ha observado en aprendizaje escolar que haya podido alcanzar este estudiante?
17. ¿Sabe usted si se lleva algún plan de seguimiento y registro de las actividades, actitudes y aprendizajes del estudiante con Down?
18. ¿Cuentan usted y la docente a cargo con algún plan específico estructurado colaborativamente para la atención del estudiante con discapacidad intelectual?
19. ¿Cree usted que se está cumpliendo en el caso de este niño con la normatividad colombiana?
20. ¿Qué recomendaría a la institución para la atención educativa de este estudiante?
21. ¿Qué recomendaría a la docente para la atención educativa de este niño?
22. ¿Cuáles recomendaciones haría a las autoridades educativas para la atención a este tipo de niños?
23. ¿Cuáles recomendaciones haría a los padres de este niño para integrar su labor educativa en el hogar con la que se lleva a cabo en el colegio?
24. ¿Cómo piensa que sería el proceso educativo ideal para este tipo de niños con Síndrome de Down?



**FORMATO DE JUICIO DE EXPERTOS
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS
INSTRUMENTO PARA PSICO ORIENTADORA ESCOLAR**

"Educación de niños con síndrome de down: una reflexión desde la educación como derecho humano fundamental"

Respetado experto, agradezco su colaboración en la revisión y validación de instrumento. A continuación, usted encontrará una serie de preguntas que tiene por objeto, conocer el pensamiento de la psico orientadora escolar, como parte de proyecto de doctorado en educación. Sus respuestas serán confidenciales y se tratarán según las normativas vigentes para la investigación.

Datos del evaluador experto (marque con una cruz la opción correcta):

Título profesional y Posgradual:

Posgrado:

Especialización Maestría Doctorado Pos Doctorado

Experiencia docente:

DATOS ACERCA DEL PROYECTO

Título

Educación de niños con síndrome de down: una reflexión desde la educación como derecho humano fundamental

Objetivo Proyecto

Comprender de qué manera la institución educativa Isaac Tacha Niño del Barrio La Reliquia de la ciudad de Villavicencio garantiza el derecho a la educación de niños con Síndrome de Down.

Objetivo del instrumento

Conocer cuáles son las concepciones de los docentes y directivos docentes acerca de la educación de niños con síndrome de Down.

INFORMACIÓN ACERCA DEL JUICIO DE EXPERTOS

Objetivo Del Juicio De Expertos

Revisión de contenidos de la entrevista semiestructurada herramienta seleccionada para recopilar la información de las variables del estudio y dar cumplimiento a los objetivos propuestos. El proceso de evaluación se llevará a cabo, considerando los siguientes criterios: suficiencia de las preguntas, Calidad, Coherencia, Relevancia, Lenguaje adecuado y Validez.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Suficiencia de las preguntas: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta (Galicia, et al, 2017).

Claridad: El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas (Galicia, et al, 2017).

Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo así mismo, cuando se mantiene una misma línea de investigación y se asocia con aquello que resulta entendible a partir de la lógica (Galicia, et al, 2017).

Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido (Galicia, et al, 2017).



Lenguaje adecuado: se considera lenguaje adecuado a la claridad de expresarse y la capacidad de ilustrar lo que se dice de tal forma que resulte más evidente considerar las experiencias, aportaciones y actitudes del proceso que ha llevado el individuo (Ramírez, 2012).

Validez: En el proceso de validez se ponen en juego una serie de opiniones argumentadas por parte de los expertos, se pueden identificar las debilidades y fortalezas del instrumento donde permitirá un análisis profundo por parte del investigador que dará lugar a la toma de decisiones (García, et al, 2017).

Luz Adriana Muñillo Delgado

Validado por:
C.C. 40.442.522.

Correo electrónico:

adriana-31@hotmail.es.

Profesión: Psicóloga

Reg: 50-3881

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa.

Acta de grado N° 70839.

5-Diciembre 2018

Noviembre, 2019.

Fecha de evaluación



PREGUNTAS DE VALORACION GENERAL

Marque con una cruz la opción que considere.

❖ **Nivel de experticia del evaluador**

¿En una escala de 1 a 10, indique en qué medida Usted se considera experto en el tema que acaba de evaluar, siendo 1 indicador de mínima y 10 indicador de máxima experticia?

1	2	3	4	5	6	7	8	X	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

❖ **Índice de percepción global de la encuesta**

En una escala de 1 a 10, ¿indique de forma general que tan adecuado le pareció el material del instrumento que acaba de evaluar, siendo 1 indicador de mínima y 10 de máxima adecuación?

Suficiencia en la pregunta

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Claridad

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Coherencia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Relevancia

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Lenguaje adecuado

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---



◆ Índice de percepción individual de la entrevista

A continuación, encontrará una matriz en donde se relacionan las preguntas que conforman la entrevista semiestructurada. De este modo, agradeceremos las sugerencias que desde su experiencia y ejercicio profesional puedan aportar a las mejoras de la entrevista e impactar en la calidad de la investigación.

FICHA DE LA ENTREVISTA

PREGUNTA	SUFICIENCIA		CLARIDAD		COHERENCIA		RELEVANCIA		LENGUAJE ADECUADO		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. ¿Cómo le ha parecido la presencia de un estudiante con Síndrome de Down en uno de los salones de clase del colegio?	X		X		X		X		X		
2. ¿De qué manera apoya a la docente en la atención educativa de dicho estudiante?	X		X		X		X		X		
3. ¿Había tenido antes experiencias de este tipo?	X		X		X		X		X		
4. ¿Cuál es su opinión de la educación inclusiva?	X		X		X		X		X		
5. ¿Cuál cree puede ser el impacto de la educación regular en los aprendizajes de este estudiante?	X		X		X		X		X		
6. ¿Puede la educación regular contribuir a la socialización de estudiantes con discapacidad intelectual?	X		X		X		X		X		
7. ¿Qué opina del desempeño personal y profesional de la docente frente a la atención educativa del estudiante con Síndrome de Down?	X		X		X		X		X		
8. ¿Tiene alguna opinión acerca de las competencias de los padres en sentido del apoyo a la docente en	X		X		X		X		X		



el proceso educativo de este estudiante?										
9. ¿Qué tipo de educación recomendaría para estudiantes con Síndrome de Down?	X	X	X	X	X	X				
10. ¿Cómo observa las actitudes y comportamientos de los estudiantes ante el estudiante con Síndrome de Down?	X	X	X	X	X	X				
11. ¿Hace el colegio algún programa especial para la atención de este estudiante?	X	X	X	X	X	X				
12. ¿Existe algún apoyo o asesoría que la institución brinda a los padres para el manejo educativo del estudiante fuera del colegio?	X	X	X	X	X	X				
13. ¿Con qué frecuencia tiene encuentros con los padres de este estudiante para tratar asuntos de su proceso educativo?	X	X	X	X	X	X				
14. ¿Cuenta la institución con algún acompañamiento externo especializado para apoyar a la docente en el proceso educativo del estudiante con Síndrome de Down?	X	X	X	X	X	X				
15. ¿Cree que se le está garantizando al niño objeto del estudio su derecho a la educación?	X	X	X	X	X	X				
16. ¿Desde su perspectiva profesional que avances ha observado en aprendizaje escolar que haya podido alcanzar este estudiante?	X	X	X	X	X	X				
17. ¿Sabe usted si se lleva algún plan de seguimiento y registro de las actividades, actitudes y	X	X	X	X	X	X				



aprendizajes del estudiante con Down?													
18. ¿Cuentan usted y la docente a cargo con algún plan específico estructurado colaborativamente para la atención del estudiante con discapacidad intelectual?	X	✓	X		X		X		X				
19. ¿Cree usted que se está cumpliendo en el caso de este niño con la normatividad colombiana?	✓	X	X		X		X		X				
20. ¿Qué recomendaría a la institución para la atención educativa de este estudiante?	X	X	X		X		X		X				
21. ¿Qué recomendaría a la docente para la atención educativa de este niño?	X	X	X		X		X		X				
22. ¿Cuáles recomendaciones haría a las autoridades educativas para la atención a este tipo de niños?	X	X	X		X		X		X				
23. ¿Cuáles recomendaciones haría a los padres de este niño para integrar su labor educativa en el hogar con la que se lleva a cabo en el colegio?	X	X	X		X		X		X				
24. ¿Cómo piensa que sería el proceso educativo ideal para este tipo de niños con Síndrome de Down?	X	X	X		X		X		X				



OBSERVACIONES GENERALES DEL INSTRUMENTO

El instrumento está orientado de manera correcta hacia el objetivo planteado. Se evidencian preguntas que requieren ajustes de tal manera que se puedan obtener datos más limpios y menos limitados. Algunas preguntas dan la posibilidad de responderse con respuesta cerrada y esto limita la información, por lo tanto, se sugiere el mejoramiento

APLICABLE	<input checked="" type="checkbox"/>
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES	<input type="checkbox"/>
NO APLICABLE	<input type="checkbox"/>

Referencias

- Gaboa, E., Balderama, J., Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos propuesta de una herramienta virtual. Universidad de Guadalajara. Vol 9. *Validez de contenido _ Cualitativo.pdf*
- González, F. (2013). La Subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, (1), 19-42. https://www.icesi.edu/bvstis/index.php/revista_cs/article/view/1565
- González, F. y Mijang, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15 (1), 5-16.
- Bados, A. (2008). La intervención psicológica: características y modelos Universidad de Barcelona <http://diposit.ub.edu/dpape/bitstream/2445/4963/1/01CS%20caracter%20de%20mod%20psic.pdf>
- Martorell, C. y Gomez, O. (2016). Enfoque de la Evaluación Psicológica de la Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (Ridep). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2 (10), 35-55 <https://www.ridalec.org/pdf/3596/359645442003.pdf>
- Colegio oficial de psicólogos España (1996). Perfil del Psicólogo clásico y de la salud. *Revista Papeles del psicólogo* 69. <http://www.papelesdepsicologo.es/resumen/pii=1097>
- Labrador, F., Vallejo, M., Matellanes, M., Echeburúa, E., Bados, A. y Fernández, J. (2002). La eficacia de los tratamientos
- Vargaz, J. y Doromy, J. (2013). Psicoterapia y acompañamiento: un análisis conceptual desde el humanismo y la teoría de la autodeterminación. *Revista de psicología pepu* 4(2), 142-153. https://drive.google.com/file/d/90L_gm6U_ZGpLZ9L3N7d2HLYm3LULUy/view
- Ramírez, Y. (2007). La orientación psicológica, un espacio de búsqueda y reflexión necesario para todos. *REMO*, 4(10), 23-27. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v4n10/a05.pdf>

Apéndice 6. Resultados entrevista madre de familia

1. ¿Qué opina de la educación que recibe su hijo en esta institución?

Me parece muy buena. Porque está ocupado aprendiendo cosas que le sirven para aprender a comportarse.

2. ¿En qué momento se dio cuenta que su hijo presentaba Síndrome de Down?

Cuando el médico lo vio a los pocos días de nacido y me informó.

3. ¿Algún profesional de la salud le ha dado recomendaciones para la educación de su hijo en el hogar?

No. Al comienzo me dijeron que no tenía forma de que su condición cambiara y que tuviera mucha paciencia.

4. ¿Cómo ha tratado de educar a su hijo antes de ingresar a la escuela?

Pues a él debe tenerse mucho cuidado y paciencia porque es muy activo y enseñándole cosas como vestirse y comer.

5. ¿Ha llevado a su hijo donde especialistas para mejorar su proceso educativo?

No. A veces lo remiten donde psicólogos y ellos me dicen que va bien o que le ayude a hacer dibujos y letras, que le hable normalmente.

6. ¿Cuáles han sido las dificultades que ha encontrado en la educación de su hijo en el hogar?

Que en ocasiones es muy inquieto.

7. ¿Conoce lo que es educación inclusiva?

No.

8. ¿Quién le recomendó matricular a su hijo en este colegio?

En un examen médico me dijeron que lo matriculara en un colegio regular. Vine y me lo recibieron. Esta acá desde preescolar.

9. ¿Qué transformaciones ha visto en los comportamientos de su hijo desde que estudia acá?

Ahora se comporta mejor en casa, es más tranquilo, se relaciona mejor con otros niños y le gusta hacer figuras en los cuadernos.

10. ¿Conoce cuáles son los derechos a la educación de su hijo?

Pues, que puede estar en la escuela como cualquier niño.

11. ¿Cree que se le está garantizando el derecho a la educación a su hijo?

Si, desde preescolar.

12. ¿Qué espera que logre su hijo estudiando en este colegio?

Que aprenda lo más que pueda.

13. ¿Cómo ve la relación de su hijo con la profesora?

Muy buena. La profesora lo quiere y lo cuida mucho.

14. ¿Cómo ha visto las actitudes y relaciones de los compañeros de su hijo con él?

En preescolar había mucha curiosidad de los otros niños, ahora lo tratan con mucho cuidado, le ayudan y están muy atentos a él.

15. ¿Su hijo ha recibido apoyo especializado (Psicólogos, médicos, orientadores) en el colegio?

Pues, allá hay una psicóloga, me imagino que sí, pero realmente yo no sé cómo es el trato de ella con él.

16. ¿Con que frecuencia habla con la Psico-orientadora del proceso educativo de su hijo?

No, muy poco. Yo trabajo y no me queda mucho tiempo disponible para ir al colegio. Cuando estaba en preescolar hablé con ella varias veces y me decía que le hablara de los otros niños, que ellos eran sus amigos y cosas así.

También de que le enseñara a avisar cuando tenga que ir al sanitario.

17. ¿Cuéntenos que ha visto que su hijo ha aprendido en el colegio?

Pues de cosas, así como matemáticas y otras materias no se le ve que aprenda mucho, pero como dije antes ahora es más amable o más tranquilo, le gusta cuando va al colegio y se porta bien con los compañeros y la profesora, todos lo cuidan muy bien y le ayudan. No entiende de escribir, leer o hacer sumas y todo eso, él no está capacitado.

18. ¿Cuánto hace que su hijo estudia en este colegio?

Tres años.

19. ¿Ha estado su hijo en alguna institución donde solo asistan niños con discapacidad?

No.

20. ¿Qué recomendaría que haga el colegio para atender niños como su hijo?

No sé qué más puedan hacer. Para mí es un beneficio que esté en el colegio y eso me ayuda porque, como le dije, tengo que trabajar y me da tranquilidad que esté con las profesoras y los compañeritos.

Apéndice 7. Resultados de entrevista a docente 1

1. ¿Cuánto hace el niño con Síndrome de Down asiste a su clase?

Estoy con él este año. Antes estuvo a cargo de otras docentes en preescolar y primer grado.

2. ¿Antes había tenido este tipo de experiencia?

No, tengo 22 años de labor docente y nunca antes había tenido estudiantes en tal condición.

3. ¿Qué piensa de la experiencia de contar en su clase con un estudiante con Síndrome de Down?

Es verdaderamente un reto. Es algo diferente, por lo general he manejado aula regular, pero nunca con niños en la condición de Juan José, es decir, con discapacidad.

4. ¿Cuál es su opinión de la educación inclusiva?

Pues teóricamente se propone como un modelo educativo adecuado a estos niños, pero en la realidad no existen las condiciones para cumplirlo.

5. ¿Cómo ha sido su relación como docente con su estudiante especial?

En general ha sido una relación algo tensa pero agradable. Uno quisiera brindarle mejores posibilidades y, sin embargo, no es factible.

6. Cuéntenos algo de los comportamientos y actitudes de su estudiante con Down.

Él se porta bien, llega puntual a la 1:00 p.m., ocupa su puesto y espera que se le indiquen las actividades.

7. ¿Qué aprendizaje ha visto que este estudiante haya adquirido?

El aprendizaje de él es totalmente mecánico, colorea, sigue puntos y líneas. No adquiere otros conocimientos como números o colores. En sus relaciones socializa bien y se integra con los demás compañeros, incluso de otros grupos.

8. ¿Qué impacto cree pueda tener la educación regular en la formación de este niño?

Creo que, además del desarrollo de algunas habilidades sociales, él no está en condición de lograr avances de otro tipo, como en lo académico, por ejemplo.

9. Como docente, ¿cuáles han sido las dificultades que ha encontrado en el manejo educativo de este estudiante?

Como antes dije, es un reto complejo. En la universidad no enseñan a los docentes sobre este tema. Creo que falta mucho en política pública para fortalecer las capacidades y competencias de los docentes haciéndolas adecuadas para el desempeño con este tipo de estudiantes.

10. ¿Cómo han sido los comportamientos y actitudes de los otros niños ante el niño con Down?

A él ya todo el colegio lo conoce, ningún niño lo rechaza, todos lo respetan y están muy pendientes de lo que hace para evitarle problemas, en general lo cuidan mucho.

11. ¿Qué opina del manejo que los padres han dado a la educación de este niño?

Falta mucho apoyo de ellos, puede decirse que ha sido nulo el respaldo de los padres quienes evidencian mucho desinterés por la educación del niño. En casa no tiene apoyo para labores escolares.

12. ¿Cómo observa las actitudes de los padres frente a la educación de su hijo en el aula regular?

Ellos lo mandan al colegio y se desentienden, actúan con despreocupación y esperan que acá se le cuide. Por ejemplo, al niño se le dejan tareas para realizar en la casa y no se percibe ningún apoyo, las tareas no se realizan, los cuadernos aparecen rotos.

13. ¿Con qué frecuencia dialoga con los padres del estudiante acerca de su proceso educativo?

Los padres del niño nunca vienen a preguntar por el proceso educativo de Juan José y la institución opta por no llamarlos porque tampoco acuden aduciendo que no tienen tiempo, ya que deben trabajar.

14. ¿La promoción a otro grado en este niño debe ser automática o debe tener unos requerimientos mínimos?

Si, la promoción académica de él, debe ser automática; como dije antes, él solo adquiere algunas destrezas, pero ningún otro conocimiento básico.

15. ¿Ha observado en los padres competencia para apoyarla en el proceso educativo del niño?

No. Además del poco interés que demuestran.

16. ¿Tiene algún conocimiento acerca de actitudes u opiniones de otros padres con respecto a la presencia del niño en el aula regular?

No, en realidad no se percibe interés especial alguno. En oportunidades, a padres de reciente vinculación que no lo conocen les causa alguna admiración inicial, pero luego lo asumen con normalidad.

17. ¿Qué conocimiento tiene de opiniones y percepciones de otros docentes frente a la presencia de este estudiante en el aula regular?

No se encuentra interés alguno en otros docentes, para ellos es un estudiante más cuya responsabilidad es de la docente a cargo. En caso de requerirse algo con respecto a este alumno, solo se limitan a indicar que busquen a la profesora de él.

18. ¿Qué personal de la institución le brinda apoyo en su labor docente con este estudiante?

Ninguno, desde que Juan José hace parte de esta institución, los profesores solicitamos que se tengan en cuenta sus requerimientos, la necesidad de profesionales de apoyo, materiales didácticos, terapias, pero no ha sido posible obtener algo al respecto.

19. ¿Cuenta con apoyo de personal de salud especializado externo para la atención educativa y el manejo de este estudiante?

No.

20. ¿Qué apoyo institucional ha recibido para la atención educativa de este estudiante?

Ninguno. Yo tengo además de Juan José, un estudiante con autismo y dos con coeficiente intelectual bajo, es decir, que junto a los estudiantes de aula regular cuento con cinco grupos en la misma aula, quienes requieren atención diferenciada, sin que, como docente, tenga la preparación para ello ni el apoyo profesional adecuado.

21. ¿Cree que se le está garantizando el derecho a la educación al estudiante con Síndrome de Down?

A ellos simplemente se les matricula y con eso basta.

22. ¿Ha solicitado a la institución educativa apoyo especializado para la atención educativa de este estudiante?

Sí, pero no ha sido posible obtenerlo. La institución educativa no cuenta con alternativas en ese sentido y las autoridades correspondientes tienen propuestas y planteamientos teóricos que aún no llegan a la praxis.

23. ¿Cómo piensa que debería ser la atención en el aula a este tipo de estudiantes?

Primeramente, se requiere la capacitación de los docentes y de los padres de familia para lograr una atención más integral.

24. ¿De qué manera evalúa los aprendizajes del estudiante con Síndrome de Down?

De manera descriptiva ya que él solo alcanza escasas habilidades o cualidades. No hay manera de realizar algún tipo de pruebas.

25. ¿Qué recomendaciones haría para la atención educativa a niños con discapacidad intelectual?

Se requiere apoyo de profesionales competentes, la estructuración e implementación de terapias del lenguaje, ocupacionales, físicas; igualmente la capacitación de los docentes, espacios y materiales adecuados, la integración a los procesos educativos de los padres de familia y de toda la comunidad educativa.

Apéndice 8. Resultados de entrevista a docente 2

1. ¿Qué opina de que niños con Síndrome de Down asistan al aula regular?

Es una situación que se corresponde con lo dispuesto en la Legislación que determina la alternativa de recibir este tipo de estudiantes en la educación regular. Desde luego, ello no quiere decir que se alcance un modelo de formación plena del niño, pero le sirve para desarrollar ciertas capacidades o habilidades sociales.

2. ¿Ha tenido niños con discapacidad intelectual en sus clases?

No. He visto el proceso de este niño en el colegio, pero yo no he contado con niños con discapacidad intelectual en mi aula.

3. Una compañera suya tiene en su clase un niño con Síndrome de Down, ¿cómo le ha parecido la experiencia de ella?

He observado el proceso de niño desde cuando ingreso a preescolar, luego en primero y me ha parecido una situación bastante compleja por varios factores: no se observan en el niño patrones de formación en el hogar, no reconoce principios de autoridad, el acompañamiento familiar se ve precario agregando dificultad al manejo del alumno, sobre todo teniendo en cuenta que en el aula generalmente se trabaja con un número de estudiantes entre 35 y 40. Los padres de familia han generado la concepción de la escuela como una guardería donde llevan a los hijos para que se los eduquen, sin integrarse en una forma más cercana y responsable

a los procesos educativos, asumiéndolos como responsabilidad exclusiva de la docente, quien termina en el rol de niñera.

4. ¿Qué opina de la educación inclusiva?

Es una creación del gobierno sin tener en cuenta la institución educativa y los requerimientos que implica este tipo de educación. Yo recomendaría que estos niños fuesen atendidos en aulas especiales por psicólogas y trabajadoras sociales que promuevan en ellos el desarrollo de sus habilidades sociales.

5. ¿Qué opina de la legislación acerca de la educación de niños con discapacidad intelectual?

Desde luego no es posible negar el derecho a la educación de estos niños. Pero la legislación no toma en cuenta que las instituciones educativas no tienen los elementos y las condiciones indispensables y tampoco el personal competente.

6. ¿Cómo cree que se le debe garantizar el derecho a la educación a niños con discapacidad intelectual?

Reitero que debería ser en un aula especial, con el acompañamiento de la familia y personal profesional de manera que se les garantice procedimientos adecuados como terapias psicológicas, físicas y del lenguaje.

7. ¿Cuáles cree que pueden ser las dificultades al tener en el aula niños con discapacidad intelectual?

La mayor dificultad es que la docente debe atender dos procesos simultáneamente: de un lado lo correspondiente al niño discapacitado y el plan específico de trabajo con él, los materiales que se requieren y la atención particular y, de otro lado, los demás estudiantes e igualmente sus requerimientos educacionales; además, es de tener en cuenta el número de alumnos.

8. ¿Cómo observa el comportamiento de los niños con el niño que presenta Síndrome de Down?

La relación de los estudiantes con el niño con Down es especial, pues asumen el rol de cuidadores, están siempre pendientes de todo lo que le sucede: que no se aleje, si desea ir al baño, que tenga cuidado con los objetos. Definitivamente son sus cuidadores.

9. ¿La institución educativa presta apoyo institucional especializado a la docente que cuenta en su aula con el niño con Síndrome de Down, a los padres y al niño?

Solamente contamos con una psicóloga, pero ella siempre recomienda que el padre de familia acuda con su hijo a la entidad prestadora del servicio de salud en solicitud de atención en el tema de las terapias del niño, como la ocupacional, la del lenguaje y la física, debido a que en la institución no se cuenta con las herramientas y las condiciones para una atención adecuada.

10. ¿Sabe si vienen profesionales de la salud externos a prestar apoyo a la docente, los padres y al estudiante con Síndrome de Down?

No, nadie viene.

11. Desde su experiencia docente ¿qué cree que puede lograr un niño con Síndrome de Down al asistir a clases en el aula regular?

Por lo que he visto, pienso que el niño puede alcanzar el desarrollo de algunas metas o habilidades, pero creo que el acompañamiento de la familia es muy importante dentro del proceso; sin embargo, hemos notado que el padre de familia asume el colegio como guardería donde deja el niño para que el docente lo eduque y le responda por su cuidado.

12. ¿Qué recomendaría para el manejo de un niño con Síndrome de Down en el aula?

Debería ser un proceso interdisciplinario: padres de familia, profesionales de apoyo y docente de aula. De tal forma el niño podría adquirir habilidades que le beneficiarían a él y a su entorno familiar y social.

Apéndice 9. Entrevista directivo docente

1. ¿Cuál es su opinión acerca de la atención educativa a un niño con Síndrome de Down en el aula regular?

Partimos del principio de que todos los niños deben tener la oportunidad de llegar al aula regular. Desde el Ministerio de Educación se viene planteando el tema de inclusión, de tal manera que esta institución esta presta para atender los niños en esta problemática.

2. ¿Había tenido este tipo de experiencias antes?

Si, más o menos desde hace dos o tres años venimos atendiendo estudiantes en tal dificultad.

3. ¿Que representa para su gestión directiva la presencia de este estudiante en su institución?

Pues, representa seguir las directrices del MEN y la Secretaría de educación sobre el tema de inclusión. Como dije antes, todos los niños tienen este derecho, de manera que hemos venido trabajando en el tema de la adecuación del currículo flexible para la atención a este tipo de estudiantes.

4. ¿Cuenta el colegio con planes especiales para la atención a estudiantes con discapacidad intelectual?

En el momento no los tenemos, digamos que está en construcción el modelo de atención a este tipo de población, no está definido, pero tenemos la idea de cómo afrontar el problema.

5. ¿Qué opina de la educación inclusiva?

No, pues es un derecho que tiene todo niño.

6. ¿Están los docentes de este colegio preparados para atender este tipo de estudiantes?

Lamentablemente no. Allí es donde está el reto de la directiva, de cómo llegar con capacitación para el personal docente, porque no es sencillo asumir la atención pertinente de estos alumnos.

7. ¿La normatividad legal colombiana es pertinente a este tipo de situaciones?

Sí, claro. Totalmente, o sea, el Ministerio define los lineamientos de toda institución educativa y como debe atender esta comunidad.

8. ¿Piensa que el colegio está cumpliendo plenamente esa normatividad?

Considero que estamos haciendo el esfuerzo.

9. ¿Qué tipo de apoyo le brinda el colegio a la docente a cargo de este estudiante?

Bueno, yo creo que, desde la orientación y acompañamiento de como diseñar los modelos flexibles.

10. ¿Les brinda la Secretaría de Educación algún tipo de apoyo externo especializado para la atención educativa a este tipo de estudiantes con discapacidad intelectual?

No, desafortunadamente no existe ese tipo de apoyos.

11. ¿Cuáles han sido las problemáticas más significativas que ha enfrentado el colegio en cuanto a la atención educativa del estudiante con Síndrome de Down?

La falta de competencias adecuadas de los docentes y de acompañamiento especializado.

12. ¿Ha tenido que recurrir a solicitar apoyo externo de autoridad competente para atender algunas de esas problemáticas?

No.

13. ¿Cómo percibe las opiniones y actitudes de los docentes ante el caso del estudiante con Síndrome de Down?

Hacen lo que está a su alcance, por ejemplo, están trabajando en el currículo flexible.

14. ¿Qué ha observado en las actitudes y comportamientos de los estudiantes frente al estudiante con Síndrome de Down en el colegio?

Son muy amigables con él.

15. ¿Ha implementado el colegio algún proyecto junto con los padres del estudiante con Síndrome de Down para el apoyo integral familia-colegio a su proceso educativo?

Fuera del colegio no. Al interior de la institución si, a través de la orientadora escolar.

16. ¿Sabe si las autoridades educativas municipales o departamentales hacen algún seguimiento estructurado a este tipo de estudiantes?

No.

17. ¿Qué recomendaría a las autoridades educativas municipales para la atención educativa pertinente a este tipo de estudiantes?

Principalmente la capacitación de los docentes y contar con apoyo de profesionales correspondientes.

18. ¿Qué recomendaciones haría para fortalecer las competencias de los docentes en la atención a este tipo de estudiantes?

Capacitaciones especializadas y acompañamiento de profesionales de otras áreas como psicología, por ejemplo.

19. ¿Cómo piensa que podría integrarse a padres, docentes y la institución educativa más eficientemente en proyectos de apoyo a los estudiantes con discapacidad intelectual?

Pues sería ideal, pero en el caso de los padres, estos se han creado una concepción errónea de la educación, ya que piensan en la institución educativa como una guardería donde cuidan de sus hijos y la función principal de la escuela es otra, enfocada en la pedagogía.

20. ¿Cómo cree que debería ser la atención educativa a estudiantes con discapacidad intelectual?

Contando con todos los requisitos indispensables en materiales didácticos, docentes competentes y otros profesionales que apoyen la labor de estos.

21. ¿Cree que el ingreso al aula regular le garantiza al estudiante con Síndrome de Down su derecho a la educación?

Sí.

Apéndice 10. Entrevista a profesional psico orientadora escolar

1. ¿Cómo le ha parecido la presencia de un estudiante con Síndrome de Down en uno de los salones de clase del colegio?

Adecuado. El derecho del niño como el de los demás, está garantizado por la institución para su educación.

2. ¿De qué manera apoya a la docente en la atención educativa de dicho estudiante?

El niño se encuentra en la institución desde preescolar y el apoyo de las docentes ha sido fundamental para su integración inclusiva con sus demás compañeros. Mi función ha sido estar al lado de las docentes desde mi perspectiva profesional.

3. ¿Había tenido antes experiencias de este tipo?

No. Nunca había tenido experiencia con estudiantes de este tipo.

4. ¿Cuál es su opinión de la educación inclusiva?

En Colombia ha sido una problemática que el gobierno ha tratado de abordar de acuerdo a normativas internacionales en condición de derechos. Sin embargo, se ha quedado corto en apoyos, pues al contrario de garantizar el derecho a la educación ha recortado los recursos para apoyo especial. Ahora los niños están en el aula regular, pero sin apoyos, atendidos por docentes sin capacitación especial y las autoridades educativas normalizan los apoyos de manera sesgada, contratando apoyos externos en jornadas contrarias que no abarcan los requerimientos, mientras las aulas de apoyo que existían se están acabando.

5. ¿Cuál cree puede ser el impacto de la educación regular en los aprendizajes de este estudiante?

Ha sido importante para la socialización. Los procesos académicos son lentos, pero eso es natural en estos estudiantes. También ha sido significativo para los otros niños que han desarrollado comprensión y respeto por las diferencias.

6. ¿Puede la educación regular contribuir a la socialización de estudiantes con discapacidad intelectual?

Efectivamente contribuye significativamente a su socialización

7. ¿Qué opina del desempeño personal y profesional de la docente frente a la atención educativa del estudiante con Síndrome de Down?

Excelente, esta docente pone todo su empeño en la atención al estudiante.

8. ¿Tiene alguna opinión acerca de las competencias de los padres en sentido del apoyo a la docente en el proceso educativo de este estudiante?

Ellos evidencian nula competencia para el apoyo a los docentes.

9. ¿Qué tipo de educación recomendaría para estudiantes con Síndrome de Down?

Debe ser normal, con algunas diferenciaciones pertinentes a las cuales contribuyen los currículos flexibles, como el que se implementa en esta institución.

10. ¿Cómo observa las actitudes y comportamientos de los estudiantes ante el estudiante con Síndrome de Down?

Son muy comprensivos y amigables, se integran en todas las actividades.

11. ¿Tiene el colegio algún programa especial para la atención de este estudiante?

Cada dos meses se reúne el comité de evaluación junto con el Coordinador académico y se evalúan los avances de acuerdo a los objetivos planeados. En el último periodo se emite un concepto acerca de la promoción o no del niño.

12. ¿Existe algún apoyo o asesoría que la institución brinde a los padres para el manejo educativo del estudiante fuera del colegio?

El rector y todo el personal son muy receptivo a las inquietudes de ellos, pero es muy difícil formular alguna estrategia conjunta, los padres poco asisten a la institución aduciendo constantemente imposibilidad a causa de sus labores.

13. ¿Con que frecuencia tiene encuentros con los padres de este estudiante para tratar asuntos de su proceso educativo?

Muy eventualmente.

14. ¿Cuenta la institución con algún acompañamiento externo especializado para apoyar a la docente en el proceso educativo del estudiante con Síndrome de Down?

La Secretaría de Educación de forma tácita no expresa, ha hecho promesas en tal sentido, pero aún no se han realizado.

15. ¿Cree que se le está garantizando al niño objeto del estudio su derecho a la educación?

En la medida de las circunstancias, sí.

16. ¿Desde su perspectiva profesional qué avances ha observado en aprendizaje escolar que haya podido alcanzar este estudiante?

Fundamentalmente en el campo de las habilidades o destrezas sociales.

17. ¿Sabe usted si se lleva algún plan de seguimiento y registro de las actividades, actitudes y aprendizajes del estudiante con Down?

No, al menos no tengo noticias de ello.

18. ¿Cuentan usted y la docente a cargo con algún plan específico estructurado colaborativamente para la atención del estudiante con discapacidad intelectual?

La colaboración es reciproca en correspondencia con las necesidades o requerimientos, pero la atención a toda la población escolar hace difícil establecer planes particularizados.

19. ¿Cree usted que se está cumpliendo en el caso de este niño con la normatividad colombiana?

No. La normatividad es muy puntual, pero en la praxis se hace compleja su implementación plena.

20. ¿Qué recomendaría a la institución para la atención educativa de este estudiante?

Procurar recursos y apoyo especializado, así como la capacitación de las docentes.

21. ¿Qué recomendaría a la docente para la atención educativa de este niño?

Que la asuma sin miedo, a veces los profesores se sienten aprensivos frente a la atención de estos estudiantes y no ha de ser así; además, buscar recursos y herramientas que les permitan desarrollar un proceso más amable.

22. ¿Cuáles recomendaciones haría a las autoridades educativas para la atención a este tipo de niños?

Que implementen la normatividad existente.

23. ¿Cuáles recomendaciones haría a los padres de este niño para integrar su labor educativa en el hogar con la que se lleva a cabo en el colegio?

Con ellos la situación es bastante compleja, pero sería prudente que se capacitaran y entendieran que la condición de los menores no es una enfermedad incurable, sino una condición tratable.

24. ¿Cómo piensa que sería el proceso educativo ideal para este tipo de niños con Síndrome de Down?

Pues fundamentalmente que se contara con docentes capacitados, profesionales de apoyo y todas esas condiciones que establece la normatividad.