

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

**“Factores que determinan la
inclusión de estudiantes con
Síndrome de Down en escuelas de
jornada completa en CABA”**

Estudiante: Orellano, Laura Daniela



Legajo: 34274

Director/es: Lic. Prof. Patricia Susana Gardonio



Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una

opción): A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [] A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor: Laura Daniela Orellano



Índice

RESUMEN.....	1
PALABRAS CLAVES.....	1
1. INTRODUCCIÓN.....	2
1.1 Delimitación del objeto de estudio.....	2
1.2 Planteo del problema.....	3
1.3 Objetivos.....	4
1.4 Hipótesis o supuestos básicos de investigación.....	4
1.5 Fundamentación.....	5
2. ESTADO DEL ARTE.....	7
3. MARCO TEÓRICO.....	13
3.1 Recorrido conceptual del Síndrome de Down y sus diversos niveles.....	13
3.2 Legislación nacional del sistema educativo argentino.....	21
3.3 Inclusión educativa en niños con Síndrome de Down.....	22
3.4 Recorrido histórico de los diversos paradigmas en el sistema educativo.....	25
3.5 Características institucionales que contribuyen a la inclusión.....	28
3.6 Preparación que requieren los docentes.....	30
3.7 Lineamientos básicos del aporte del profesional en psicopedagogía.....	34
4. MÉTODO.....	39
4.1 Diseño metodológico.....	39
4.2 Participantes-muestra.....	40
4.3 Instrumentos-Procedimientos.....	40
4.4 Consentimiento informado.....	41
5. RESULTADO.....	41
6. DISCUSIÓN.....	45
7. CONCLUSIÓN.....	48
8. APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	49
9. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	49
10. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	50
11. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.....	50
REFERENCIAS.....	52
ANEXOS	

Resumen

El presente trabajo de investigación aborda la inclusión de estudiantes con Síndrome de Down en una escuela pública de nivel primario, de jornada completa y con orientación en artes, perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

El estudio aporta una metodología cualitativa y emplea la técnica de entrevistas semiestructuradas a doce docentes. A partir de este análisis, se identifican puntos de tensión entre el marco teórico de las prácticas inclusivas y su implementación real.

Surge, asimismo, la necesidad y la importancia de una mirada psicopedagógica que aporte nuevos saberes y herramientas para sostener una inclusión con menor conflicto y fricción.

La investigación concluye que, si bien la inclusión educativa constituye un objetivo ético y pedagógico ampliamente consensuado, su concreción efectiva requiere superar diversos factores que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los estudiantes con Síndrome de Down.

Para garantizar trayectorias escolares genuinamente inclusivas, resulta indispensable un trabajo de corresponsabilidad que involucre a docentes, equipos de conducción, alumnos, familias y equipos de orientación. Además, requiere de una flexibilidad organizativa en la institución y un compromiso político e institucional firme que asegure las condiciones de equidad y calidad educativa necesaria para estos estudiantes.

Palabras Claves:

Inclusión educativa-Síndrome de Down-Escuelas Primarias-Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)-Docentes- Barreras estructurales- Psicopedagogía.

1. Introducción

1.1 Delimitación del Objeto de Estudio

Esta investigación se centra en la “*inclusión educativa plena de niños con Síndrome de Down (SD)*”, en una escuela de nivel primario pública que reside en CABA durante el año 2023. La misma se encuentra delimitada por las características propias de una institución educativa de orientación artística e integradora y que se encuentra con la necesidad de afrontar la inclusión plena en un período de doble jornada.

Ahora bien, la inclusión se entiende como un proceso que: a) elimina las barreras que restrinjan o impidan la participación; y b) la necesidad de modificar la cultura, la política y la práctica de las escuelas convencionales para tener en cuenta las necesidades de todos los estudiantes, también los que tienen alguna deficiencia. La educación inclusiva implica transformar el sistema de enseñanza y asegurarse de que las relaciones interpersonales se basen en valores fundamentales que permitan materializar el pleno potencial de aprendizaje de todas las personas. También implica una participación efectiva, una instrucción personalizada y pedagogías inclusivas. Entre los principales valores de la educación inclusiva figuran la igualdad, la participación, la no discriminación, la celebración de la diversidad y el intercambio de las buenas prácticas. El enfoque inclusivo valora a los estudiantes como personas, respeta su dignidad inherente y reconoce sus necesidades y su capacidad de hacer una contribución a la sociedad. También considera que la diferencia brinda una oportunidad para aprender y reconoce que la relación entre la escuela y la comunidad en general es una base para crear sociedades inclusivas con un sentido de pertenencia (no solo para los alumnos, sino también para los docentes y los padres). La educación inclusiva es importante desde el punto de vista social porque ofrece una plataforma sólida para combatir la estigmatización y la discriminación. Un entorno de enseñanza mixto que incluya a las personas con discapacidad permite que se valoren sus contribuciones y que se afronten y eliminen progresivamente los prejuicios y las ideas erróneas. La educación inclusiva también fomenta una educación de calidad para todos propiciando planes de estudios y estrategias de enseñanza más amplias que contribuyen al desarrollo general de las capacidades y las habilidades. Este vínculo entre la enseñanza y el desarrollo, cuando incluye a participantes diversos con un potencial distinto, introduce nuevas perspectivas para alcanzar los objetivos y la autoestima y empoderar a las personas para crear

una sociedad basada en el respeto mutuo y los derechos. (Consejo de Derechos Humanos, asamblea de las Naciones Unidas,2013).

El diseño metodológico de este trabajo se orienta hacia la investigación empírica, con un enfoque cualitativo con alcance de tipo exploratorio y descriptivo, que incluye la observación sistemática y la recopilación de datos mediante entrevistas semiestructuradas.

1.2 Planteo de Problema

La problemática central es cómo abordar la inclusión educativa plena, de niños con Síndrome de Down (SD), en una escuela de gestión pública de nivel primario en el distrito 1 de CABA; en hechos observables en el 2023 luego de haber atravesado la pandemia por COVID19. En este sentido, las maestras de apoyo pedagógico han observado y percibido las múltiples dificultades que se presentan en las instituciones y en las diversas áreas a nivel educativo. Entre ellas se pueden encontrar, que en base a las integraciones que se realizan aún se encuentran en proceso de adaptación y formación continua para dicha inclusión.

En cuanto a las variables que participan en el problema se encuentran en principio; la variable “inclusión educativa plena (plena frente a otras modalidades de inclusión)”, es entendida por la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad(CDPD) aprobada por la Organización de las Naciones Unidas. ONU et. al 2008, en el marco del modelo social, sus ajustes razonables y apoyos, que abandona el anterior modelo de rehabilitación y normalización, y establece que la persona con discapacidad debe ser tratada como sujeto de derecho y los Estados deben realizar los ajustes necesarios para el acceso a estos brindando los apoyos necesarios (y no excesivos) para tal fin.

Kaminker et. al 2008 También se encuentra en esta investigación la variable discapacidad intelectual “síndrome de Down”, la cual es entendida por la Sociedad Argentina de Pediatría como “trisomía del cromosoma 21(T21), y detectada como el primer síndrome de origen cromosómico descrito y es la causa más frecuente de retraso mental identificable de origen genético (p.249).

Ahora bien, las variables a estudiar serán las dimensiones: política educativa, organizativa, pedagógica, infraestructura, asesoramiento y acompañamiento profesional. Frente a esta problemática se plantea el siguiente interrogante:

¿Qué factores intervienen para lograr la inclusión educativa plena de niños con síndrome de Down de nivel primario en una escuela de gestión pública de doble jornada en el distrito 1 de la CABA?

1.3 Objetivos:

Objetivo general:

Determinar los factores que hacen posible la inclusión educativa plena de niños con Síndrome de Down de nivel primario en escuelas de jornada completa en CABA.

Objetivos específicos:

- Recorrer los paradigmas históricos de la educación inclusiva según referentes teóricos especializados en la disciplina de la educación.
- Desarrollar recorrido a nivel teórico y conceptual del Síndrome de Down, niveles, afecciones como así también características del aprendizaje y estrategias de trabajo.
- Establecer las características que desde la gestión institucional favorecen a la inclusión educativa plena de niños con Síndrome de Down de nivel primario en escuelas de jornada doble en la CABA.
- Identificar la preparación que requieren los docentes para acompañar la trayectoria escolar, durante el primer ciclo de niños con Síndrome de Down en escuelas de doble jornada.
- Formular los lineamientos básicos del aporte en cuanto apoyo y orientación que debería brindar el profesional en psicopedagogía en proyectos educativos de inclusión plena.
- Describir estrategias educativas para la inclusión plena teniendo en cuenta la flexibilidad horaria

1.4 Hipótesis o supuestos básicos de investigación

Desde la hipótesis se plantea que desde las instituciones de nivel primario de jornada completa de CABA, presentan desorganización en la inclusión plena con niños con Síndrome de Down. Ya que existen conflictivas respecto a la aplicación y comprensión de conceptos de

inclusión necesarios para lograr el mismo. Por consiguiente y no menos preocupante, la falta de formación de nivel primario para abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Se tendrá en cuenta principalmente tres concepciones que son condiciones fundamentales: Primero, el fomento de las relaciones de apoyo y respeto entre los actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias). Segundo una gestión institucional que fortalezca los procesos inclusivos, priorizando el trabajo, el acompañamiento a la enseñanza y el seguimiento de los aprendizajes de todos los estudiantes y tercero una planificación de la enseñanza para la inclusión, considerando como punto de partida la heterogeneidad y diversidad de los y las estudiantes.

1.5 Fundamentación

La investigación busca generar conciencia sobre la importancia de la educación inclusiva plena, garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes, promoviendo la igualdad de oportunidades y el pleno desarrollo de las potencialidades de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias y capacidades.

Ahora bien, desde el ámbito de la legislación nacional Argentina e internacional se promueven ciertas leyes que amparan y promueven una escolarización con niños con discapacidad en la inclusión plena. Entre ellas encontramos la ley n° 26.206 de la educación nacional, capítulo II, artículo 11, inciso n dice *“Brindar a las personas con discapacidad, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo y el pleno ejercicio de sus derechos” (Ley ° 26.206, 2006).*

García et. al 2019 el Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución N° 311/16, estipula normas para la “promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad”. Dentro de los lineamientos generales, tal resolución especifica que el sistema educativo deberá asegurar el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, acorde a los lineamientos nacionales e internacionales, con el objetivo de favorecer la inclusión en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación. Es importante remarcar que en su articulado expresa taxativamente la transversalidad de la cultura inclusiva como eje común de todos los establecimientos educativos, sindicado a las jurisdicciones y todos los actores institucionales incluidos en el sistema educativo como responsables de tal profundización, respondiendo a los requerimientos de los diferentes niveles y modalidades.

Desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, fue aprobada mediante resolución de la ONU el 13 de diciembre de 2006; especifica en el artículo N° 24 el derecho de las personas con discapacidad a educarse sin discriminación y con igualdad de oportunidades en todos los niveles, en un marco inclusivo. El objetivo de tal enunciado se promueve con la idea de desarrollar en cada persona con discapacidad todo el potencial humano, generar autovaloramiento, reforzar el respeto por los derechos humanos y desarrollar la capacidad para garantizar la participación efectiva en una sociedad libre (ONU,2006).

Con lo anteriormente mencionado, es preciso desarrollar el concepto de educación inclusiva. El mismo se ha instalado en los últimos años como eje central en los sistemas educativos, basándose en la concepción del estudiante como sujeto de derecho en una escuela en la cual se valoren las diferencias, y se trabaje para que cada uno alcance su máximo potencial. Desde la perspectiva del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencias y Tecnología de la Nación (2019), una educación inclusiva busca garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los y las estudiantes, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. En la práctica, esto se traduce en escuelas en las cuales todos los y las estudiantes, con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad. Esta concepción implica tres condiciones fundamentales: Primero, el fomento de las relaciones de apoyo y respeto entre los actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias). Segundo una gestión institucional que fortalezca los procesos inclusivos, priorizando el trabajo, el acompañamiento a la enseñanza y el seguimiento de los aprendizajes de todos los estudiantes y tercero una planificación de la enseñanza para la inclusión, considerando como punto de partida la heterogeneidad y diversidad de los y las estudiantes.

Principalmente desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, enfatiza la necesidad de construir una mirada atenta y reflexiva sobre las prácticas diarias, que permita examinar un amplio conjunto de aspectos que pueden tanto obstaculizar como potenciar los aprendizajes y la experiencia educativa de cada uno de los estudiantes, promoviendo mayores niveles de inclusión en nuestras escuelas. Por ello, desde la Secretaría de Evaluación Educativa de la Nación pone en disposición directivos, docentes y familias un nuevo Módulo de Autoevaluación, cuyo propósito fundamental es contribuir a promover esta discusión en la comunidad educativa, ofrecer herramientas que permitan reflexionar sobre múltiples

dimensiones de la vida escolar desde una perspectiva inclusiva y, finalmente, estimular la elaboración de planes de acción orientados a mejorar los niveles de inclusión en la escuela (Ministerio de Educación, 2019)

Desde la perspectiva psicopedagógica, los niños con Síndrome de Down aprenden más rápidamente viendo actuar a sus compañeros e imitando sus respuestas en situaciones naturales, de forma que el centro educativo ordinario se convierte así en un banco de estímulos que acelera su desarrollo cognitivo, motor, lingüístico y social. En cuanto a los demás alumnos, es indudable que un niño que ha convivido en el colegio con un compañero con trisomía no puede más que modificar su percepción de la discapacidad en general y del síndrome de Down en particular, y adquirir una visión más amplia, tolerante y promueve la empatía respecto a las diferencias interpersonales (Rodríguez, 2010).

Por consiguiente, este trabajo de instancia final tiene como objetivo determinar factores que hacen posible la inclusión educativa plena de niños con Síndrome de Down, de nivel primario en escuelas de jornada doble en CABA. Esta investigación surge a causa de observaciones que se realizaban tanto en instituciones escolares privadas como estatales, de doble jornada, y que a partir del mismo se obstaculiza la inclusión en niños con síndrome de Down. A partir de la problemática planteada, se hace visible que las instituciones educativas están desorganizadas para acompañar los procesos de aprendizaje durante la trayectoria escolar, en el nivel primario en niños con discapacidad como en el síndrome de Down.

2. Estado del arte

A partir de una revisión bibliográfica en torno al fenómeno la inclusión de niños con Síndrome de Down en escuelas primarias comunes de doble jornada en Argentina y las investigaciones realizadas sobre esta temática, se realizará en primer término un abordaje de la caracterización general que presenta la inclusión de niños con discapacidad en el nivel primario de educación, las dimensiones de análisis y factores que participan en este fenómeno; y en segunda instancia, los trabajos que brindan el aporte específico del campo disciplinar de la psicopedagogía, en la práctica educativa concreta y la integración específica de niños con Síndrome de Down.

Comenzando el establecimiento del estado de la cuestión del objeto de estudio que atiende esta investigación, Cobeñas (2020) en su estudio *Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico* ha desarrollado una investigación que abarcó cuatro

escuelas regulares y cuatro especiales de la región bonaerense de Argentina, mediante el cual analiza los supuestos pedagógicos que atraviesan dichas formas educativas, tensionándolas con la perspectiva de educación inclusiva, comprendida tanto como una concepción pedagógica como un derecho. Como metodología adoptada, la investigación articula aportes teóricos de Michel Foucault, la teoría de género y los estudios sociales de la discapacidad en un intento por minimizar los sesgos sexistas y discapacitantes en pos de problematizar los procesos de inclusión y exclusión escolar de jóvenes mujeres con discapacidad y personas con discapacidad en general en Argentina tomando como principal referencia sus narrativas. Los resultados identifican tres grados de incumplimiento del derecho a la educación inclusiva en la escolarización de las personas con discapacidad: exclusión escolar, segregación e integración o exclusión en la inclusión, y sostiene la autora que en todas las formas incumplimiento detectadas, “(..)subyacen supuestos pedagógicos que ponen énfasis en las imposibilidades del alumnado y que niegan o devalúan los procesos de enseñanza, al identificar y clasificar el estudiantado en educable e ineducable.

Así como también y desde el contexto español, Fuentes, García-Domingo, Amezcua Aguilar y Amezcua (2021), en su investigación *La Atención a la Diversidad Funcional en Educación Primaria*, confirman que a pesar de la gran cantidad de estudios que reconocen la pertinencia de dar valor a la diversidad presente en las aulas a través de estrategias orientadas a la educación inclusiva, existen manifestaciones evidentes de segregación escolar. En dicho trabajo mediante la técnica de grupo focal, los autores identificaron los apoyos y obstáculos presentes en el ámbito de la educación primaria que percibe el equipo educativo, para ello entrevistaron a 16 docentes de establecimientos públicos de la provincia de Jaén (Comunidad Autónoma Andaluza) y analizaron cuestiones vinculadas al imaginario social de la diversidad, actitudes, demandas, mitos, prejuicios y limitaciones tanto internos como externos, entre otros. Los resultados destacan la dificultad de adaptar la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje a la homogeneización de resultados académicos exigidos, la preponderancia de contenidos formales frente a los transversales y una burocracia que incentiva a las adaptaciones curriculares formales.

En tanto, y respecto de lo que sucede efectivamente en el ámbito de la práctica educativa concreta en nuestro contexto local, Insaurralde (2021), en su investigación titulada: “*Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común: el rol del acompañante externo*” indaga los dispositivos de inclusión escolar de niños con discapacidad en la escuela común

(niveles inicial y primario); y cómo los recursos disponibles pueden dar respuesta a la problemática, en especial el estudio de la figura del acompañante externo como facilitador de ingreso, permanencia y éxito del alumnado con discapacidad. Para ello, seleccionó un grupo de instituciones de nivel inicial y primario de distintas localidades del municipio de Almirante Brown del conurbano bonaerense, de gestión pública, tomando dos casos testigo (con y sin acompañante externo), a los cuales se aplicaron entrevistas abiertas y semiestructuradas a docentes, directivos y acompañantes externos y se realizaron observaciones en las instituciones seleccionadas. Los resultados evidencian que el acompañante externo cuando trabaja en equipo con el docente, favorece la inclusión plena de los alumnos en situación de discapacidad.

Por otra parte, en la investigación llevada a cabo por Arias y Zelaya (2022), en el marco de un trabajo final en el campo disciplinar de la psicopedagogía específicamente, titulado: *Concepciones de docentes de nivel primario de la ciudad de Salta acerca de la inclusión escolar en niños con discapacidad*, cuyo propósito fue indagar acerca de las concepciones de docentes de nivel primario de la ciudad de Salta acerca de la inclusión escolar en niños con discapacidad. Utilizan un diseño cualitativo, no experimental y descriptivo, el cual se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 8 docentes mujeres de nivel primario de una escuela de gestión pública que se encuentra en la zona sureste de la ciudad de Salta capital. Los resultados obtenidos muestran que de las concepciones de los docentes entrevistados se asocian a dificultad, falta, desigualdad, menor posibilidad, lo cual opera como una barrera que coarta la oportunidad de aprender para los alumnos con discapacidad, “situando la discapacidad en la persona cuando en realidad la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social” (p.34). Este hallazgo refuerza el supuesto ya analizado en investigaciones previas descritas en párrafos anteriores-, en tanto los esfuerzos por posibilitar la plena inclusión educativa de los niños con discapacidad es una prerrogativa o mandato propio del dispositivo escolar que debe garantizar las condiciones de acceso, desarrollo y permanencia de todos los niños.

En particular, y atendiendo al fenómeno específico bajo estudio de la presente investigación respecto de la inclusión favorable del niño con Síndrome de Down en escuelas primarias de doble jornada en la Ciudad de Buenos Aires, dos estudios dan cuenta con enfoques distintos de la problemática especial que presenta la inclusión en la institución educativa del niño con Síndrome de Down. Por un lado, se encuentra el estudio que lleva a cabo Giampieri (2022), *Intervención psicopedagógica en la inclusión de niños con Síndrome de Down en una escuela*

primaria común: estudio de caso, que investiga acerca del rol del psicopedagogo en el proceso de inclusión escolar de un niño con Síndrome de Down que cursa su escolaridad primaria en una escuela común de la localidad de Capitán Bermúdez, provincia de Santa Fe, Argentina. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y personal del equipo de orientación escolar de la institución caso de estudio, los resultados indican que la inclusión escolar requiere coordinación desde el punto de vista de la integración de los planteles docentes a cargo de grado, los acompañantes externos, maestras integradoras y el profesional en psicopedagogía, a cuenta de propiciar tanto la participación social de niño en la comunidad educativa, como de brindar estrategias para propiciar un aprendizaje significativo en el niño.

El otro estudio abordado a cargo de Díaz González y Larreal Bracho (2021), *Avances legales, teóricos y curriculares en materia de inclusión de niños con síndrome de Down y otras discapacidades*, en el cual los autores realizan una revisión sistemática de literatura sobre el plexo documental que comprende a los trabajos sobre los avances legales, teóricos y curriculares en materia de inclusión de niños con Síndrome de Down y otras discapacidades en Latinoamérica, el trabajo buscó identificar las principales políticas y prácticas educativas que afianzan un avance significativo en materia de inclusión y escolarización de personas con discapacidad; para así reconocer las estrategias y metodologías puntuales que fortalecen u obstaculizan la respectiva inclusión. Para ello, se revisaron categorías como *Inclusión y Educación, Políticas Educativas e Inclusión, Normatividad e inclusión*, y se consultaron varias fuentes digitales, como repositorios universitarios y revistas especializadas indizadas en Dialnet y sitios como Down21.org, entre otras; logrando ubicar artículos sobre la inclusión educativa en universidades nacionales y extranjeras. Los documentos analizados evidencian que subsiste la falta de una adecuada instrumentación del marco legal normativo que ampara la plena inclusión educativa de los niños con Síndrome de Down a nivel de las prácticas educativas concretas y la adecuación del dispositivo pedagógico y del personal docente y de acompañamiento a través de programas de capacitación y acciones concretas de apoyo e intervención de los entes gubernamentales que entienden en la temática para garantizar la efectiva inclusión educativa del niño con Síndrome de Down.

A continuación, se abordarán las diferentes perspectivas teóricas que se adoptarán para el análisis y comprensión del fenómeno de la inclusión educativa plena del niño con Síndrome de Down.

En la investigación llevada a cabo por Jiménez (2022), en el marco de su trabajo de fin de grado, titulado *“Inclusión del alumnado con Síndrome de Down en el sistema educativo”* resalta la importancia que tiene la inclusión en el sistema educativo para los/as alumnos/as con Síndrome de Down. Desde el marco de la educación inclusiva, busca dar respuesta a las necesidades educativas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando la exclusión, siendo dicha exclusión uno de los factores que provocan el fracaso y abandono escolar. En esta revisión bibliográfica, la autora revisa y analiza las principales necesidades que presentan las personas con Síndrome de Down. Aborda las dificultades y obstáculos a los que se enfrentan para poder alcanzar una inclusión real y efectiva. Este trabajo se centra en el área de Educación Física como una de las medidas de inclusión, ya que fomenta la autoestima, autoconfianza, autonomía, el autocontrol y la independencia, incrementando así el estado emocional de las personas con discapacidad intelectual. A través de su práctica se afirma que se desarrolla la integración, el respeto de los compañeros/as, valores éticos y derechos humanos. La autora señala que mediante los juegos cooperativos sin oposición es donde se incrementa la inclusión, se promueve la participación activa en condiciones de igualdad.

Reinoso et. al 2024, en la publicación de Ciencia latina Revista Científica Multidisciplinar (Volumen 8, artículo 4), de la ciudad de México, realizan un estudio donde muestran que la inclusión de estudiantes con Síndrome de Down en entornos educativos, enfatizando un enfoque inclusivo crucial para asegurar igualdad de oportunidades y un desarrollo integral. La investigación muestra que la mayoría de los docentes encuestados consideran la educación inclusiva como fundamental, destacando la diversidad como un beneficio significativo para el aprendizaje colectivo. Las estrategias incluyen la adaptación de materiales y la colaboración con equipos especializados, reflejando un compromiso con la personalización y el apoyo integral a los estudiantes. Aunque se reconoce ampliamente el impacto positivo de la inclusión en la promoción de la diversidad, la tolerancia y el desarrollo socioemocional de todos los estudiantes, también se subraya la necesidad de enfoques específicos para asegurar el éxito académico y social de los estudiantes con Síndrome de Down. Este estudio recalca la importancia continua de la formación docente y la implementación de políticas inclusivas para crear un ambiente escolar optimizado, garantizando así una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. Este trabajo tiene como objetivo explorar los aspectos teóricos y prácticos de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Down, y proponer una serie de actividades apoyadas en tecnologías educativas que promuevan

su integración efectiva en el aula. La inclusión de estudiantes con Síndrome de Down en el aula puede traer beneficios tanto para los propios estudiantes con esta condición como para sus compañeros sin discapacidad. Estudios han demostrado que la inclusión en entornos educativos regulares puede mejorar el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes con Síndrome de Down, al tiempo que fomenta la empatía, la tolerancia y la aceptación de la diversidad en los demás estudiantes. La formación docente en el ámbito de la inclusión educativa es crucial para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, reciban una educación de calidad y se sientan valorados en el entorno escolar. Con el apoyo adecuado, los docentes pueden crear aulas inclusivas que beneficien a todos los estudiantes, promoviendo una educación equitativa y diversa.

En la investigación llevada a cabo por Aznar (2023) *“Propuesta educativa para mejorar la autonomía personal del alumnado con síndrome de Down en el segundo ciclo de educación primaria”* analiza el rol del docente en el aula y ver cómo éste actúa frente a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, en personas con Síndrome de Down, en relación a fomentar la autonomía personal de este alumnado, cómo el docente favorece la autonomía personal del alumnado con NEE, en el aula del segundo ciclo de Educación Primaria. En su Trabajo Final de Grado su propuesta de intervención busca fomentar la autonomía personal del alumnado con Síndrome de Down, concretamente en el segundo ciclo de Educación Primaria. Desarrollando una propuesta educativa centrada en dotar a los docentes de estrategias para implementar acciones dirigidas a fomentar la autonomía del alumnado con Síndrome de Down, con el fin de que puedan implantarse en el aula en un futuro, para que puedan valerse por sí mismos y conseguir un óptimo grado de independencia. Aznar propone acciones relacionadas con el cuidado personal, las habilidades sociales, el autoconocimiento, la participación activa en el aprendizaje y la organización y gestión de tareas. Como conclusión plantea que, tras el estudio del tema y el trabajo de las sesiones, se reafirma lo que reflejan Ryan et al. (2000), al hacer referencia a que el rol del docente debe centrarse en actuar como mediador entre los contenidos y los estudiantes, haciéndolo de la manera más adecuada para garantizar que asimilen los objetivos planteados. En esta misma línea, se ha querido referenciar la importancia, no tanto de la igualdad entre el alumnado, sino que se ha tratado ir más allá, poniendo el foco de la intervención a partir de la equidad.

Adjuntamos la última investigación a cargo de Pérez et.al (2023) en *“La inclusión social de escolares con síndrome de Down”*. El artículo propone un plan de acción que contribuya a la

inclusión social de un escolar con cromosomopatía, que recibe la influencia educativa desde una escuela primaria de enseñanza general. La metodología utilizada se basa a nivel teórico: analítico –sintético, inductivo–deductivo, histórico – lógico, tránsito de lo abstracto a lo concreto, sistémico estructural, del nivel empírico: análisis de documento, observación participante, entrevista y el estudio de caso. El diagnóstico realizado, se propone un plan de acción, que se diseña teniendo en cuenta las regularidades determinadas. Está conformado por tres áreas (comunitaria, escolar y personal), en estrecha interrelación. En él se implican diferentes agentes comunitarios bajo la conducción del terapeuta del lenguaje y se aprovechan las posibilidades que brinda la escuela abierta a la diversidad. Los resultados evidencian la existencia de dificultades en la inclusión social del escolar, influenciado por escasos avances en el desarrollo del componente pragmático, y por limitaciones en el desarrollo de hábitos y habilidades.

3. Marco Teórico

3.1 Recorrido conceptual del Síndrome de Down y sus diversos niveles, afecciones, características en el aprendizaje y estrategias de trabajo.

¿Qué es el Síndrome de Down?

El síndrome de Down es una alteración genética causada por la presencia de un cromosoma extra en las células del bebé. Los cromosomas están presentes en la mayoría de las células de los tejidos del cuerpo humano. La mayor parte de la gente tiene dos copias de todos los cromosomas. Las personas con síndrome de Down tienen tres copias del cromosoma 21. Es por esto que se le conoce también como trisomía 21. El Síndrome de Down es la principal causa de discapacidad intelectual congénita y la alteración genética humana más común. Se produce de forma espontánea, sin que exista una causa aparente sobre la que se pueda actuar para impedirlo. Se produce en todas las etnias, en todos los países, con una incidencia de una por cada 600-700 concepciones en el mundo. Únicamente se ha demostrado un factor de riesgo, la edad materna (especialmente cuando la madre supera los 35 años) y, de manera muy excepcional, en un 1% de los casos, se produce por herencia de los progenitores (Down España, 2018).

Ahora bien, el Síndrome de Down no es una enfermedad, tampoco existen grados de Síndrome de Down, el efecto que la presencia de esta alteración produce en cada persona es muy variable. Las personas con síndrome de Down muestran algunas características comunes pero

cada individuo es singular, con una apariencia, personalidad y habilidades únicas. Los bebés con síndrome de Down tendrán muchos rasgos físicos propios de su familia, además de los característicos de las personas con síndrome de Down y algún grado de discapacidad intelectual. Su personalidad, aficiones, ilusiones y proyectos serán los que verdaderamente les definan como personas y su discapacidad será sólo una característica más de su persona.

Tipos de alteraciones cromosómicas en el Síndrome de Down

Las células del cuerpo humano tienen 46 cromosomas distribuidos en 23 pares. Uno de estos pares determina el sexo del individuo y los otros 22 se denominan autosomas, numerados del 1 al 22 en función de su tamaño decreciente. El proceso de crecimiento se fundamenta en la división celular, de tal forma que las células se reproducen a sí mismas gracias a un proceso que lleva por nombre 'mitosis', a través del cual cada célula se duplica a sí misma, engendrando otra célula idéntica con 46 cromosomas distribuidos también en 23 pares. Sin embargo, cuando de lo que se trata es de obtener como resultado un gameto, es decir, un óvulo o un espermatozoide, el proceso de división celular es diferente y se denomina 'meiosis'. El óvulo y el espermatozoide contienen, cada uno de ellos, solo 23 cromosomas (un cromosoma de cada una de las 23 parejas), de tal forma que al unirse producen una nueva célula con la misma carga genética que cualquier otra célula humana, es decir, 46 cromosomas divididos en 23 pares. Durante este complicado proceso meiótico es cuando ocurren la mayoría de las alteraciones que dan lugar al síndrome de Down, existiendo tres supuestos que derivan en síndrome de Down:

Trisomía regular o libre Con diferencia es el tipo más común de síndrome de Down es el denominado trisomía 21 regular, resultado de una alteración genética que tiene lugar muy pronto en el proceso de reproducción celular. El par cromosómico 21 del óvulo o del espermatozoide no se separa como debiera y alguno de los dos gametos contiene 24 cromosomas en lugar de 23. Cuando uno de estos gametos con un cromosoma extra se combina con otro del sexo contrario, se obtiene como resultado una célula (cigoto) con 47 cromosomas. El cigoto, al reproducirse por mitosis para ir formando el feto, da como resultado células iguales a sí mismas, es decir, con 47 cromosomas, produciéndose así el nacimiento de un niño con síndrome de Down. Es la trisomía regular o la trisomía libre.

Luego existe la *Translocación cromosómica*, en estos casos raros ocurre que, durante el proceso de meiosis, un cromosoma 21 se rompe y alguno de esos fragmentos (o el cromosoma al

completo) se une de manera anómala a otra pareja cromosómica, generalmente al 14. Es decir, que además del par cromosómico 21, la pareja 14 tiene una carga genética extra: un cromosoma 21, o un fragmento suyo roto durante el proceso de meiosis. Los nuevos cromosomas reordenados se denominan cromosomas de translocación, de ahí el nombre de este tipo de síndrome de Down. No será necesario que el cromosoma 21 esté completamente triplicado para que estas personas presenten las características físicas típicas de la trisomía 21, pero éstas dependen del fragmento genético translocado.

Y como último el *Mosaicismo o trisomía en mosaico, en este caso* una vez fecundado el óvulo -formado el cigoto- el resto de células se originan, como hemos dicho, por un proceso mitótico de división celular. Si durante dicho proceso el material genético no se separa correctamente podría ocurrir que una de las células hijas tuviera en su par 21 tres cromosomas y la otra sólo uno. En tal caso, el resultado será un porcentaje de células trisómicas (tres cromosomas) y el resto con su carga genética habitual. Las personas con síndrome de Down que presentan esta estructura genética se conocen como ‘mosaico cromosómico’, pues su cuerpo mezcla células de tipos cromosómicos distintos. Los rasgos físicos de la persona con mosaicismo y su potencial desarrollo dependen del porcentaje de células trisómicas que presente su organismo, aunque por lo general presentan menor grado de discapacidad intelectual (Down España, 2018).

Afecciones

Dentro del SD, se dan enormes diferencias interindividuales entre los niños con Síndrome de Down; aun habiendo el factor común de la presencia de tres copias de los genes del cromosoma 21, la variabilidad con que aparecen los rasgos fenotípicos en los diferentes individuos es enorme. Su desarrollo corporal y sus rasgos físicos varían considerablemente de unos niños a otros, incluso en las características propias del síndrome. Las diferencias de afectación cerebral también son tan grandes que abarcan desde la deficiencia grave hasta las discapacidades leves. A ello se ha de sumar la enorme diversidad de los ambientes educativos, sociales y cuya influencia sobre su desarrollo físico y psicológico es muy acusada.

A nivel de Desarrollo evolutivo

En su desarrollo evolutivo los niños con SD presentan habitualmente retraso en el acceso a las diversas etapas y, en muchos casos, una permanencia más prolongada en cada una de ellas.

Hay retraso en la consecución de los hitos del desarrollo fundamentales, como la destetación, la reptación, el gateo, la bipedestación y la marcha, aunque con valores de dispersión muy amplios y grandes diferencias entre unas personas y otras.

El juego simbólico que aparece más tarde, es más restringido, repetitivo y propenso a ejecutar estereotipias y suele haber retraso en la adquisición del concepto de permanencia del objeto. Las fases psicológicas naturales, como la etapa del negativismo, que suele aparecer en niños sin discapacidad alrededor de los dos años, pueden surgir más tarde y mantenerse más tiempo. En general, su progreso, tanto en el desarrollo motor como en el cognitivo, es más lento que el de los niños sin discapacidad.

Entre las personas con SD, se presentan cardiopatías congénitas en alrededor del 50% de los casos. Las cardiopatías pueden producir un aumento del absentismo escolar de quienes las padecen y provocar una menor resistencia física, que afecta a su capacidad para enfrentarse a las tareas académicas. En estos casos, habrá que ser cuidadoso respecto a los esfuerzos que se les exijan.

Las alteraciones de la visión y de la audición aparecen en un alto porcentaje de estos alumnos. Ello obliga a los especialistas médicos correspondientes en cuanto se detectan los primeros indicios, como distracción inusual, dificultad para entender instrucciones, incluso cuando se le habla a la cara o un acercamiento excesivo a la hoja cuando está mirando dibujos o letras, por ejemplo. Es evidente que un mal funcionamiento de los órganos de los sentidos repercute negativamente en los procesos de entrada de la información y en su posterior procesamiento cerebral.

Existen alteraciones en la función tiroidea hasta en el 15% de los sujetos, lo que obliga a realizar las revisiones periódicas oportunas. Téngase en cuenta que las distracciones frecuentes, la poca atención o la lentitud general forman parte del cuadro de una mala regulación tiroidea. También se debe estar atento a los frecuentes catarrros e infecciones de las vías respiratorias. Tan características de los niños pequeños con síndrome de Down, y que posiblemente afectarán a su asistencia y a su rendimiento en la escuela.

Hay estudios que confirman que presentan un umbral más alto de percepción del dolor con frecuencia, por lo que sienten o expresan el dolor en menor grado. Esto ha de ser tenido en cuenta a la hora de valorar posibles dolores, quejas o malestares. Cuando manifiestan una dolencia es posible que la lesión haya llegado a un nivel importante, y se ha de realizarse una consulta médica para determinar su gravedad.

Hay características generales de la personalidad que se presentan con frecuencia en los niños con SD y que coinciden en muchos de ellos. Tienen escasa iniciativa para comenzar actividades o realizar tareas, lo que repercute y se observa en la utilización reducida de sus posibilidades de juego y en la baja tendencia a la exploración. Se manifiesta, por ejemplo, en los recreos en los que, si no se interviene, tienden al aislamiento dado lo poco propensos que son a participar en juegos y deportes por propia voluntad. En clase también se “desconectan” con cierta frecuencia de la actividad que se está llevando a cabo, y no siempre demandan la ayuda que necesitan, circunstancias que el profesor ha de tener en cuenta.

Les cuesta inhibir la conducta, desde el trazo al escribir en una hoja hasta las manifestaciones del afecto, en ocasiones excesivamente efusivas. Tienen tendencia a la persistencia de las conductas y resistencia al cambio, por lo que les cuesta cambiar de actividad o iniciar nuevas tareas y les hace parecer “tercos y obstinados”,

También presentan menos sensibilidad hacia lo novedoso, afectándolos más los cambios y mostrándose con frecuencia más aferrados en sus conductas.

A nivel de Motricidad

En el ámbito psicomotor, está afectada tanto la motricidad de los brazos y las piernas, como la fina, que implica el control óculo manual.

Se dan alteraciones de la motricidad fina, en el control visual, la velocidad, la fuerza y el equilibrio, estático y dinámico. En general, son lentos en sus realizaciones motrices y presentan mala coordinación. A ello se ha de añadir la hipotonía muscular y la laxitud de los ligamentos, anteriormente mencionados, que dificultan el control motriz. Tienen también extremidades cortas con respecto al tronco y manos anchas, con dedos cortos y una implantación baja del pulgar. Aparecen con frecuencia dificultades en los movimientos antigravitatorios, que hacen que se les sean costosos los ejercicios de este estilo, como subir escaleras o saltar hacia arriba.

A nivel de Atención

Tienen dificultad de atención y tendencia a la distracción frente a estímulos diversos y novedosos, lo que supone un escollo importante para el acceso a los conocimientos, una vez que la atención mantenida es requisito previo para cualquier aprendizaje. En clase, la presencia de dos flujos paralelos de actividad limita sus posibilidades de concentración. Cuando el alumno SD percibe que su tarea es distinta a la de los demás, tiende a distraerse con mayor facilidad y a

reclamar la atención del profesor. Les cuesta también mantener la atención durante periodos prolongados de tiempo.

La atención varía en función de la motivación o interés por la tarea y, por supuesto, del grado de cansancio.

A nivel de Percepción

Tienen mejor capacidad para captar la información a través de la visual que de la auditiva, lo que produce un mejor procesamiento de la información por medio de la vista. Independientemente de las posibles pérdidas auditivas, innatas o debidas a infecciones, que son frecuentes en los niños con SD. Logran mejores resultados si la tarea se presenta visualmente y si pueden responder de manera manual, señalando o eligiendo, en lugar de hacerlo de palabra. La percepción visual puede considerarse un punto fuerte en el aprendizaje de las personas con SD con una aceptable capacidad de orientación espacial.

Aspectos cognitivos

Presentan dificultades con el procesamiento de la información, tanto en su recepción, como con los elementos procesadores y efectores que han de dar respuesta a las demandas de la situación concreta. Les cuesta correlacionarla y elaborarla para tomar decisiones lógicas. Eso supone, de forma añadida, la dificultad para manejar diversas informaciones, especialmente si son presentadas al mismo tiempo. Su procesamiento simultáneo es mejor que el procesamiento secuencial, que hace que les resulte costoso ordenar sucesos en el tiempo y manejar informaciones dadas de forma sucesiva.

Sus limitaciones cognitivas implican notables dificultades de abstracción y de conceptualización, lo que supone un serio obstáculo para acceder a conocimientos complejos, como los propios de los niveles superiores de enseñanzas. Una vez producido el aprendizaje, la transferencia y generalización a otras situaciones y otros momentos está limitada, por lo que no se pueda asegurar que lo aprendido en determinadas circunstancias será generalizados otros diferentes.

Aunque no puede extenderse de manera literal la teoría cognitiva de Piaget a todas las personas con discapacidad cognitiva, en general se mueven en el rango de las operaciones concretas, lo que les dificulta el acceso a conocimientos de carácter abstracto y al pensamiento hipotético (Piaget, 199,200; Arraiz y Molina,2002)

Memoria

En el terreno de la memoria, la mejor recepción de la información a través de la vista conlleva una mejor memoria de trabajo viso-espacial que auditivo-verbal (Marcell y Armstrong, 1992). Es propia de las personas con SD la limitación de su memoria a corto plazo, que se muere entre 3-4 ítems auditivos y 3-5 imágenes (Ruiz col, 1998). Esta limitación dificulta la consolidación de muchos aprendizajes, especialmente de entorpecer el acceso a las informaciones proporcionadas de forma consecutiva, por lo que, por ejemplo, les cuesta responder a más de 3 órdenes seguidas.

Se dan dificultades más destacadas con la memoria explícita o declarativa que con la implícita no declarativa (Flores,1999; Mcguire y Chicoine, 2009). La primera es intencional, consciente y requiere esfuerzo, mientras que la implícita, que se desarrolla tempranamente y es muy robusta, almacena información sin conciencia de ellos, como andar en bicicleta o usar las reglas gramaticales. Además, cuentan con una memoria procedimental y operativa mejor desarrollada que la memoria semántica, que les permite realizar tareas secuenciadas con precisión. La memoria semántica, relacionada con los significados de las palabras y el conocimiento, tiene una capacidad más limitada, en consonancia con su funcionamiento general (Devenny,2005), por lo cual les resulta dificultoso, por lo general, retener, evocar y relacionar distintas informaciones. A ello se sumaron las dificultades de expresión.

Características en el aprendizaje del Síndrome de Down

Los alumnos con SD poseen lentitud en el funcionamiento de sus circuitos cerebrales que repercuten directamente a la hora de procesar los aprendizajes, que serán generalmente más lentos. El proceso de consolidación tarda más tiempo, aprenden más despacio y en muchos aspectos, de manera diferente a las personas sin discapacidad. Eso conlleva que, necesiten más tiempo para conseguir los conocimientos y, en consecuencia, más años de escolaridad para alcanzar los objetivos curriculares. Es característica suya también la inestabilidad de lo aprendido, de forma que no es infrecuente que aparezcan y desaparezcan conceptos que se creían ya consolidados.

Se debe reforzar las adquisiciones en el aprendizaje, ya que presentan fragilidad en el mismo. Se necesita de más ejercicios, de más práctica, de más ensayos y repeticiones. Al tiempo, favorece la consolidación de la aplicación habitual de las habilidades alcanzadas, en diferentes lugares y momentos, y siempre que sea posible, en su entorno de vida cotidiano.

A la hora de abordar los aprendizajes, muestran escasa iniciativa, bajos niveles de actividad, con reducida utilización de las posibilidades de actuación que el entorno educativo les proporciona y poca tendencia a la exploración. Tienen menor capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente y dificultad para inhibir su conducta.

Todas estas peculiaridades de su estilo de aprendizaje repercuten directamente en su forma de enfrentarse a los contenidos escolares. Será preciso, en la mayor parte de las ocasiones, que se les presenten los estímulos educativos que ellos no buscan y que se les enfrente a situaciones en las que deban hacer uso de diferentes capacidades (Ruiz Rodríguez, 2009).

Los alumnos con Síndrome de Down, no suelen pedir ayuda ya que no encuentran la dificultad en una tarea, generalmente están acostumbrados a que se los apoye cuando necesitan ayuda. Otras veces se dan episodios de resistencia al esfuerzo en la realización de tareas, con poca motivación e inconstancia en la ejecución, no por ignorancia, sino por falta de interés, rechazo o miedo al fracaso (Troncoso y col.; 1999).

Les cuesta, además, trabajar solos y realizar tareas sin una atención directa e individual, por lo que el desarrollo del trabajo autónomo deberá ser un objetivo fundamental en todo programa educativo (Ruiz, 2009)

A nivel sensitivo, su mejor percepción es desde lo visual, aprenden con mayor facilidad si se apoyan en signos, gestos, imágenes o cualquier otro tipo de claves visuales. Del mismo modo, su capacidad de observación y de imitación debe aprovecharse para favorecer y reforzar la adquisición de los distintos aprendizajes. Por otro lado, su persistencia en la conducta puede tener un componente positivo de tenacidad, que les permite trabajar de forma continuada en un mismo tipo de tarea hasta conseguir lo que se proponen y que se manifiesta en la constancia y responsabilidad que demuestran al desempeñar puestos de trabajo en empresas ordinarias.

Estrategias de trabajo en alumnos con síndrome de Down

A la hora de trabajar educativamente con alumnos con SD es recomendable utilizar estrategias que respondan a sus características psicobiológicas y que se adapten a su forma de pensar, de aprender y de actuar. Por ejemplo, ya que perciben mejor la información por la vía visual que por la auditiva, la presentación de imágenes, dibujos e incluso objetos para manipular, les ayudará a mejorar su retención. Otras normas válidas pueden ser:

- Dar pautas de actuación, estrategias concretas, formas de actuar, en lugar de instrucciones de carácter general.

- Emplear más la ayuda directa y las demostraciones prácticas que las explicaciones verbales, haciendo de modelo respecto a lo que se le quiere enseñar.
- Utilizar técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa y la aplicación real de lo aprendido. No olvidemos que lo que se oye se olvida, lo que se ve se recuerda y lo que se hace se aprende.
- Actuar con flexibilidad, adaptando la metodología al momento del alumno, a su progreso personal, estando dispuestos a modificarla si los resultados no son los esperados.
- Secuencias los objetivos y contenidos en orden creciente de dificultad, descomponiendo las tareas en pasos intermedios adaptados a sus posibilidades y fragmentando la información para hacerla más asequible (Miñán, 2003)
- Presentar multisensorialmente los aspectos a aprender, es decir, sirviéndose de fuentes de información visuales, auditivas y táctiles; completar las explicaciones de clase con la presentación de láminas, dibujos, fotografías o diagramas y, siempre que sea posible, con objetos que pueda manipular.
- Trabajar siempre desde lo concreto a lo abstracto, para responder a las características de su pensamiento.
- Dos principios metodológicos son fundamentales en cualquier programa educativo cuando hablamos de alumnos con necesidades educativas especiales: la imaginación y la flexibilidad. Imaginación para no caer en rutinas docentes y flexibilidad para adaptarse a las necesidades diarias de cada alumno.
- Emplear un apoyo y refuerzo continuado para la realización de las actividades, que se irá reduciendo progresivamente hasta conseguir el aprendizaje autónomo (Ruiz Rodríguez, 2009).

3.2 Legislación nacional del sistema educativo Argentino

En el presente desarrollo trataremos en primer lugar los fundamentos, legales, normativo y pedagógicos de la educación inclusiva, seguido de la concepción de representación social como articuladora de la práctica docente y su particular construcción de inclusión educativa, reservando para el final una aproximación al aporte que brinda la figura del profesional de psicopedagogía en cuanto a la inclusión educativa de los niños con Síndrome de Down.

Toda propuesta de inclusión educativa plena de niños con discapacidad, y en particular atendiendo al caso específico de los niños con Síndrome de Down requiere en principio dar cuenta de los fundamentos de la educación inclusiva y el derecho que poseen los niños, a recibir educación de calidad (Crosso, 2010). Por consiguiente, es necesario, pensar en el proceso de escolaridad de un niño con discapacidad intelectual, a partir de lo cual se generan las instancias institucionales que fomenten nuevas formas de enseñar, contemplando los estilos de aprendizaje de la discapacidad intelectual, dentro de su diversidad y heterogeneidad, para garantizar el aprendizaje de los estudiantes y los mayores niveles de autonomía para ellos (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

En este sentido, durante el año 2016, la aprobación de la Resolución 311 por parte del Consejo Federal de Educación se constituyó un avance significativo en materia de derechos de los estudiantes con discapacidad, a partir de una construcción colectiva y federal, que implicó debatir, aunar criterios y consolidar acuerdos que propiciarán las condiciones necesarias en el sistema educativo para el acceso, la participación y el aprendizaje de dichos estudiantes. Sin embargo, no se desconoce que aún la problemática se encuentra en períodos de transición en los que el derecho a la educación inclusiva no se traduce en la totalidad de los 11 distritos escolares y principalmente en la vida de los estudiantes que requieren trayectos educativos personalizados. Asimismo, entendemos que la aplicación de dicho marco normativo requiere de instancias de apropiación y formación que posibiliten a la comunidad docente, a las familias y a los estudiantes llevar adelante procesos de transformación educativa en sus comunidades (Consejo Federal, 2016).

3.3 Inclusión Educativa en niños con Síndrome de Down

Por su parte, Lizardo y Lizardo (2019) y Díaz Velázquez (2009), y Echeita Sarrionandía, y Ainscow (2011) entienden que en lo referido a la inclusión educativa pueden encontrarse abundantes enunciados que la definen, de manera que en un sentido amplio, la inclusión educativa puede ser concebida como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad, así pues, se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias, donde se reconoce a la diversidad como un valor, de modo que todos pueden formar parte de ella en situación de igualdad, sin borrar las diferencias, sino incluir a todos en una comunidad educativa que valore su individualidad y de respuestas adecuadas a sus necesidades educativas especiales. Para ello “la educación inclusiva

requiere escuelas que eduquen a todos y todas dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades” (Lizardo y Lizardo,2019, p.4).

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

Por parte de la UNESCO (2008) define a la inclusión como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes. Tiene que ver con remover todas las barreras para el aprendizaje, y facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización (Arnaiz, 2003).

Sucede que, en la escuela, históricamente diseñada para la transmisión homogénea de contenidos y para el tratamiento uniforme de los estudiantes, la igualdad de oportunidades que promueve el concepto de inclusión, muchas veces se ha confundido con la idea de homogeneidad, lo que inevitablemente ha provocado el fracaso de los más desfavorecidos y la inhibición de la singularidad de la mayoría de los niños escolarizados (Devalle de Rendo, 2006). Por lo que, en la escuela del siglo XXI, comenzó a plantearse la igualdad de oportunidades como equivalencia de posibilidades. Se empezó a notar, que no era suficiente apostar por integrar al alumno y favorecer que aprendiera competencias diferentes para compartir espacio y curriculum en la educación general, sino que se observó que la integración no podía funcionar si no se modificaron aspectos ambientales de los contextos en los que se integraba la persona (López, 2009).

En particular por otra parte, la realidad que evidencia la inclusión educativa de niños con Síndrome de Down, requiere tener en cuenta las múltiples dimensiones de análisis y factores que intervienen en este fenómeno (políticas, institucionales, pedagógicas) y en especial el caso del

nivel educativo primario en Argentina, cobra importancia para este tema el concepto de las representaciones sociales y su incidencia en la inclusión educativa, tema que abordaron en profundidad Ríos y Castillo (2021), por cuanto, conocer las representaciones que tienen los docentes de la escuela de nivel primario sobre la inclusión escolar, indican la forma de pensar y en consecuencia guían sus prácticas, de modo que la representación orienta a las relaciones que establece una persona con su mundo y cómo da respuesta a los problemas sociales que enfrenta, generando un conocimiento que va más allá del plano científico o moral (Banchs, 2000, citado en Ríos y Castillo, 2021). En particular es necesario rescatar la concepción de representación social que establecen Moscovici y Marková (2008) quienes afirman que la representación social es una respuesta inmediata, generada por el sentido común, en donde intervienen las construcciones que se ven y que se va formando y cambiando a través del tiempo.

Es así como, en el marco de las representaciones sociales, el docente prioriza el desarrollo y aplicación de estrategias y prácticas inclusivas, en tanto estas comprenden a todas las actividades o técnicas que utilizan los docentes y que proporcionan la oportunidad de aprender de todos los alumnos, y según Cardona (2000), y Rubio Aguilar (2017) estas estrategias son diversas: e incluyen desde adaptaciones a nivel organizativo hasta adaptaciones en algún elemento del currículum, tanto para la diversidad de alumnado con o sin dificultades e incluyen también estrategias de agrupamientos, de organización y clima de aula, de enseñanza y evaluación, de colaboración y de adaptación de actividades y materiales (Cardona, 2000, citado en Ríos y Castillo, 2021).

Así pues, en términos de Ríos y Castillo (2021) y las conclusiones que arribaron a partir de su estudio se contextualiza el lugar y función que cumplen las representaciones sociales de los docentes que participan en procesos de inclusión escolar:

(...) al momento de considerar las estrategias, capacidades y herramientas de las y los docentes para acompañar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje con o sin discapacidad hay una palabra que podría definir la situación actual: desafío. Frente a este panorama se aprecia que coexisten representaciones más arcaicas con representaciones novedosas que conviven en el trasfondo del escenario escolar. La actualidad educativa obliga a los docentes a reorganizar la planificación pedagógica y las maneras en que deben encarar su tarea educativa. La necesidad de utilizar diversos métodos de enseñanza promueve a replantear la relación pedagógica, esto implica un gran desafío para el que los docentes no se sienten capacitados a afrontar, el trabajo colaborativo y de corresponsabilidad entre los actores implicados en el ámbito escolar podría ser

el eje vertebral que favorezca y permita ir construyendo un posicionamiento cada vez más fortalecido en el paradigma de la inclusión (p. 51-52).

Es a partir entonces de esta concepción de representación social, surge la necesidad de incluir en nuestro análisis sobre la inclusión educativa de niños con Síndrome de Down, el rol que cumple la formación del personal docente en el marco del nivel primario en Argentina, ya que las representaciones sociales que sostienen la práctica docente fortalecen su anclaje en la etapa de formación profesional del profesorado (Sánchez-Serrano, Alba-Pastor y Zubillaga del Río, 2021), sin embargo, y según el estudio realizado por Fernández, Rey y D' Ottavio (2021), el concepto inclusión educativa si bien forma parte del discurso de los estudiantes avanzados y graduados recientes, su foco sigue prevaleciendo en el alumno y su problemática, y queda desenfocado o sin la importancia que merece en torno la cuestión de la institución educativa como acompañante y facilitadora de aprendizajes y las distintas trayectorias educativas. Se evidencia también en dicho estudio que, si bien hay presencia de contenidos de educación inclusiva en los diseños curriculares de los profesorados, es insuficiente la articulación que plantean los mismos entre la teoría y la práctica docente.

Por último, Giamperi (2022) en su estudio sobre el rol que le compete al profesional de la psicopedagogía en una escuela primaria común, rescata la especificidad de su rol en cuanto “se encarga de optimizar los procesos didácticos y metodológicos para solventar problemas de aprendizaje, por lo que su papel en la mejora de la calidad de vida, inclusión y socialización en niños y niñas con Síndrome de Down es determinante, así como la aplicación de programas de Atención Temprana para la mejora de sus capacidades y desarrollo cognitivo” (p.22), y en este sentido permitir y posibilitar al sujeto construir su autonomía moral e intelectual (Azar, 2017, citado en Giamperi, 2022).

3.4 Recorrido histórico de los diversos paradigmas en el sistema educativo

Para desarrollar los paradigmas que han atravesado en el sistema educativo a lo largo de los años es necesario diferenciarlos por siglos y también las características y/o repercusiones que en su momento determinaron en cada modelo.

A comienzos del siglo XIX surgió el sistema educativo donde existe un modelo de escolarización en la cual solo asistían los que eran considerados parte de una elite, hijos de burocráticos, católicos liberales y políticos, como así también los que tienen algún poder en el

Estado. Uno de los requisitos que se tenían en cuenta era el nivel del coeficiente intelectual de quienes podían acceder a la educación, generando el *modelo excluyente y segregador*.

En los siglos XVI y XVIII nos encontramos con modelos segregadores de alumnos con discapacidad. No es hasta principios del siglo XX cuando comienza a hablarse de educación especial (Parra, 2010).

A la hora de extrapolar este binomio capacidad-no capacidad al ámbito escolar, podemos entender por qué desde los centros educativos se emplea un modelo pedagógico rehabilitador en el que se justifican prácticas compensatorias (Pérez y Chabra, 2019) y de opresión (Murillo y Martínez, 2020), que en el contexto escolar promocionan “la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en función de sus características personales” (Murillo y Duk, 2016, p.11). Estas mismas experiencias de segregación acaban conformando un escenario y una realidad escolar diferenciada -lugares en el aula, contenidos y estrategias de enseñanza diferenciadas- con las que el alumnado paulatinamente se va autoidentificando (Echeita y Ainscow, 2011).

Ahora bien, en el siglo XX en los Países de Europa del Norte comienza a surgir el nuevo modelo educativo que intentaba corromper las barreras del paradigma anterior. El *paradigma integrador* llega con la idea de cumplir con los derechos humanos a las personas con discapacidad. Para ello parece necesario conceptualizar etimológicamente la palabra integrar. Del lat. *integrāre* 'renovar', 'completar' (RAE,2024).

La integración educativa funciona mediante la adaptación del currículo y el entorno del aula para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Esto incluye el uso de materiales educativos y tecnología de apoyo, así como la modificación de la estructura física del aula para hacerlo más accesible. Los profesores también pueden recibir capacitación adicional para adaptar su enseñanza a las necesidades de los estudiantes individuales (Kaczanowski,2023).

Posteriormente la atención educativa evolucionó hacia modelos más integradores, destacando el “servicio danés para el retraso mental”, que trabajó por la normalización de este tipo de alumnado. El punto de inflexión para el cambio de perspectiva hacia un enfoque integrador fue el informe Warnock de 1978, que propuso la aceptación de los alumnos tal como son, dejando de lado la clasificación según sus necesidades o “discapacidades”, y apostando por el uso de un lenguaje diferente e inclusivo, hablando del concepto de NEE (López Torrijo, 2009, p. 2)

La discapacidad es entendida socialmente como la falta de capacidad, y concebida como una práctica de exclusión social, pues sitúa a los individuos con discapacidad en una posición de desventaja que limita su capacidad para participar en igualdad de oportunidades en la sociedad (Huete, 2017).

El *paradigma de Inclusión*, es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración. Su base es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él. Implica un enfoque diferente a la hora de identificar y tratar de resolver las dificultades que surgen en los centros educativos. La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. La inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa (Booth et al., 2000) (Barrio de la Puente, 2009).

Entre los cambios más recientes nos encontramos la evolución en el cambio no sólo de término, sino también de concepto, desde una educación integradora a una *inclusiva*, donde se alcanza un nuevo significado de acción educativa y construcción social.

Las transformaciones sociales y educativas experimentadas por la sociedad a lo largo de las últimas décadas han configurado un sistema educativo vinculado con el paradigma de la inclusión educativa (González, 2008; Infante, 2010).

A comienzos del siglo XXI, la educación inclusiva “implica la incorporación de estudiantes con discapacidad o con NEE a las escuelas regulares” (García, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez, 2013, p. 5) siendo el foco de acción las escuelas y los sistemas educativos (Cabezas, 2011). Existen también, en este nuevo enfoque inclusivo, las resistencias al cambio de modelo, tanto de alumnos, familias, la sociedad o los propios profesionales y sistemas, que representan “conjunto de barreras, concepciones o creencias de los actores educativos sobre determinados elementos relevantes” (López, Echeita y Martín, 2009, p. 486), que pueden representar dificultades a la hora de desarrollar políticas educativas inclusivas. Las principales líneas de actuación promovidas por organizaciones de ámbito internacional y supranacional tienen la educación inclusiva como una de las grandes metas. Esto ya se reflejaba en la Declaración de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales, celebrado por la UNESCO en 1994, en la cual se establece que las escuelas regulares deben garantizar el derecho de niños y niñas a “educarse juntos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales,

sociales, emocionales y lingüísticas” (UNESCO, 1994, p. 59), mostrando así la importancia de las escuelas inclusivas para reducir la discriminación y mejorar la integración de personas con NEE en la sociedad. El programa “Educación para Todos” surgido del foro de Dakar del año 2000, es muestra del impulso que toman las acciones encaminadas hacia la inclusión. Otro punto de inflexión fue la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de 2006, en la cual se reconoce “el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades” (Parra, 2010, p. 8). Vemos, en consecuencia, una amplia inclinación hacia modelos inclusivos en educación, sin embargo, es importante tener presente que el modelo de educación inclusiva no termina de convencer a todos los profesionales, y que existe en la actualidad un debate entre diferentes perspectivas de modelos de escolarización de alumnos con NEE.

3.5 Establecer las características que desde la gestión institucional contribuyen a la inclusión educativa plena de niños con Síndrome de Down de nivel primario en escuelas de jornada doble en CABA.

Existen diversas características que desde la gestión institucional contribuyen a mejorar y desarrollar la inclusión educativa, en niños con síndrome de Down en colegios comunes de jornadas completas. Ahora bien, parece oportuno describir que, en las escuelas de nivel primario de la ciudad de Buenos Aires de gestión estatal, además de contar con jornada simple, cuentan con la jornada completa con programa de intensificación en un área del conocimiento (Artes-Educación Física – Actividades Científicas): de 8:15 a 12:15 h. y de 13:15 a 16:20 h. Esta propuesta es generada a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 sancionada en el año 2006, que establece en su artículo nro. 28 que “las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel (el primario) por la presente ley”. En su artículo nro. 27, la Ley explicita un total de doce objetivos para el nivel primario en todo el país. Se trata de objetivos diversos relacionados con la formación y el desarrollo integral de los niños/as en diferentes campos y temáticas. En el artículo 27 de la Ley se explicita la promoción de saberes comunes que permitan a los niños/as participar en su familia, escuela y comunidad; brindar condiciones para el desarrollo integral de la infancia; ofrecer oportunidades equitativas para acceder a saberes diversos como lengua, matemática, ciencias sociales y naturales, medio ambiente, lenguas extranjeras y arte; generar condiciones

para la apropiación y el uso de las tecnologías de información y comunicación; promover una actitud de esfuerzo y responsabilidad con el aprendizaje y confianza en las propias posibilidades de aprender; desarrollar hábitos como la iniciativa individual, el trabajo en equipo y la capacidad para la convivencia y la cooperación; desarrollar la creatividad y el placer por el arte; la formación ética y la promoción de la ciudadanía responsable; brindar conocimientos que habiliten para continuar la escuela secundaria; oportunidades para la práctica de la educación física; la promoción del juego; y el cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente (Ministerio de Educación, 2016).

En relación con lo anteriormente expuesto, las características que aportan a la inclusión educativa desde la gestión institucional son variadas, entre ellas: La gestión áulica puede ser una forma de favorecer a la inclusión escolar en los alumnos con síndrome de Down, como así también las adaptaciones curriculares, de manera que el niño con síndrome de Down sea uno más y que no requiera de ninguna medida diferente, salvo las derivadas de su propio estilo de aprendizaje (Ruiz, 2016)

A continuación, nombraremos cuales son algunas de las estrategias de adaptaciones curriculares del aula desde Emilio Ruiz Rodríguez, referente y asesor pedagógico de la Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Las adaptaciones curriculares de aula se pueden entender como medidas tomadas en el marco del grupo-clase para acercar el currículum común, planificado para el conjunto de los compañeros, al alumno con síndrome de Down o con algún otro tipo de necesidades educativas especiales. Son variaciones en la programación que, siendo aplicadas a todos, benefician de forma indirecta a ese alumno concreto. Dentro de las *Medidas respecto a los agrupamientos* encontramos, por ejemplo, llevar a cabo actividades con distintos tipos de agrupamientos, individuales, en gran grupo y siempre que se pueda en parejas o en pequeño grupo. El trabajo cooperativo es una medida muy útil de atención a la diversidad, y organizar grupos de refuerzo fuera del horario establecido, con alumnos con dificultades semejantes. En las *medidas respecto a la presentación de los contenidos* se puede utilizar organizadores estructurales para todos los alumnos, antes, durante y después de la lección, llevando a cabo estrategias de organización de la información. Confeccionar antes del inicio de cada lección un mapa conceptual, un cuadro sinóptico o un esquema previo, que recoja las principales ideas del tema que se va a impartir, para que todos los alumnos conozcan con antelación en qué va a trabajar las próximas horas o días y elaborar un resumen final al concluir el tema (Ruiz, 2016)

En el Manual “Fundamentos y prácticas para la Inclusión” (Ministerio de la Educación, 2019), existen diversas estrategias que favorecen y se desarrollan para fomentar la inclusión educativa. Entre ellos encontramos el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con el objetivo de impulsar una verdadera transformación desde las instituciones educativas hacia una educación cada vez más inclusiva, se deberán contemplar diversas estrategias donde los diferentes actores que integran la escuela (directivos, docentes, personal no docente, alumnos y familias, organizaciones de la sociedad civil, etc.), a través de espacios participativos, de diálogo y de práctica, profundicen en dicho proceso y establezcan las bases para la consolidación del proyecto inclusivo. Como así también el PPI es un instrumento donde se plasma la estrategia de planificación y de actuación docente. Es un proceso fundamentado en una serie de decisiones sobre qué, cómo, cuándo y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para el estudiante que así lo requiere. Para ello, el equipo educativo interviniente deberá realizar adaptaciones que flexibilicen las prescripciones del currículum, en vistas a lograr la accesibilidad de los contenidos a abordar. Las adaptaciones cumplen con diversos fines que aportan a la inclusión de los estudiantes: permiten la atención a la diversidad, al tiempo que potencian la individualización de itinerarios formativos, dando a cada cual aquello que requiere para el óptimo desarrollo de su trayectoria escolar. Estas adaptaciones pueden encontrarse en distintas dimensiones del currículum, como ser: los objetivos, los contenidos, los tiempos de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

3.6 Identificar la preparación que requieren los docentes para acompañar la trayectoria escolar, durante el primer ciclo de niños con Síndrome de Down en escuelas de doble jornada.

Desde (UNICEF,2014) en el Manual de Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas. Todos los docentes necesitan un desarrollo profesional continuo y de alta calidad en educación inclusiva. En muchos países, la formación docente permanente en educación inclusiva es ofrecida por las ONG o los programas financiados por donantes. El modelo en cascada es un enfoque muy común en estos programas. En este modelo, un grupo central de docentes está en condiciones de capacitar a otros docentes, quienes posteriormente podrán capacitar a otros docentes. Así, el modelo en cascada tiene el potencial de llegar a una gran cantidad de docentes en un corto período de tiempo con recursos relativamente limitados. Sin embargo, este enfoque ha sido justificadamente criticado en los últimos años debido a la falta

de impacto que ha tenido en el cambio de comportamiento de los docentes en el aula. El éxito del modelo en cascada depende, en gran medida, de las habilidades de capacitación del grupo central de docentes, por lo tanto, existe el riesgo de que el mensaje clave de la capacitación original pueda perderse en el proceso. En efecto, los docentes que capacitan a sus colegas a menudo no poseen en profundidad el conocimiento ni la experiencia para responder a ciertas preguntas y proporcionar ejemplos de la vida real. De esta manera, la formación en cascada frecuentemente ignora los principios fundamentales del aprendizaje profesional.

Las estrategias para aumentar la efectividad de los cursos de formación, siguiendo el modelo en cascada, incluye: Proveer a grupos centrales de docentes con los materiales y planes de estudios detallados, favorecer el desarrollo profesional continuo de los grupos centrales de docentes, dar apoyo y asesoramiento centrado en la escuela para llevar el conocimiento y las habilidades a la práctica diaria en los establecimientos escolares, facilitar que los colegas o expertos que tienen mayor experiencia práctica en educación inclusiva asesoren a los docentes sin experiencia, promover el apoyo entre los docentes para que puedan compartir las experiencias en la implementación de la educación inclusiva y monitorear el proceso de formación y realizar visitas regulares de seguimiento.

Las estrategias se definen como “acciones que padres y profesores pueden realizar para facilitar la educación de las personas con síndrome de Down y satisfacer las necesidades educativas especiales” (Vega, A., 2011 p. 164). Es decir que como docentes se tiene que tener en claro que se tiene que crear estrategias con actividades dinámicas para lograr que los niños con SD obtengan el conocimiento de acuerdo a las necesidades especiales que tengan cada uno de ellos. Asimismo, el papel que debe cumplir la familia es importante porque son ellos quienes dan las bases para el comportamiento, pues ellos siguen su patrón de comportamiento y conducta social que llevan a la escuela y que incide en el comportamiento social. Por otro lado, son “los educadores quienes deben adecuar sus estrategias de enseñanza a las necesidades específicas del alumno” (Buceta, & Fernández, 2010, p. 57). Es decir, que son los docentes los que deben buscar las diferentes alternativas para dar apoyo a los estudiantes de manera personalizada de tal manera que se trabaje sobre las deficiencias de cada uno de los niños.

A continuación, se presentan algunas estrategias pedagógicas que contribuyen al aprendizaje e integración de los niños y niñas con síndrome de Down en los procesos educativos normales.

Metodología individualizada: Según Ruiz (2015) en el proceso de enseñanza aprendizaje en los niños con SD se debe aplicar una metodología personalizada, contando con la colaboración y apoyo del personal docente implicado en su proceso de enseñanza-aprendizaje tales como: tutor, especialista de Pedagogía Terapéutica y especialista de Audición y Lenguaje para conseguir con una mayor integración escolar y una mayor consecución de aprendizajes. Para trabajar con alumnos con síndrome de Down hay que elaborar estrategias que se ajusten a sus características y capacidades. Según Ruiz (2015) estas estrategias son:

Proporcionar estrategias o formas de actuar más que instrucciones de carácter general. Es decir que se debe más que cumplimiento de una obligación hacer que culminen su tarea superando sus propias limitaciones.

Utilizar demostraciones y materiales favoreciendo la experiencia directa. Debido a que los niños en esta condición tienen periodos de atención relativamente cortos, por tanto, se debe realizar explicaciones muy claras y concisas. La discriminación visual y la manipulación de objetos es la mejor manera de que los alumnos aprendan. Por lo tanto, se utilizarán estas dos estrategias para alcanzar un mayor aprendizaje.

Saber adaptar y modificar la metodología en el momento oportuno. El docente debe adaptarse a las necesidades de sus estudiantes, tiene que ser flexible y la metodología debe estar dirigida a la consecución de los objetivos.

Facilitar la coordinación entre los profesionales que intervienen con el alumno con Síndrome de Down. El trabajo de los docentes y de las instituciones es coordinar sus actividades, además de ser interdisciplinarias. Para involucrar a otros profesionales para que los niños puedan adaptarse a las condiciones a las que se enfrentan.

Retroalimentación. Si la actividad realizada provoca en el niño con Síndrome de Down una actitud positiva, es importante realizar nuevamente la actividad o utilizar esta actividad para realizar otras actividades para que el conocimiento en ellos pueda ser positivo. Otro aspecto relevante es la retroalimentación de la labor realizada. Si el niño recibe un refuerzo positivo. Por ejemplo, si utiliza un juego para que aprenda a leer, siempre que se requiera de la lectura utilizar un juego para motivarlos a aprender nuevos temas o nuevas cosas.

Las estrategias didácticas son las acciones orientadas por el docente para lograr que el estudiante logre el conocimiento necesario para llegar a cumplir sus metas u objetivos. Por ello se debe utilizar los recursos necesarios para lograr que ellos cumplan sus metas aun cuando tengan algunas limitaciones que les impidan su normal desarrollo intelectual, porque “en el caso

de los estudiantes con Síndrome de Down ayudados por estrategias didácticas se ha podido conseguir que ellos lleguen incluso hasta ser profesionales universitarios” (Universidad de Valencia, 2015, párr. 4). Por lo anterior cuando se trata de niños especiales con Síndrome de Down que tienen dificultades en el aprendizaje como docentes se debe tratar de subsanar y mejorarlas utilizando los recursos o medios que se tenga a disposición. Estos son:

Dado que su percepción visual es buena, aprenden con mayor facilidad si se apoyan en signos, gestos, señales, imágenes, dibujos, gráficos, pictogramas o cualquier otro tipo de clave visual. Para favorecer y reforzar la adquisición de los distintos aprendizajes, utilizando el denominado aprendizaje por observación o vicario siempre que sea posible. Capacidad de aprendizaje continúa. Como no se produce ningún patrón ni estancamiento. Esto debe ser aprovechado para, aunque sea en un mayor espacio de tiempo, acabar consiguiendo las competencias planteadas. Utilizar actividades y ejemplos concretos para contrarrestar su déficit de pensamiento abstracto. Es necesario aplicar programas específicos de autonomía personal, entrenamiento en habilidades sociales y educación emocional, dirigidos a promover su independencia. En la mayoría de casos es necesario confeccionar adaptaciones curriculares individuales, puesto que en el aula ordinaria pertenecen al grupo de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) (Universidad de Valencia, 2015, párr. 4).

Lo anterior refiere para la educación en niños con síndrome de Down, es importante la utilización de recursos técnicos y tecnológicos, además de la interdisciplinariedad para que ellos puedan lograr el aprendizaje y puedan integrarse a un grupo de estudio en diferentes normales

La motivación es un factor determinante dentro del proceso enseñanza – aprendizaje, también es un reto que enfrentan los docentes a la hora de impartir su conocimiento a sus estudiantes independientemente de si son discapacitados o no ya que deben encontrar la metodología adecuada para cada situación. De acuerdo a Salgado López (2015). “La motivación es un tema que preocupa a la mayoría de los docentes. Porque la actitud del docente influye en el alumno, por lo que hay que buscar un clima positivo y de confianza mostrando interés por ellos” (p. 23). En este orden de ideas, se debe utilizar la motivación ya que este se constituye en un proceso mediante el cual se satisface las necesidades y curiosidad de los niños, pero ahí es importante que docentes y especialistas brinden la atención a los niños integrando a los padres y familiares en el proceso de aprendizaje de los menores. Por ello, es de vital importancia ofrecer a un niño, un ambiente agradable para que ellos puedan desarrollar su creatividad, se les facilite dar a conocer sus ideas y puedan tener iniciativas personales.

Recibir una atención directa adecuada a sus limitaciones y necesidades. Es una estrategia motivacional que debe ser realizada por el docente o por el especialista de Pedagogía Terapéutica, para conseguir la motivación de sus alumnos facilitando de manera extraordinaria su aprendizaje. Es decir que, “se deben buscar estrategias de aprendizaje para que el alumno con síndrome de Down consiga un rendimiento acorde con sus capacidades y que salga del aula con una serie de conocimientos adquiridos independientemente de las dificultades que presente” (López, 2015, p. 24).

3.7 Formular los lineamientos básicos del aporte en cuanto apoyo y orientación que debería brindar el profesional en psicopedagogía en proyectos educativos de inclusión plena.

La Psicopedagogía abarca la educación académica en todos sus niveles, la educación familiar, vocacional, ocupacional y laboral. Se ocupa de la salud mental, en cuanto aprender implica afrontar conflictos, construir conocimientos y muchas veces padecer perturbaciones. Incluye el estudio de las estructuras educativas, sanitarias y laborales en cuanto promueven, traban o dañan los aprendizajes (p2). El trabajo del psicopedagogo en la actualidad lleva al profesional a adaptarse a cada demanda presentada por el individuo y a su problemática en particular, dando lugar a la comprensión, resolución y acompañamiento. Marina Müller (1998) hace un recorrido de cómo se formó esta disciplina, en un principio, el psicopedagogo trabajaba especialmente en instituciones educativas, en los diferentes niveles (primario, secundario, terciario y universitario), como profesión surgió como producto de las demandas de docentes y eran estos quienes se acercaban al estudio de la disciplina. Consecuentemente trasladaban a su ámbito de trabajo, la escuela, los conocimientos adquiridos. El psicopedagogo aún no tenía delimitado su campo de acción y trabajaba especialmente en reeducación. Es recién a fines del siglo xx, con la evolución y definición de su objeto de estudio, quienes egresan de la carrera de psicopedagogía son profesionales independientes que definen su rol más allá del espacio físico concreto donde desempeñan su accionar (p.1)Müller afirma que las actuales situaciones sociales, económicas, políticas y culturales, como así también el reconocimiento creciente de la profesión, en todos los ámbitos, impactan en el área profesional -laboral donde el psicopedagogo despliega su rol, no solo se limitan al trabajo en instituciones educativas o consultorios, sino que amplía su mirada a espacios donde ahora se lo convoca, para llevar a cabo un trabajo interdisciplinario con

otros profesionales. Por otro lado, la evolución también del conocimiento de los procesos de aprendizajes demanda nuevas miradas sobre este objeto de estudio, dando lugar a nuevas especialidades y enfoques del quehacer psicopedagógico. El rol del psicopedagogo hoy, como recién se explicita, no sólo está relacionado con la prevención, diagnóstico y tratamiento de aspectos que comprometen al aprendizaje, sino también con la realización de proyectos y actividades de investigación tendientes a favorecer métodos, técnicas y recursos propios para su disciplina, para la promoción de la inclusión escolar y para el bien de la sociedad, entre otros abordajes. A pesar que, en el imaginario social muchas veces se cree que esta profesión sólo se vincula al aprendizaje en edad escolar, esto no es así, dado que es muy amplio el campo de intervención. Si tenemos en cuenta lo mencionado anteriormente, son numerosos los ámbitos de desempeño laboral, como también las diferentes orientaciones que ahora se presentan, como: psicopedagogía forense, psicopedagogía socio comunitaria, psicopedagogía laboral y neuropsicopedagogía, (entre otras); pudiéndose accionar en consecuencia, en centros psicopedagógicos, consultorios particulares, Hospitales y centros de salud, obras sociales, prepagas, servicio de minoridad y familia, etc. En esta línea la Resolución Ministerial N° 2473/84 del ministerio de educación y justicia, 2 de noviembre de 1984, establece las incumbencias profesionales del psicopedagogo, vinculadas al asesoramiento, acompañamiento y orientación docente, en relación al proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y anomalías y la detección de las mismas; como así también, la realización de acciones que posibiliten la detección de dificultades de aprendizaje para favorecer las condiciones óptimas de cada persona, favoreciendo procesos de inclusión a lo largo de todas las etapas evolutivas, tanto en forma individual como grupal, en el ámbito de la educación y la salud; efectuar diagnósticos, realizar orientaciones vocacionales y formar parte de equipos interdisciplinarios, entre otras. La intervención del psicopedagogo implica entonces, un conjunto de acciones desplegadas en ámbitos de salud y educación con la finalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes de las personas a lo largo de la vida, potenciando el desarrollo integral de las mismas, desde un enfoque preventivo y de promoción de la salud.

El término inclusión educativa nació a mediados de la década del 90, con la finalidad de erradicar de las instituciones educativas la desigualdad, discriminación e injusticia social de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas necesidades aluden a niños y niñas que presentaban grados de dificultad mayores al momento de aprender, en relación al resto del grupo clase y a los aprendizajes esperados según su edad cronológica, entre otros indicadores. A través

de los años la concepción de discapacidad fue atravesada por diferentes paradigmas entre los cuales se destacaron, el paradigma médico, el paradigma de la integración, y por último el paradigma de la inclusión. En la introducción del documento del COPIDIS (Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad) y Grupo Art. Por la educación inclusiva, Educación inclusiva y de Calidad, Un Derecho de Todos (2019), hace referencia a la educación como un derecho reconocido por nuestra Constitución Nacional y por diversos tratados internacionales de derechos humanos, enfatizando que, al ser un derecho, es universal para todos. Asimismo, en la Convención de los derechos de las personas con discapacidad y la Ley Nacional N° 26.378 / 2008 se señala que “para que las personas con discapacidad puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva.” (Convención de derechos de las personas con discapacidad, Argentina 2006). Esto implicó un cambio de paradigma en relación a cómo abordar la discapacidad haciendo énfasis en el modelo social. Según el INDEC (2019), la discapacidad es un producto social, que en gran medida depende del entorno, y de cómo este facilita u obstaculiza mediante barreras, la participación plena de las personas, su desenvolvimiento y desarrollo en la sociedad. De esta manera la palabra inclusión atraviesa lo social, institucional, educativo y las prácticas. Son las políticas nacionales las que deben garantizar no solo la inclusión efectiva, sino también la satisfacción de sus necesidades básicas. En la Argentina, alrededor de 3.571.983 personas mayores de 6 años (o 10,2% de la población) poseen una discapacidad (INDEC, 2018). De este porcentaje, casi la mitad cuenta con un certificado de discapacidad (CUD). El certificado único de discapacidad, es requisito indispensable, cualquiera sea la edad, para dar cumplimiento pleno a los derechos en los diferentes servicios, de salud, educación, transporte entre otros. Este certificado es determinado por una Junta Evaluadora, quien se encarga de evaluar el tipo de alteración que presenta la persona, ya sea funcional permanente, transitoria o prolongada, física, sensorial o mental. Es de suma importancia el mismo, ya que permite a la persona con discapacidad acceder a una serie de derechos y beneficios estipulados 15 por la Leyes Nacionales N° 22.431 y N° 24.901 y para obtener acceso a la Cobertura Integral de las Prestaciones Básicas. Hoy el Servicio Nacional de Rehabilitación (SNR) es el organismo rector en la normalización y ejecución de las políticas de discapacidad y rehabilitación. La inclusión puede definirse entonces, como un proceso que es fundamental en los derechos humanos, es decir que busca como principio la equidad y la calidad a nivel educativo y social, respetando lo singular de cada alumno. Todos los sujetos por el hecho de ser humanos, somos sujetos de educación. (Tomé 2010) Tomé (2011) expresa que el primer paso para la inclusión se da a partir de un

trabajo en conjunto con los miembros de la institución concepto que incluye no solo a docentes, directivos y alumnos, sino también a padres; en ella dos ejes centrales marcarán el rumbo hacia una inclusión donde prime el respeto por lo diverso y por lo singular de cada miembro: El proyecto escuela y el diseño curricular, pilares desde donde partirán las planificaciones y la búsqueda y eliminación de barreras. La educación inclusiva entonces va a asegurar el cuidado y fortalecimiento de todas las trayectorias educativas en instituciones comunes o especiales. Basándonos en esas particularidades se debe establecer un sistema de configuraciones o apoyos. En este marco la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311 de 2016, Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de Estudiantes con Discapacidad, tiene como objetivo fundamental el reconocimiento de las personas con discapacidad, a su participación en la vida en sociedad, sin discriminación de ningún tipo, lo que significa que se le reconozcan sin límites, sus logros académicos y el ejercicio del derecho a la educación, en todos los niveles y modalidades, a lo largo de la vida; afirma también que los alumnos con discapacidad, tienen el derecho de recibir en escuelas comunes, una educación adecuada a sus necesidades y potencialidades; razón por la cual, las escuelas deben dar los apoyos necesarios para que el estudiante aprenda, con propuestas 16 específicas de enseñanza, con un Proyecto pedagógico Individual, elaborado por el equipo interviniente. Asimismo, la Resolución N° 174/12 del CFE, enfatiza, con carácter de prioritario la importancia de proteger y construir las condiciones necesarias para que los niños, niñas y adolescentes transiten una trayectoria continua, completa y de calidad, por todos los niveles del sistema educativo. La inclusión en cada escuela va a tener particularidades específicas que servirán de apoyo al proceso o de barreras, dependiendo de sus actores, de la mirada docente en relación a la discapacidad, de lo subjetivo, de las estrategias que se empleen, pero también otras referidas a las gestiones y demandas curriculares dentro de una institución. Los autores como

Booth y Ainscow, 2002 sostienen que: “La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, adolescentes embarazadas, entre otros” (p.9). (Marina, Müller,2019)

En la escuela el proceso de inclusión, se enmarca en la elaboración de un proyecto pedagógico individual, en lo sucesivo tendrá la abreviación de PPI, que plasmado en “la resolución 8978/11 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología del 20 de noviembre del 2019” expresa que este proyecto no sólo apunta a aspectos curriculares, sino que engloba en su elaboración habilidades funcionales, sociales y el diseño centrado en las necesidades, recursos y apoyos que requerirá el estudiante con discapacidad para su trayectoria escolar. Este proyecto o PPI permitirá coordinar de manera conjunta abordajes pedagógicos, saltando obstáculos que sirvan de impedimento a las trayectorias educativas. (Unicef 2020) Incluir es, de este modo, asegurar un espacio de participación plena mediante la eliminación de barreras, teniendo en cuenta las características individuales de cada sujeto, haciéndolo partícipe activo de sus aprendizajes y de su participación social. El artículo 11 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006), aborda los “fines y objetivos de la política educativa nacional”. Señala la importancia de que para que exista una inclusión, esta debe ser acompañada de políticas públicas que faciliten la detección y abordaje temprano de la discapacidad para así agilizar la detección y abordaje de la discapacidad desde edades tempranas. Garantizando sus derechos, y el ingreso al sistema educativo. Lo fundamental en este planteamiento inclusivo, es la coordinación de los profesionales intervinientes en la tarea y los equipos docentes, para la actuación, planificación y búsqueda de herramientas, proyectos, para la atención de la diversidad. Ante ello se infiere que es fundamental la circulación de la información y la formación de todos los responsables del proceso de inclusión, con el fin de poder realizar una verdadera atención a la diversidad del alumnado, proponiendo acciones y planes de atención ajustados a la diversidad. En este marco, el rol del psicopedagogo es fundamental, dado que puede contribuir a una real inclusión educativa de todos los alumnos y alumnas, a través por ejemplo, del análisis de las diferentes formas de exclusión, de la detección de las posibles barreras existentes en la institución escolar, la identificación de las modalidades de enseñanza y aprendizaje y de un acompañamiento situado a docentes y estudiantes en función de problemáticas detectadas; involucrándose en la elaboración de un plan de atención a la diversidad que sea verdaderamente inclusivo, con la finalidad de habilitar espacios donde todos los alumnos puedan participar y tener “voz” real en el aula. Es necesario también, que el psicopedagogo desde un enfoque interdisciplinario, plantee nuevas y variadas acciones inclusivas, destinadas no solo a los niños con discapacidad sino a docentes, directivos, ordenanzas, padres y demás alumnos. ¿Ya que la misma comunidad lo exige, está fundamentado y es el derecho que tiene cualquier persona a recibir una educación de calidad; asimismo, con su accionar este profesional puede contribuir a la superación de distintos tipos de dificultades o problemáticas

educativas, a través de la aplicación de estrategias de diagnóstico, prevención, evaluación y acompañamiento, entre otras. Intervenciones que no deben limitarse únicamente al contexto escolar sino social, familiar y comunitario. Basado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas, (artículo 26), del año 1948. Y en leyes de otros países como España mediante la Ley Orgánica de Educación (2006) y la actual Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (2013). Para finalizar, hablar de inclusión es hablar de tolerancia, respeto y solidaridad, pero, sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones, sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos por sus limitaciones; como expresa Howard (1997) para sobrevivir, un grupo social debe adaptar y modificar el ambiente en el que vive” (p. 62).

Durante mucho tiempo, los equipos de apoyo y orientación fueron “gabinetes”, “compartimentos” aislados de la vida de la escuela en los que las familias, la comunidad, los docentes y directivos depositaban sus expectativas de cambio y transformación de las trayectorias de los niños y adolescentes. Las esperanzas de sacar adelante a tal o cual responden, en parte, al trabajo casi mágico que esos profesionales podían realizar. Frente a la compleja realidad que atraviesa a la comunidad educativa, estos equipos aparecen cada vez como más necesarios y demandados. Desde el Ministerio de Educación se intenta pensar estos equipos no ya como compartimentos o solucionadores de problemas, sino como participantes de un trabajo colectivo con todos los actores institucionales para diseñar las estrategias que generen las condiciones institucionales para que sea posible para todos y todas aprender y ser felices en la escuela. Esta mirada toma distancia de un paradigma que pone sobre los alumnos la posibilidad de adaptación a ciertas características de la escuela y del sistema educativo; por el contrario, se propone pensar una escuela que dé cuenta de la riqueza de la diversidad y pueda alojar a todos haciéndoles el lugar. (Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

4. MÉTODO

4.1 Diseño metodológico:

El diseño de investigación empírica que se propone para alcanzar los objetivos planteados corresponde a un tipo no experimental, el cual se caracteriza “por ofrecer información sobre cómo se manifiestan y cómo se caracterizan los procesos que desembocan en un fenómeno determinado” (Fassio & Pascual, 2015, pág. 52), y un enfoque de tipo cualitativo cuyo alcance según Kornblit, (2007, p.9) “(...) pone el acento en un alcance descriptivo de la investigación a

realizar en tanto ‘describir implica desentrañar las estructuras conceptuales complejas’ en las que basan las prácticas y las ideas y creencias de las personas en estudio, que configuran las significaciones habituales con las que transitan en sus vidas. En su mayor parte ellas no son explícitas, por lo que deben ser desentrañadas.” En este sentido, la investigación al adoptar un diseño no experimental se orientará en el tipo de diseño transversal descriptivo (Hernández Sampieri, Collado & Lucio, 2000), en tanto la investigación se centrará en analizar el nivel o estado de las variables en un momento dado, en este caso durante el año 2023.

4.2 Participantes-Muestra:

La muestra por conformarse estará integrada por una selección de 12 (doce) docentes sobre el total de la población de 30 docentes que conforman la nómina de personal docente de una escuela de gestión pública de nivel primario en el distrito 1 de CABA. La muestra se extraerá mediante un procedimiento no aleatorio de tipo intencional o dirigida compuesta por sujetos voluntarios (Hernández Sampieri, Collado & Lucio, 2000), estratificada por turnos (turno mañana y turno tarde) y en cuotas emparejadas en cantidad y ciclos de enseñanza (2 docentes del ciclo inicial y 2 docentes del ciclo final del nivel primario). Los participantes deben ser docentes a cargo del grado.

4.3 Instrumentos – Procedimiento:

Se aplicará a la muestra los siguientes instrumentos que responden a los objetivos específicos del proyecto:

- Entrevistas semiestructuradas que se aplicarán a los docentes que conforman la muestra
- Protocolo de observación sistemática a ser aplicado a las características edilicias de la institución para establecer las condiciones de inclusión educativa plena desde el punto de vista de accesibilidad física y funcional de la institución.
- Los participantes serán contactados a través de correo electrónico para acordar día y horario de realización de las entrevistas.
- El análisis de datos a ser aplicado a la información relevada mediante las entrevistas semiestructuradas será el análisis de contenido según categorías con el fin de recuperar e identificar los sentidos, valores y creencias que subyacen al discurso enunciado por los participantes (Kornblit, 2007). El protocolo de observación sistemática

será analizado en contraste con los puntos de convergencia/divergencia que plantean Dib & Maciel (2022) en su propuesta de arquitectura escolar inclusiva.

4.4 Constancia de la utilización del consentimiento informado:

En el momento de convocar a los posibles participantes de la presente investigación se les informa los objetivos del trabajo como los alcances que pueden llegar a tener los resultados del mismo. Se remarcará la condición de la absoluta voluntad y anonimato como también la posibilidad de dejar sin efecto la autorización pudiendo retirarse de la entrevista. Se detallará que sus respuestas y datos personales son confidenciales y serán utilizados solamente para el análisis de la tesis. Se procederá a firmar el documento antes de comenzar con cada entrevista.

5. Análisis de resultados

A partir de las entrevistas realizadas a los diversos docentes, se muestra la información en tablas porcentuales para verificar cada categoría en variables que se mencionaron por parte de los docentes. Para ello se realizaron gráficos de barras para cada cuestionamiento y se analizaron porcentajes de respuestas de los 12 entrevistados. De esa manera se puede detectar como prevalece cada variable estudiada y los resultados relevantes que se presentan en cada situación.

A continuación, y para analizar los datos cualitativos que se visualizaron en la entrevista, se analiza los datos emitidos con los objetivos planteados en el principio de la investigación y poder encontrar correlaciones o refutaciones en los mismos.

- Las tablas se van a relacionar con los objetivos:

Desde el **objetivo general** la relación con los resultados obtenidos, de los docentes entrevistados permiten identificar claramente los factores facilitadores y las barreras que influyen en la inclusión educativa plena de niños con síndrome de Down en escuelas de jornada doble en CABA.

Factores limitantes:

- Falta de recursos humanos especializados (MAPED, psicopedagogos, equipos interdisciplinarios), reportada por más del 70% de la escuela.
- Insuficiente capacitación y formación específica de los docentes (75%) que genera inseguridad y dificultades para acompañar a estos estudiantes.
- Condiciones edilicias y materiales didácticos inadecuados que dificultan la accesibilidad y el aprendizaje inclusivo.

- Enfoques homogéneos en el diseño curricular que no consideran la diversidad y las necesidades particulares dificultando una verdadera inclusión.
- Falta de acompañamiento institucional y orientación profesional constante, percibida como insuficiente.

Factores facilitadores o potenciales para la inclusión:

- Conocimiento y valoración crítica del nuevo diseño curricular que impulsa la inclusión, aunque se reconoce la necesidad de adaptarlo y fortalecerlo.
- Actitudes positivas y compromiso individual de docentes que valoran la inclusión como un derecho y proceso ético, y que recurren a estrategias como vínculo afectivo, trabajo en equipo y autoformación.
- Reconocimiento del rol clave del psicopedagogo y otros profesionales para apoyar tanto a estudiantes como docentes.
- Presencia de experiencias de inclusión, aun con dificultades, que generan aprendizajes y promueven una mirada transformadora hacia la diversidad.
- Identificación de oportunidades para promover metodologías activas y el trabajo conjunto entre familias, docentes y profesionales.

Análisis de resultados en relación a los objetivos específicos planteados:

1. Recorrido histórico y paradigmas educativos: aunque las entrevistas no abordan explícitamente la historia de los paradigmas, si aparecen reflejos de esa evolución en las valoraciones docentes. Muchos reconocen la importancia del enfoque inclusivo como un avance, pero también señalan tensiones con prácticas tradicionales.

Ej.: docentes que mencionan que “la inclusión es un derecho”, pero que “la escuela está pensada desde una lógica homogénea”.

Interpretación: esto da como evidencia un tránsito de modelos segregacionistas a modelos más inclusivos, aunque no siempre acompañado de recursos y estrategias institucionales efectivas.

2. Marco teórico y conceptual sobre el síndrome de Down: las entrevistas muestran una gran heterogeneidad en el conocimiento práctico del síndrome de Down. Solo un 45,5% de los docentes tuvo experiencia directa.

Algunos mencionaron adecuaciones curriculares y el uso del PPI, pero muy pocos conocen estrategias específicas.

Se destaca la importancia del vínculo afectivo como facilitador.

Interpretación: este objetivo encuentra en los relatos una fuerte justificación: hay una necesidad real de formación conceptual y pedagógica sobre el síndrome de Down. Se evidencia un abordaje intuitivo más que profesionalizado en muchos casos.

3. Características de la gestión institucional que favorecen la inclusión plena: las entrevistas reflejan claramente barreras institucionales:

- Ausencia de equipos interdisciplinarios funcionales (72,7%).
- MAPED fragmentado y discontinuo.
- Escuela sin psicopedagogos o con roles desdibujados.
- Falta de recursos materiales, planificación compartida y tiempo institucional.

Interpretación: la gestión institucional resulta en muchos casos ineficaz para garantizar la inclusión plena.

Esto es consistente con la percepción de que el sistema responde más a una lógica burocrática que inclusiva.

4. Preparación docente para acompañar la trayectoria escolar de niños con síndrome de Down: las entrevistas muestran que:

- La mayoría de los docentes manifiestan falta de formación específica.
- Muchos recurrieron a la autoformación (40%) o prueba y error (20%).
- Expresan inseguridad, soledad, y falta de acompañamiento institucional.
- el 75% indica que no están preparados para incluir alumnos con síndrome de Down.

Interpretación: se destaca una necesidad urgente de capacitación continua, centrada en inclusión y diversidad. La preparación docente actual no es suficiente para responder a las demandas del aula inclusiva.

5. Lineamientos para el aporte del profesional en psicopedagogía en proyectos de inclusión plena: las opiniones docentes reflejan un alto consenso en cuanto el valor del psicopedagogo:

- 90,9% cree que es clave para los estudiantes.

- 81,8% considera que también debe apoyar a docentes.
- 54,5% lo ve como un agente institucional de cambio.
- Pero muchos reportan que el rol está ausente o mal implementado.

Interpretación: las entrevistas sustentan la necesidad de incorporar al psicopedagogo en roles activos dentro de la escuela, no solo como técnico externo sino como articulador de procesos inclusivos reales.

6. Estrategias educativas para la inclusión plena considerando flexibilidad horaria: no todos los entrevistados hablan explícitamente de la jornada doble o la flexibilidad horaria, pero:

- Algunos destacan los tiempos institucionales para planificar en equipo.
- Se mencionan adecuaciones curriculares, uso de espacio de recreación, enfoque emocional y trabajo colaborativo como estrategias;

Interpretación: aunque la flexibilidad horaria no se trata directamente, hay evidencia de que los docentes requieren márgenes de tiempo y una estructura institucional más adaptativa para planificar e implementar una inclusión real

Entonces, a partir de las respuestas de las/os docentes reflejan una comprensión amplia y crítica del concepto de inclusión plena.

Predomina la idea de que todos los estudiantes deben tener garantizado el derecho a una educación de calidad, independientemente de sus condiciones personales y diagnósticos.

También se destaca la importancia de abordar la diversidad y las neurodivergencias con estrategias pedagógicas flexibles, reconociendo que no todos los estudiantes aprenden de la misma forma.

El acompañamiento personalizado, la contención emocional y la preparación del entorno escolar aparecen como factores claves.

Sin embargo, también se visibiliza una tensión: varios docentes subrayan la falta de recursos y condiciones institucionales, señalando que, sin estas bases, la inclusión puede resultar perjudicial.

Otro punto relevante es el llamado a no olvidar al grupo receptor: se plantea que la inclusión no debe centrarse solo en el estudiante con discapacidad, sino también preparar a la comunidad educativa para recibirlo.

Finalmente, se reconoce que la inclusión no es una técnica sino una postura ética y política frente a la educación y sociedad, lo que evidencia un compromiso profundo con valores de justicia, equidad y respeto.

6. Discusión

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal determinar los factores que hacen posible la inclusión educativa plena de niños con Síndrome de Down de nivel primario en escuelas de jornada completa en CABA.

En este sentido se toma el estudio de caso de Cobeñas (2020) “Exclusión educativa de Personas con discapacidad: Un problema pedagógico” en el cual se basa en el análisis de los supuestos pedagógicos subyacentes en cuatro escuelas de Argentina (regulares y especiales), contrastándolas con la educación inclusiva como un derecho. Existe un consenso discursivo sobre el cambio de paradigma: este transita desde una lógica segregacionista y homogénea (donde los alumnos son clasificados como educables e ineducables) hacia la inclusión como un avance y un derecho, reflejado tango en la teoría de Cobeñas como en la valoración de los docentes de esta investigación. Sin embargo, esta concepción de derecho no ha logrado permear las estructuras y prácticas arraigadas. A pesar de que la escuela adopta la etiqueta de “inclusiva”, la persistencia de las “prácticas tradicionales” o la “exclusión en la inclusión”, basada en la lógica homogénea escolar que diferencia entre alumnado “educable” e “ineducable”, evidencian que los supuestos pedagógicos segregacionistas siguen operando subyacentemente, limitando el proceso y constituyendo, por lo tanto, un incumplimiento efectivo del derecho a la educación inclusiva.

También se ha tomado la investigación de Fuentes, García-Domingo, Amezcua Aguilar y Amezcua (2021), quienes confirman que a pesar de la gran cantidad de estudios que reconocen la pertinencia de valorar la diversidad presente en las aulas mediante estrategias de educación inclusiva, persisten manifestaciones de segregación escolar. Los datos aportados por los autores coinciden plenamente con el presente trabajo de investigación. En ambos casos, se concluye que, aunque las escuelas mantengan un discurso sobre la diversidad, las estructuras actuales terminan generando resultados segregacionistas o una inclusión que no logra manifestarse plenamente. Tanto Fuentes et al. como el análisis de esta tesis señalan la dificultad de adaptar la heterogeneidad de ritmos de aprendizajes a la homogeneización de resultados académicos

exigidos. Esto se debe, principalmente, a la falta de tiempo y planificación adecuada, lo que fuerza a la homogeneización de la enseñanza.

Finalmente, ambos trabajos de investigación coinciden en que el sistema educativo responde más a una lógica burocrática que a una respuesta pedagógica efectiva. Esto lleva a una gestión institucional ineficaz para abordar la diversidad de niños neurodivergentes que necesitan procesos de enseñanza más inclusivos.

Si bien en el presente trabajo la flexibilidad horaria no es un tema explícito en los resultados de las entrevistas, los docentes reflejan una comprensión amplia y crítica de la inclusión plena. Este análisis coincide con el trabajo de investigación de Arias y Zelaya (2022), cuyo propósito fue indagar acerca de las concepciones de nivel primario de la Ciudad de Salta sobre la inclusión escolar en niños con discapacidad. En dicho estudio, predomina la idea de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, sin importar diagnósticos. Ambos estudios confirman que, si bien el discurso es ideológico, el desafío real se presenta en la ejecución y en la estructura institucional que debe permitir elaborar las estrategias educativas necesarias para la inclusión.

Siguiendo la línea de análisis entre los hallazgos mencionados en el apartado del arte con el contenido desarrollado en la presente investigación se ha tomado la investigación de Díaz González y Larralde Bracho (2021), quienes mencionan la falta de una adecuada instrumentación del marco legal normativo en las prácticas educativas. Esto trae como consecuencia la ausencia de programas de capacitación y acciones concretas de intervención gubernamentales. Por otro lado, Jiménez (2022), en su trabajo “Inclusión del alumnado con Síndrome de Down en el sistema educativo, se enfoca en estrategias específicas, como los juegos cooperativos en el marco de la educación física, que favorecen la autonomía, la autoestima y una inclusión activa. Mientras ambos autores demuestran el problema estructural (la falta de capacitación y la instrumentación del marco legal), el presente trabajo muestra la consecuencia directa de esas fallas, dejando como evidencia un gran porcentaje de docentes sin experiencia directa, una diversidad y variabilidad en el conocimiento práctico del síndrome de Down, y un abordaje más intuitivo que carece de estrategias específicas.

La investigación en cuestión evidencia que los docentes no están preparados para incluir a niños con síndrome de Down y manifiestan recurrir a la autoformación y a la prueba y error, lo cual lleva a expresar inseguridad, soledad y falta de acompañamiento institucional, este resultado de análisis no coincide con el rol de mediador propuesto en el trabajo de investigación de Aznar

(2023), el cual plantea la importancia del rol docente como mediador entre los contenidos y los estudiantes, para así garantizar el cumplimiento de los objetivos planteados. Su enfoque se basa en la equidad, el autocuidado, las habilidades sociales y la autonomía. El autor plantea que para darse una inclusión es necesario brindar a los docentes una formación específica que el sistema actual no proporciona.

Tomando el estudio de Reinoso et al. (2024), donde se destaca adaptación de materiales y la necesidad de enfoques específicos para asegurar el éxito del alumnado, se resalta que la educación inclusiva es fundamental para los docentes, quienes consideran la diversidad como un beneficio significativo para el aprendizaje colectivo. Sin embargo, en el presente trabajo de investigación se evidencia un enfoque homogéneo en el diseño curricular, además de las cuestiones edilicias y la falta de material didáctico, entre otros factores, que limitan la inclusión de niños con síndrome de Down. Aun así, los docentes entrevistados realizan un reconocimiento y valoración crítica del nuevo diseño curricular que impulsa la inclusión y destacan la importancia del trabajo en equipo, se concluye que no basta con una actitud positiva. Esto se debe a que carecen de las herramientas y la flexibilidad que Reinoso et al. propone para un trabajo inclusivo.

Tomando la investigación de Isaurralde (2021), titulada “Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común: el rol del acompañante externo”, subraya que el rol acompañante externo es clave como facilitador para el ingreso y la permanencia del estudiante, resaltando la importancia del trabajo en equipo con los docentes para alcanzar el éxito en la inclusión. En el presente trabajo de investigación se encuentra un punto de concordancia fundamental con lo que plantea Isaurralde, ya que los docentes reconocen explícitamente el rol clave del psicopedagogo y otros profesionales para el acompañamiento tanto de los alumnos como de ellos mismos, validando la necesidad de la articulación y el trabajo en equipo. Sin embargo, esta coincidencia teórica se enfrenta con una barrera institucional: la falta de recursos humanos especializados. Este déficit es comunicado por más del 70% de los docentes de la escuela, lo que evidencia una brecha significativa entre el apoyo necesario para un trabajo en equipo exitoso y el personal real de profesionales en la institución.

Para finalizar, a lo largo del presente trabajo, se han ido mencionando diferentes factores que hacen posible la educación inclusiva de niños con Síndrome de Down. Giampieri (2022) en su investigación titulada “Intervención psicopedagógica en la inclusión de niños con Síndrome

de Down en una escuela primaria común: estudio de caso”, se refleja que la inclusión requiere de una coordinación de los diferentes actores que forman parte de una institución educativa: docentes, maestras integradoras, acompañantes externos y el profesional en psicopedagogía para que brinden estrategias que posibiliten la participación del niño con síndrome de Down en la comunidad educativa.

En este sentido, se encuentran criterios de coincidencia con los resultados obtenidos en la presente investigación, ya que en la misma se menciona la necesidad de incorporación del psicopedagogo en roles activos dentro de la institución como articulador de procesos inclusivos. Tomando la investigación de Pérez et al. (2023) en “La inclusión social de escolares con Síndrome de Down” coincide con lo planteado en el trabajo de Giampieri y el resultado de la presente investigación, pues desde su trabajo propone un plan de acción que se estructura en tres áreas importantes: comunitaria, escolar y personal. Esta propuesta justifica la necesidad y la importancia del rol del psicopedagogo, que cuenta con la capacidad para coordinar acciones que trasciendan la familia, el aula y la comunidad educativa, permitiendo abordar la diversidad y las neurodivergencias con estrategias pedagógicas flexibles, reconociendo que todos los estudiantes tienen procesos de aprendizaje diferentes.

7. Conclusión

Los resultados obtenidos permiten confirmar la hipótesis inicial: la inclusión educativa plena de niños con Síndrome de Down en las escuelas de jornada doble de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se encuentra atravesada por múltiples tensiones entre el discurso normativo y la práctica real.

En este contexto, el análisis de la investigación arroja un hallazgo crucial en el ámbito escolar, de la institución estudiada, emerge la importancia de la mirada psicopedagógica como un elemento articulador esencial, donde el rol psicopedagógico no solo radica en la confluencia de saberes especializados, sino que, al integrarse con la práctica docente, permite un acompañamiento conjunto y más efectivo de los procesos de inclusión.

De este modo, queda en evidencia que la formación docente, aunque imprescindible, no es suficiente por sí misma. El logro de la inclusión plena demanda la activación de un conjunto de factores complementarios y transversales. Estos incluyen: condiciones edilicias adecuadas, personal de apoyo suficiente; recursos materiales y pedagógicos pertinentes, tiempos institucionales establecidos para la planificación conjunta, flexibilidad curricular y organizativa,

y fundamentalmente, un compromiso político e institucional sostenido que garantice la perdurabilidad del proceso.

Solo mediante la articulación de estas transformaciones estructurales será posible construir trayectorias escolares genuinamente inclusivas. Estas trayectorias deben ser capaces de reconocer la singularidad de cada niño, habilitar su participación plena y asegurar igualdad de condiciones en el acceso a la educación de calidad.

8. Aportes y contribuciones de la investigación

El presente trabajo contribuye de manera eficiente al análisis de los factores que hacen posible la inclusión de niños con Síndrome de Down en escuelas de jornada completa, ya que, a partir de la publicación de la misma, se puede ampliar el bagaje de investigaciones realizadas en el marco de dicha temática. El recorrido de la investigación propone analizar no solo los factores que determinan la inclusión de niños con Síndrome de Down, sino también el rol que desempeña el profesional en Psicopedagogía como agente articulador de los procesos inclusivos. En este sentido, los aportes resultan de gran validez para quienes deciden tomar como referencia de análisis la inclusión de niños con Síndrome de Down, la modalidad de aprendizaje, el rol del psicopedagogo, las leyes y normativas que amparan los procesos inclusivos en escuelas de jornada completa y los factores que posibilitan la inclusión a las que remitimos en dicho documento.

9. Limitaciones de la investigación.

En el presente apartado resulta necesario tener en cuenta las limitaciones que se presentaron durante la ejecución de la investigación. Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se identifica como principal limitación la representatividad de la muestra. Resulta preciso poder ampliar la muestra, no solo en la cantidad de individuos que brindaron sus respuestas, sino también en la profundidad y especificidad de la información solicitada en cada ítem de los instrumentos de recolección. Los factores que determinan la inclusión de niños con Síndrome de Down en escuelas de jornada completa son fundamentales para lograr un desarrollo social justo y equitativo. Es por esta razón que resulta trascendental profundizar en los ítems de investigación. Se sugiere una ampliación de los aspectos mencionados para lograr una mayor representatividad de los resultados y una comprensión más exhaustiva del fenómeno estudiado, lo cual servirá de base para futuras líneas de investigación.

10. Líneas futuras de investigación.

Para lograr ampliar el campo de investigación en aspectos relacionados con los factores que determinan a inclusión de niños con Síndrome de Down en escuela de jornada completa, se considera relevante poder ampliar la muestra, incluyendo un mayor número de instituciones y participantes. Esto permitiría extender el análisis a otros distritos dentro de CABA, logrando de esta manera obtener una comprensión más amplia y representativa de los factores inclusivos. Por otra parte, resultaría significativo profundizar en el conocimiento del rol del Psicopedagogo como agente articulador, evaluando el impacto y la efectividad de su intervención profesional tanto en la coordinación de los equipos escolares como en el desarrollo social y académico del estudiante con Síndrome de Down.

11. Propuestas de intervención

A lo largo del trabajo y el análisis de los aspectos fundamentales que fueron desarrollados en el mismo, se han analizado varias propuestas de intervención que resultarían de gran aporte para realizar un trabajo inclusivo más óptimo para los alumnos con Síndrome de Down.

Como primera instancia, se propone la creación del rol de psicopedagogo como articulador institucional en planta permanente. Su función será coordinar al equipo docente, maestras integradoras, acompañantes externos y familia, creando un plan de acción en las diferentes áreas: comunitaria, escolar y personal. Además, deberá diseñar un protocolo que permita al niño transitar su escolaridad de una manera inclusiva y no como una “inclusión excluyente”, tal como se planteó en este trabajo.

Otra propuesta es la posibilidad de que los docentes trabajen en pareja pedagógica, siendo una de ellas docente de educación especial, lo cual facilitaría pensar un plan de acción para realizar las adecuaciones necesarias de los contenidos del diseño curricular. Esto aseguraría, de manera conjunta, la priorización del aprendizaje significativo y el desarrollo de la autonomía sobre los contenidos formales. Esto no solo ayudaría a los niños que necesitan una adecuación de contenidos pedagógicos, sino que brindaría un mejor acompañamiento a todos los alumnos.

También se propone, como importante, la capacitación continua obligatoria que brinde estrategias de trabajo inclusivas. Por ejemplo, enseñar a diseñar y usar material didáctico de baja complejidad (pictograma, rutinas escritas, apoyos visuales) para superar la falta de recursos que limite la inclusión. Como también enseñar a los docentes a usar el diseño curricular, tomando un objetivo y contenido formal y llevándolo a una actividad funcional.

Por último, se propone poder hacer uso de la doble jornada para organizar grupos flexibles y rotativos, permitiendo a los docentes trabajar con grupos pequeños respetando los ritmos de aprendizaje. De esta forma, se podría realizar un trabajo y una evaluación exhaustiva del proceso de aprendizaje de los alumnos con Síndrome de Down, valorando los avances en cuanto a los aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Arias, J.G. y Zelaya, M.E. (2022). *Concepciones de docentes de nivel primario de la ciudad de Salta acerca de la inclusión escolar en niños con discapacidad*. Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad del Gran Rosario, Rosario, provincia de Santa Fe. Argentina. Repositorio Institucional Digital UGR: <https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/119> Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Consejo Federal de Educación (2016). Resolución 311/2016. C.A.B.A. Argentina.
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95.
- Devalle de Rendo, A. (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editores.
- Díaz González, C. B., & Larreal Bracho, A. J. (2021). Avances legales, teóricos y curriculares en materia de inclusión de niños con síndrome de Down y otras discapacidades. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), p. 5479-5495. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.702
- Díaz Velázquez, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Vol. 3. Número 2. Recuperado de: <https://www.scholarlyexchange.org/ojs/index.php/InterSoc/article/view/4557> [Acceso 14/10/2023]
- Dib, C. L., & Maciel, M. L. (2022). Arquitectura escolar inclusiva. Propuesta para la Escuela Especial N° 18 “Madre Teresa de Calcuta”. Alvear, Corrientes.
- Echeita Sarrionandía, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, N° 12, págs. 26-46. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf> [Acceso 14/10/2023]
- Fassio, A., Pascual, L. (2015). *Apuntes para desarrollar una investigación en el campo de la administración y el análisis organizacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

- Fernández, M., Rey, C. y D'Ottavio, M. (2021). Formación de docentes de nivel primario en educación inclusiva en Rosario (Argentina). *RAES*, 13(23), pp. 150-168. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8247048.pdf> [Acceso 2/11/2023]
- Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, P. y Amezcua, T. (2021). La Atención a la Diversidad Funcional en Educación Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 91-106. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- Giamperi, L.G. (2022). Intervención psicopedagógica en la inclusión de niño con Síndrome de Down en una escuela primaria común: estudio de caso. Trabajo final de grado de Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía. Universidad Abierta Interamericana. Recuperado de: <https://repositorio.uai.edu.ar/items/82410296-ee0e-479c9cc974224d290e3b> [Acceso 14/10/2023]
- Graffe, G.F. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68): 495-517. Recuperado de: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897922002000300007 [Acceso: 12/10/2023]
- Grimes, P. (2018). *Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas* (Cuadernillo 12). UNICEF Oficina Regional para América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/informes/serie-de-cuadernillos-sobre-educaci%C3%B3n-inclusiva>
- Hernández Sampieri, R.H.; Fernández Collado, C. & Lucio, P.B. (2000). Metodología de la investigación. 2da edición. México: McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES S.A.
- Insaurralde, K.A. (2021). Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común: el rol del acompañante externo. *RAE. Revista Argentina de Investigación Educativa*. 1 (2), p.199-208. Recuperado de: <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/24> [Acceso 2/11/2023]
- Kaminker, P. y Armando R. (2008). Síndrome de Down. Primera parte: enfoque clínico-genético. *Arch. Argent. Pediatr.* 106(3): 249-259. Recuperado de: <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2008/v106n3a11.pdf> Acceso: 12/10/2023
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Lizardo, L. y Lizardo, A. (2019). *Aportes para la discusión en torno a la idea de "inclusión": ¿Qué es una inclusión real y cómo podríamos lograrla?* 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas

- Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- López, D. (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con discapacidad intelectual (DI)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Recuperado de:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006579.pdf> [Acceso 14/10/2023]
- Moscovici, S. y Marková, I. (2008). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En J.A. Castorina (Comp.) *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Gedisa. pág.111-152
- Organización de las Naciones Unidas (2005). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*. Recuperado de:
https://rededucacioninclusiva.org/wpcontent/uploads/2016/03/A_HRC_25_29_SPA.pdf [Acceso 2/11/2023]
- Organización de las Naciones Unidas (2008). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: art,12
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [Acceso: 12/10/2023]
- Pérez, A., Hernández, T.B., Murguía, M. (2023). La inclusión social de escolares con síndrome de Down. RETOS XXI, 7. Recuperado de:
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/94143/document.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ríos, S. y Castillo, F. (2021). *La inclusión escolar: representaciones de docentes de nivel primario*. Trabajo final de grado. Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín. Repositorio Institucional de la UNSAM:
<https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1882>
- Rubio Aguilar, V. (2017). Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 199-216. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200013>
- Ruíz Rodríguez, E. (2013). Cómo mejorar la atención de niños con síndrome de Down. *Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, N°. 117: 63-75 Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4290367&orden=404983&info=link> [Acceso: 12/10/2023]

- Ruiz Rodríguez. (2009). Síndrome de Down la etapa escolar. Guía para profesores y familias. Características psicológicas y del aprendizaje de los niños con síndrome de Down, cap. 2. Pág. 33, edición 2.
- Ruiz Rodríguez, E. (2009). Síndrome de Down la etapa escolar. Guía para profesores y familias. Programación educativa: cómo enseñar a alumnos con Síndrome de Down. Metodología Cap. 6. Page.127, edición 2.
- Sánchez-Serrano, J.M., Alba-Pastor, C. & Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, pp. 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184> [Acceso 14/10/2023]

ANEXOS

Anexo I

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicopedagoga de UFLO Universidad, desean conocer sobre “La inclusión educativa plena de niños con Síndrome de Down en una escuela de nivel primario de gestión pública de doble jornada en C.A.B.A en hechos observables en el 2023 luego de haber atravesado la pandemia por COVID-19”.

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre “los factores que hacen posible la inclusión educativa plena de niños con Síndrome de Down de nivel primario en escuela de jornada doble en la CABA”. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándose del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando la privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas reservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a ldany420h@gmail.com.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

DNI:

Protocolo N°:

Arq. RuthFische

Rectora UFLO

Anexo II

Respuestas de los entrevistados

PREGUNTAS	PROTOCOLO 1	PROTOCOLO 2	PROTOCOLO 3	PROTOCOLO 4
¿Cuál es tu edad?	52 años.	35 años.	59 años.	41 años.
¿Cuál es tu cargo dentro de la escuela?	Docente primaria.	Maestra de apoyo pedagógico.	Maestra de grado.	Profesora de educación física.
¿Cuántos años de servicio tenés en el sistema educativo?	20 años.	6 años.	17 años.	9 años.
¿Contás con otros estudios o formaciones?	Sí.	Sí, cursos y postítulos.	No.	Universitario incompleto.
¿Desempeñaste otros cargos o funciones además de la docencia dentro del aula?	No.	No.	No.	No.
¿Conoces el Nuevo Diseño Curricular? ¿Lo consideras adecuado para las necesidades educativas actuales?	Sí, relativamente. No toma en cuenta los contextos sociales.	Conozco el nuevo diseño curricular. en algunos aspectos con la inclusión de la educación digital como eje transversal y el bienestar	Lo conozco en partes.	Si, en partes. Aún falta enriquecer más algunas áreas.

		emocional son áreas que ayudan al abordaje de las adecuaciones para las necesidades educativas actuales. Pero en otras áreas específicas falta enfatizar más la atención a la diversidad.		
El Nuevo Diseño Curricular hace referencia a la inclusión plena ¿Lo consideras viable y beneficioso?	No, porque inclusión es contar con recursos, instalaciones, conducciones idóneas y todo lo necesario para dicha inclusión.	No lo considero viable con el sistema educativo actual, por falta de apoyo y recursos, tanto infraestructural, como en política educativa y capacitación docente.	No lo considero viable en este momento.	En algunas cosas, todavía deja muchos puntos a media y se podrían modificar.
¿Qué limitaciones o desafíos encontrás en tu institución para lograr una educación más inclusiva?	Instalaciones no acordes, profesionales sin capacitación, conducciones con desconocimiento de reglamentaciones específicas, etc.	Las escuelas tienen falta de recursos humanos básicamente. Profesionales que puedan conformar un equipo interdisciplinario, que trabajen a la par con las docentes de grado, ya que en su mayoría muestran resistencia a modificar sus planificaciones y manifiestan falta de acompañamiento.	Falta de recursos y capacitación del personal.	Los desafíos son que la institución no está capacitada para albergar y contener a los alumnos con capacidades diferentes ya que no cuentan con los docentes y medios para sostener y trabajar con ellos.

<p>¿En algún momento de tu carrera tuviste la experiencia de incluir a niños con necesidades educativas individuales en espacios comunes? ¿Cómo te sentiste y qué estrategias utilizaste?</p>	<p>Sí, actualmente una niña con Síndrome de Down integrada en 4to grado.</p>	<p>Si, como docente de nivel inicial, al comienzo me daba temor por mi propia inseguridad, poder brindarle a ese niño/a lo suficiente para poder garantizar una educación de calidad, que contemple sus necesidades pedagógicas. Me informe con material bibliográfico, conté con la ayuda de la Maped, la cual me realizó aportes enriquecedores para adecuar las planificaciones a sus necesidades, y sobre todo conocer sus fortalezas para abordar desde allí las propuestas pedagógicas, como disparadoras de su interés, y contemplar sus dificultades para crear un entorno de aprendizaje personalizado y efectivo.</p>	<p>Sí, fueron casos puntuales en grupos emocionalmente estables y la inclusión partió de trabajar en el grupo la adaptación al individuo.</p>	<p>Sí, al principio haciéndome preguntas si lo estaba haciendo bien y buscando más herramientas para poder favorecer al alumno/a.</p>
<p>¿Tenes experiencia trabajando con alumnos con Síndrome de</p>	<p>Tuve que capacitarme, formar equipo con la familia y utilizar</p>	<p>Sí, tengo un poco de experiencia. Implemente intervenciones</p>	<p>No.</p>	<p>Trabajé con varios, pero no considero que tengo</p>

<p>Down? ¿Implementaste intervenciones pedagógicas específicas para promover su inclusión y aprendizaje?</p>	<p>parte del tiempo grupal en el trabajo individual con la niña.</p>	<p>pedagógicas específicas, realizando actividades en base a su PPI y adecuaciones de contenidos de lo que realiza la docente de grado. Brindando también espacio para la recreación (ya que es jornada completa).</p>		<p>experiencia porque cada uno es distinto.</p>
<p>¿Qué profesionales o recursos te orientaron o ayudaron para desarrollar el diseño e implementación de esas estrategias?</p>	<p>Profesionales amigos del ámbito de la psicología (por iniciativa propia, no institucional).</p>	<p>Compañeros/as con mismo rol y la escuela integral (especial).</p>	<p>Busque información por mis medios.</p>	<p>Profesionales ninguno, recursos me fijo en bibliografía, vídeo y cursos.</p>
<p>¿Consideras que la escuela está preparada para incluir y apoyar a estudiantes con Síndrome de Down en el proceso de aprendizaje?</p>	<p>No, mientras no se cuenten con los recursos para que así sea.</p>	<p>En su mayoría no están preparadas para incluir y apoyar a niños/as con síndrome de Down. Por un lado hay cierta resistencia por parte de los docentes para adecuar planificaciones y/o hacer actividades diferenciadas y por otro la falta de un equipo interdisciplinario.</p>	<p>No.</p>	<p>No, todavía la escuela le falta, no tiene los recursos para poder desarrollarlo.</p>

<p>¿Qué desafíos y oportunidades ves en tu escuela para atender las necesidades de alumnos con Síndrome de Down?</p>	<p>Desafíos, capacitaciones a docentes (previo a que éstos/as estén interesados en el tema). Oportunidades, para el resto de niños aceptar las diferencias (cuestiones convencionales).</p>	<p>Como desafío observó esto de “No soy docente de especial”. La negativa ante lo desconocido en vez de interiorizarse o investigar sobre lo que ese niño/a necesita pedagógicamente y oportunidades hay por el rol que ocupamos como MAPED asistiendo a esas necesidades individualizadas.</p>	<p>La escuela debería contar con más recursos y personal capacitado en proporción a las necesidades.</p>	<p>Desafíos tienen múltiples para desarrollar y poder hacer pero la escuela no tiene.</p>
<p>¿Tu escuela cuenta con un equipo interdisciplinario que brinde apoyo a estudiantes con necesidades educativas o Síndrome de Down?</p>	<p>No, lamentablemente los roles están desvirtuados y quienes deberían estar realizando esta tarea, están desarrollando otras.</p>	<p>No, no cuenta con un equipo interdisciplinario. Pero allí ingresa mi rol como MAPED, para trabajar con los docentes y niños/as con necesidades educativas.</p>	<p>En mi escuela asiste el EOE para orientar y las maestras MAPED que apoyan el trabajo. Pero la demanda es muy grande y el resto del personal no está capacitado.</p>	<p>No.</p>
<p>¿Qué beneficios crees que aportaría la presencia de un psicopedagogo en las instituciones educativas estatales en términos de apoyo a estudiantes y docentes?</p>	<p>Si cumple su función lo veo adecuado, si esto se va a ver desvirtuada lo considero innecesario y hasta contraproducente.</p>	<p>Brindaría las herramientas necesarias para abordar las particularidades, de manera eficiente, a los docentes flexibilizar su mirada (ya que hay bastante resistencia). Y a los estudiantes brindaría apoyo individualizado,</p>	<p>Considero que sería muy beneficioso, así como también contar con un equipo especializado.</p>	<p>Sería una muy buena herramienta para poder ayudar en determinadas situaciones.</p>

		contemplando sus fortalezas y dificultades. Y sobre todo contención.		
¿Qué significa para vos la inclusión plena y su importancia en la educación?	Que todos los estudiantes, independientemente de su condición, puedan recibir educación adecuada: de calidad, con respeto y en un entorno adecuado.	Para mi significa alojar y garantizar, a los niños/as el derecho a aprender abordando las neuro diversidades, comprendiendo de que cada uno aprende de diversas maneras y ser flexibles como docentes y escuela para trabajar en ello. Es importante porque así se fomenta en la educación la diversidad, destacando fortalezas y abordando dificultades para desarrollar sus capacidades y habilidades sociales para el futuro.	Al hablar de inclusión olvidamos que se debe considerar ambas partes; la persona a incluir en el grupo y el grupo receptor. Todos necesitan contención. No creo que la escuela esté preparada para enfrentar esto.	Sería un gran paso en la educación, para poder brindar una mejor asistencia al alumno.
PREGUNTAS	PROTOCOLO 5	PROTOCOLO 6	PROTOCOLO 7	PROTOCOLO 8
¿Cuál es tu edad?	44 años.	40 años.	39 años.	48 años.
¿Cuál es tu cargo dentro de la escuela?	Maestra de grado.	Maestra de grado.	Maestra de grado.	Maestra de grado.

¿Cuántos años de servicio tenés en el sistema educativo?	16 años.	20 años.	15 años.	15 años.
¿Contás con otros estudios o formaciones?	No.	Sí.	Sí, dos.	Sí.
¿Desempeñaste otros cargos o funciones además de la docencia dentro del aula?	No.	Sí, fui MAPED (maestra de apoyo pedagógico).	No.	Maestra de grado y Maestra especialista.
¿Conoces el Nuevo Diseño Curricular? ¿Lo consideras adecuado para las necesidades educativas actuales?	En algunos aspectos sí, pero en otros no toma la diversidad que hay en los grados, solo tienen en cuenta un grupo homogéneo, cuando la mayoría es heterogéneo	Sí, lo conozco. Si la propuesta pedagógica fuera acompañada de otros profesionales, sí estaría buena la propuesta. Por ejemplo: un docente no puede dar clase de consumos problemáticos o emociones.	Sí, no lo considero adecuado para las necesidades actuales	Lo conozco, no es adecuado para la diversidad del aula en sí, ya que apunta a que todos tienen que llegar a un mismo nivel de contenidos.
El Nuevo Diseño Curricular hace referencia a la inclusión plena ¿Lo consideras viable y beneficioso?	Para mí, no lo contempla en los contenidos nodales, se los considera los de ampliación y no los de adecuación que debemos utilizar.	No lo considero beneficioso ya que es un “como sí” existiera la inclusión; y termina el docente sobrecargado con niños con discapacidad y no hay formación docente en discapacidad. No alcanza con un curso de inclusión.	No, ya que faltan recursos humanos y económicos.	Hace referencia, pero No muestra Qué y Cómo dar inclusión a los distintos niños con diferentes condiciones y que además los docentes no estamos siendo capacitados.

<p>¿Qué limitaciones o desafíos encontrás en tu institución para lograr una educación más inclusiva?</p>	<p>Ahora contamos con dos maestras MAPED y algunas APND.</p>	<p>En mi escuela por ejemplo no hay rampas, no hay ascensor (no podríamos tener un niño/a con discapacidad motora)</p>	<p>Falta de espacios, personal docente y condiciones edilicias.</p>	<p>Desafíos, docentes capacitados de acuerdo a las condiciones de los alumnos. Un equipo de conducción que acompañe a cada instante a cada complejidad.</p>
<p>¿En algún momento de tu carrera tuviste la experiencia de incluir a niños con necesidades educativas individuales en espacios comunes? ¿Cómo te sentiste y qué estrategias utilizaste?</p>	<p>No, pero cuando hice una suplencia tuve a un alumno en silla de ruedas y tenía a un acompañante y en los recreos jugaba a juegos de mesa.</p>	<p>Sí, muchas. Me sentí mal porque por lo general no tienen APND (acompañante), no tienen tratamientos, ni terapias.</p>	<p>No.</p>	<p>Sí busque de manera personal asesorarme sobre las condiciones que presenta el o la alumna. Me sentí sola, presionada ya no cuento con todas las herramientas disponibles</p>
<p>¿Tenes experiencia trabajando con alumnos con Síndrome de Down? ¿Implementaste intervenciones pedagógicas específicas para promover su inclusión y aprendizaje?</p>	<p>No.</p>	<p>Sí, sí, dentro de lo que se puede. Actualmente, tengo una alumna con Síndrome de Down.</p>	<p>No.</p>	<p>No por ahora no tuve.</p>

<p>¿Qué profesionales o recursos te orientaron o ayudaron para desarrollar el diseño e implementación de esas estrategias?</p>	<p>Cursos de capacitación de diciembre y febrero.</p>	<p>Casi nadie la verdad. Algo la MAI (maestra de apoyo a la inclusión); pero tampoco orienta tanto, fue más al revés. Conocer a la alumna y ver cómo aprende. Prueba y error.</p>	<p>Colegas, capacitaciones y material de lectura.</p>	<p>Ningún profesional supo orientarnos en el desarrollo o uso del diseño.</p>
<p>¿Consideras que la escuela está preparada para incluir y apoyar a estudiantes con Síndrome de Down en el proceso de aprendizaje?</p>	<p>La verdad es que no estamos preparados para tratar con alumnos que padezcan esa enfermedad.</p>	<p>No.</p>	<p>Como mencione anteriormente, faltan recursos humanos</p>	<p>Sería si el plantel docente está preparado, sí el edificio estructuralmente estaría habilitado.</p>
<p>¿Qué desafíos y oportunidades ves en tu escuela para atender las necesidades de alumnos con Síndrome de Down?</p>	<p>La verdad es que hay muy pocas oportunidades, porque las demandas son muchas y no podemos atenderlas ya que nuestra formación fue otra.</p>	<p>Ninguna oportunidad ya que no hay profesionales especializados en el Síndrome. Desafíos, todos.</p>	<p>Desafíos, faltan recursos humanos. Oportunidades, docentes dedicados.</p>	<p>que haya personal específico para que acompañe al alumno/a y sea un trabajo paralelo y pedagógico.</p>
<p>¿Tu escuela cuenta con un equipo interdisciplinario que brinde apoyo a estudiantes con necesidades educativas o Síndrome de Down?</p>	<p>No cuenta con ninguna que se especialice en ello.</p>	<p>No, es escuela pública. Sólo está el EOE que mucho no ayuda.</p>	<p>No.</p>	<p>Si cuenta con MAPED, pero en un solo turno, lo ideal sería que tengan continuidad en las jornadas completas, sin</p>

				que deambule de escuela en escuela.
¿Qué beneficios crees que aportaría la presencia de un psicopedagogo en las instituciones educativas estatales en términos de apoyo a estudiantes y docentes?	Nos darían herramientas para trabajar con ellos.	Todos los beneficios si cumpliera y desempeñará su rol en la escuela. Ayudaría a prevenir futuros fracasos escolares si la familia la o lo acompaña al psicopedagogo.	Sería de gran ayuda contar con más profesionales en la escuela.	Armado de PPI, informes, acuerdos sobre adaptaciones curriculares en caso de ser necesario y capacitación para los docentes.
¿Qué significa para vos la inclusión plena y su importancia en la educación?	Que aquellos alumnos que tienen necesidades distintas puedan recibir la atención que merecen.	La inclusión plena, primero, sería que haya materiales específicos para los distintos trastornos. Ej: libros para niños con Síndrome de Down, etc. Segundo un grupo interdisciplinario que trabaje realmente en la escuela con cada caso específico.	Que todos los alumnos puedan recibir según sus necesidades el aprendizaje adecuado.	Darle el espacio de acuerdo a la necesidad y condición para que pueda sentir que pertenece al grupo de clase.
PREGUNTAS	PROTOCOLO 9	PROTOCOLO 10	PROTOCOLO 11	PROTOCOLO 12
¿Cuál es tu edad?	47 años.	49 años.	46 años.	39 años.
¿Cuál es tu cargo dentro de la escuela?	Maestra de grado.	Maestra curricular Educación Física.	Maestra de grado	Tecnología, diseño y programación.

¿Cuántos años de servicio tenés en el sistema educativo?	15 años.	25 años.	12 años.	8 años.
¿Contás con otros estudios o formaciones?	Sí.	Sí.	Postítulos en integración y alfabetización	No.
¿Desempeñaste otros cargos o funciones además de la docencia dentro del aula?	No.	No.	No.	No.
¿Conoces el Nuevo Diseño Curricular? ¿Lo consideras adecuado para las necesidades educativas actuales?	Sí, no del todo faltan más herramientas y recursos para poder adaptar un contenido.	Sí.	Lo conozco. Entiendo que responde a evidencias de evaluación jurisdiccional y nacional; Incorpora temáticas como bienestar socioemocional, educación financiera, educación digital, y programación, que responden a los desafíos del siglo XXI; Reconoce la diversidad, promueve la equidad, y adapta la enseñanza a contextos culturales e institucionales diversos; Organiza los contenidos de forma clara, diferenciando entre “nodales” y de “ampliación”, facilitando la	Todavía me estoy familiarizando con el nuevo diseño pero considero que va en la dirección correcta para atender las nuevas necesidades.

			<p>planificación, son puntos positivos.</p> <p>Sin embargo, la integración de nuevas temáticas (financiera, digital, socioemocional, ambiental, etc.) puede resultar desafiante sin una formación adecuada y sostenida. La obligatoriedad de aplicación en 2025 puede generar tensiones si no se garantiza previamente la capacitación y recursos adecuados en todas las escuelas; Se exige una evaluación centrada en procesos, registros permanentes y trabajo colaborativo, lo que puede ser difícil de sostener en contextos escolares con alta demanda o escasos recursos; La expectativa de integración digital no considera suficientemente las brechas tecnológicas existentes entre escuelas, la falta de capacitación y recursos.</p>	
--	--	--	---	--

<p>El Nuevo Diseño Curricular hace referencia a la inclusión plena ¿Lo consideras viable y beneficioso?</p>	<p>El nuevo diseño no contempla la inclusión plena dado que prioriza que todos los estudiantes mantengan el mismo nivel sin contemplar las necesidades del otro.</p>	<p>No estoy muy al tanto en lo que refiere a inclusión. Pude ver lo nuevo del DC pero de las prácticas corporales.</p>	<p>El documento establece con claridad que la educación inclusiva es una perspectiva pedagógica que orienta todas las prácticas escolares, promoviendo la equidad en el acceso al aprendizaje y reconociendo la diversidad como una riqueza. Plantea: Adaptaciones curriculares y metodológicas; flexibilidad en tiempos, espacios y agrupamientos; diseño de apoyos específicos y trabajo colaborativo, evaluación situada y formativa. Ocurre que en la práctica la inclusión plena requiere condiciones materiales, humanas y de formación que no siempre están garantizadas, como la Infraestructura escolar, la escasez de personal especializado, la sobrecarga docente, la brecha digital. Por lo tanto, su viabilidad efectiva depende directamente de las políticas de</p>	<p>Considero que la inclusión es necesaria, pero creo que la viabilidad del mismo depende de la manera en que se lo implemente.</p>
--	--	--	---	---

			inversión educativa que acompañen al diseño. Sin recursos suficientes, se corre el riesgo de que la inclusión quede como un principio en el papel, más que como una realidad vivida en las aulas.	
¿Qué limitaciones o desafíos encontrás en tu institución para lograr una educación más inclusiva?	Las aulas son numerosas, la mayoría de los niños/as con dificultades, aún no cuentan con un diagnóstico. Deficiencias en el sistema de salud, no hay turnos disponibles.	Falta de recurso humano.	Me atrevo a decir que la institución a la que pertenezco requiere condiciones materiales, humanas y de formación para lograr una educación plena.	El desafío lo encuentro en todas las instituciones. En aulas cada vez más diversas y numerosas, se vuelve difícil acompañar a todos los estudiantes de manera individual.
¿En algún momento de tu carrera tuviste la experiencia de incluir a niños con necesidades educativas individuales en espacios comunes? ¿Cómo te sentiste y qué estrategias utilizaste?	Sí, trabajé con varios niños y niñas con diferentes diagnósticos o patologías. Me sentí sola y discriminada. Hubo momentos donde la situación ha sido muy angustiante. Traté de contener	Tengo experiencia en trabajar con alumnos con ciertas necesidades e incluidos en espacios de viajes, encuentros deportivos en donde es fundamental confiar, dar herramientas y respetar tiempos.	Sí, en casi todas las aulas. Incluir es una experiencia que moviliza. Puede ser difícil, pero también es profundamente significativo. Enseñar en un aula diversa no solo transforma al estudiante que aprende, sino también al docente que enseña: lo vuelve más humano, más consciente,	La experiencia es cotidiana, en todas las aulas hay estudiantes con necesidades específicas. No siempre logro abordarlo de la mejor manera, pero busco adaptarme a sus ritmos y

	desde el afecto y el diálogo. Sentarme cerca del alumno.		más comprometido. Así mismo, la sobrecarga emocional, la sensación de soledad o falta de apoyo, la inseguridad, la tensión entre lo grupal y lo individual, son sentimientos recurrentes en estas instancias.	acompañarlos hasta donde puedan llegar.
¿Tenes experiencia trabajando con alumnos con Síndrome de Down? ¿Implementaste intervenciones pedagógicas específicas para promover su inclusión y aprendizaje?	Nunca trabaje con niños/as con síndrome de Down.	Tengo experiencia en espacios de aprendizajes motora, se explica, se acompaña, se muestra, se brinda ayuda, se deja explorar y vivenciar.	No.	Cada vez que trabajé con este tipo de estudiantes, contaban con un acompañante, lo que facilitaba su inclusión. Esta persona conoce sus tiempos y necesidades. Siendo curricular no dispongo de tanto tiempo para conocerlos en su totalidad.
¿Qué profesionales o recursos te orientaron o ayudaron para desarrollar el diseño e	El marco teórico del diseño curricular y la experiencia laboral.	Colegas del área.	Investigue en forma individual y consulté con profesionales cercanos.	Cuando observo que un estudiante presenta dificultades, me acerco a las maestras de grado, ya

<p>implementación de esas estrategias?</p>				<p>que al estar diariamente, pueden darme una mirada más cercana sobre la realidad y el recorrido del estudiante.</p>
<p>¿Consideras que la escuela está preparada para incluir y apoyar a estudiantes con Síndrome de Down en el proceso de aprendizaje?</p>	<p>Considero que no todas las escuelas están preparadas. Los espacios, escuelas pequeñas, con herramientas adecuadas para los docentes y APND permanente en todo el horario escolar facilitan la inclusión.</p>	<p>Esta escuela no está preparada.</p>	<p>Muchos factores limitan o dificultan la inclusión efectiva de estudiantes con síndrome de Down como la falta de formación docente específicos, escasez de equipos interdisciplinarios, Condiciones edilicias o materiales insuficientes; Falta de tiempo institucional para trabajo colaborativo y quizás persisten prejuicios, desconocimiento y miedos que pueden afectar negativamente la mirada hacia estos alumnos y alumnas.</p>	<p>En mi experiencia y por lo que veo durante mi jornada, si hay una buena predisposición de los maestros de apoyo.</p>
<p>¿Qué desafíos y oportunidades ves en tu escuela para atender las</p>	<p>La escuela, edificio, no está preparada para recibir o atender las necesidades. No</p>	<p>Docentes comprometidos que buscan herramientas, pero no</p>	<p>Puedo mencionar como desafíos: Diseñar actividades y contenidos adecuados a los tiempos y estilos de</p>	<p>A diferencia de otras instituciones donde trabaje, la escuela cuenta</p>

<p>necesidades de alumnos con Síndrome de Down?</p>	<p>cuentan con rampa, es muy grande, las aulas son grandes y muy numerosas. Para mi entender estos niños/as deben estar en un lugar más pequeño y adaptado a sus necesidades.</p>	<p>alcanzan. La acompañante tendría que estar todos los días .</p>	<p>aprendizaje del alumno, equilibrando las adaptaciones con los contenidos del grupo clase.</p> <p>No todos los docentes cuentan con formación específica en educación inclusiva o en discapacidad intelectual.</p> <p>Limitada disponibilidad de apoyos como docentes integradores, materiales adaptados o tecnología asistida.</p> <p>Falta de sensibilización de algunos miembros de la comunidad educativa puede generar exclusión o baja expectativa.</p> <p>Requiere una planificación constante y colaborativa entre docentes, equipo de orientación y familia.</p> <p>Oportunidades:</p> <p>La presencia de alumnos con síndrome de Down sin duda,</p>	<p>con un equipo de maestras de apoyo que están presentes y acompañan activamente a los estudiantes con dificultades.</p>
--	---	--	---	---

			<p>enriquece la diversidad del aula y favorece una cultura escolar más empática y solidaria. Impulsa la implementación de estrategias didácticas más variadas y activas, que benefician a todo el grupo.</p> <p>Fomenta el trabajo en equipo entre docentes, familias, terapeutas y otros profesionales. Ayuda a desarrollar en todos los estudiantes habilidades como la paciencia, el respeto, la cooperación y la valoración de las diferencias.</p> <p>Abre espacios para reflexionar sobre los derechos de las personas con discapacidad y construir una escuela más justa e inclusiva.</p>	
<p>¿Tu escuela cuenta con un equipo interdisciplinario que brinde apoyo a estudiantes con</p>	<p>Sólo cuenta con las docentes MAPED y algunas familias con APND.</p>	<p>No.</p>	<p>Si, las maestras Maped, pero es un recurso muy escaso en función de la demanda.</p>	<p>Sí y los casos de alumnos con síndrome de Down cuentan además con acompañante (lo que,</p>

<p>necesidades educativas o Síndrome de Down?</p>				<p>como mencione, resulta beneficioso para el aprendizaje)</p>
<p>¿Qué beneficios crees que aportaría la presencia de un psicopedagogo en las instituciones educativas estatales en términos de apoyo a estudiantes y docentes?</p>	<p>Para estudiantes: detección y abordaje de dificultades en el aprendizaje, tanto a nivel cognitivo como emocional y social. Para docentes: asesoramiento y orientación sobre metodologías de enseñanza que se ajusten a las necesidades de los alumnos en cuestión.</p>	<p>Podría ser muy valioso.</p>	<p>En cuanto a los docentes, asumo que brindaría herramientas para planificar con enfoque inclusivo, ajustar estrategias y comprender los distintos estilos de aprendizaje. En cuanto a los estudiantes, asumo que permitiría identificar a tiempo ciertos obstáculos en los distintos aprendizajes; brinda apoyo a los estudiantes que requieren intervenciones específicas para desarrollar su potencial; contribuiría a que cada estudiante aprenda desde su singularidad, sin exclusión. La figura del psicopedagogo fortalece el rol de la escuela como espacio de cuidado, aprendizaje y desarrollo integral. Contribuye a</p>	<p>Ante un contexto educativo cada vez más diverso y complejo creo que es necesario su presencia, fortalecería el trabajo pedagógico de toda la escuela. Brindaría un apoyo valioso a las maestras en su trabajo diario.</p>

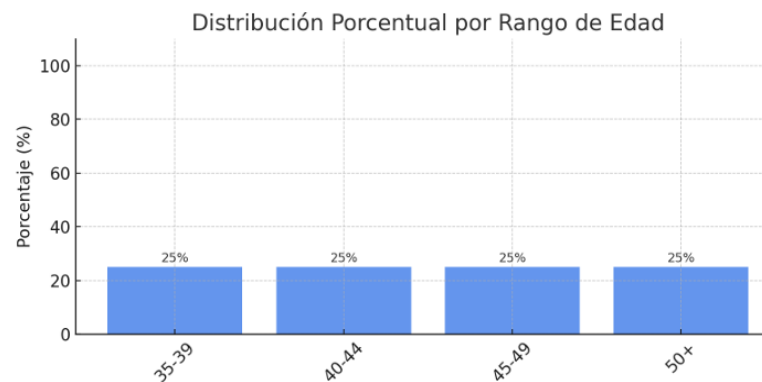
			construir una institución más inclusiva, empática y eficaz en su misión educativa.	
¿Qué significa para vos la inclusión plena y su importancia en la educación?	La inclusión plena, se trata de educar a la persona en su totalidad; preparándose para el éxito académico y para una vida significativa y comprometida con su entorno. Su importancia es clave para formar personas conscientes y capaces de vivir una vida con sentido y de contribuir positivamente a la sociedad.	La educación es clave para el crecimiento de los alumnos es acompañarlos en su trayectoria escolar brindando herramientas para que logren ser independientes. La inclusión se da si están las condiciones sino creo que es perjudicial para el alumno.	La inclusión plena no es solo una forma de organizar la escuela, es una forma de entender la educación. Educar desde la inclusión es enseñar a convivir, respetar las diferencias y construir oportunidades para que todos y todas puedan aprender y desarrollarse plenamente.	Es garantizar que todos los estudiantes formen parte de la vida escolar en igualdad de condiciones sin importar su contexto. Que puedan ser acompañados en su proceso de aprendizaje. Si bien no todos alcanzan los mismos conocimientos, es posible ayudar a desarrollar su máximo potencial.

Anexo III

Análisis de resultados: Tabla de gráficos

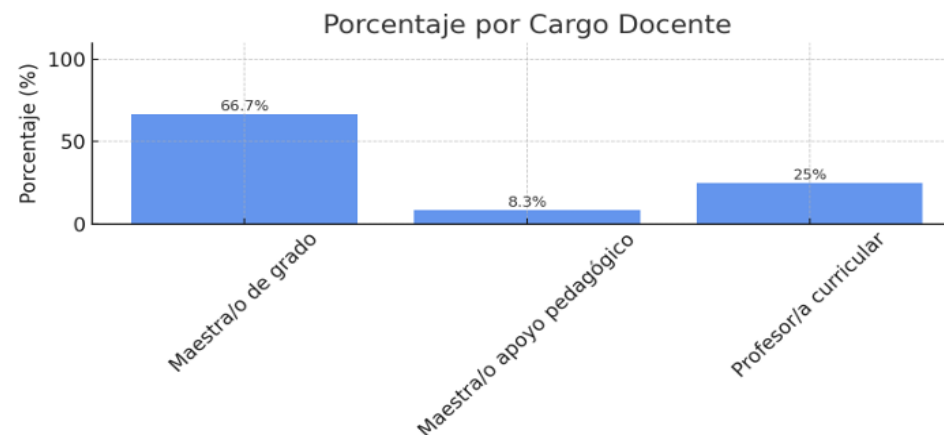
1. Tabla Rango de edad

Rango de edad	Cantidad de docentes	Porcentaje (sobre 12)
35 a 39 años	3	25%
40 a 44 años	3	25%
45 a 49 años	3	25%
50 años o más	3	25%



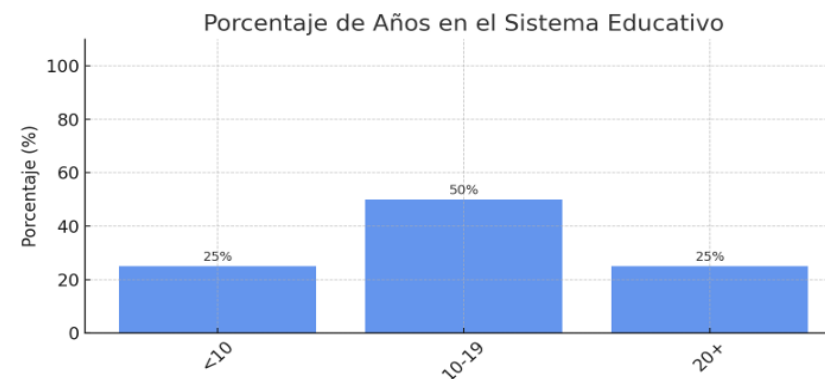
2. Tabla ¿cuál es tu cargo dentro de la escuela?

Cargo	Cantidad de docentes	Porcentaje
Maestra/o de grado	8	66,70%
Maestra/o de apoyo pedagógico	1	8,30%
Profesor/a curricular (Música, Ed. Física, etc.)	3	25%



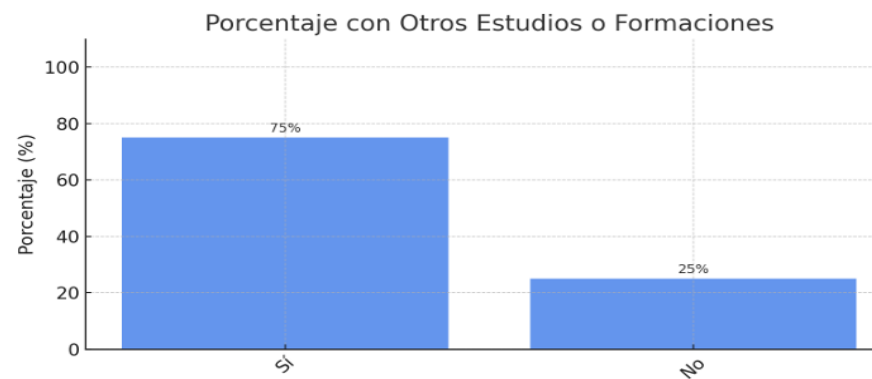
3. ¿Cuántos años tenés en el sistema educativo?

Rango de años	Cantidad de personas	Porcentaje
Menos de 10 años	3 personas (6, 8, 9)	25%
Entre 10 y 19 años	6 personas (12, 15, 15, 15, 16, 17)	50%
20 años o más	3 personas (20, 20, 25)	25%



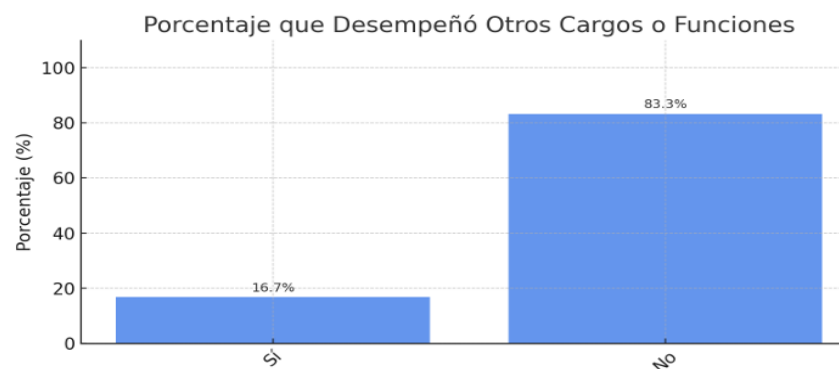
4. ¿Contás con otros estudios o formaciones?

Respuesta	Cantidad de personas	Porcentaje
Sí	9	75%
No	3	25%



5. ¿Desempeñaste otros cargos o funciones además de la docencia dentro del aula?

Respuesta	Cantidad de personas	Porcentaje
Sí	2	16,70%
No	10	83,30%

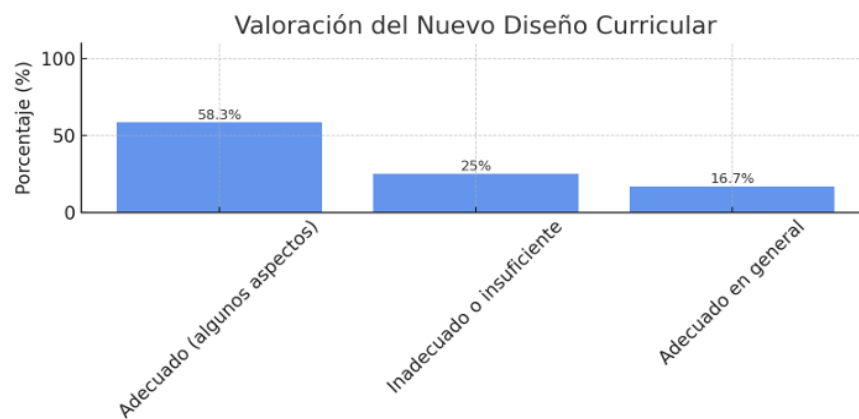


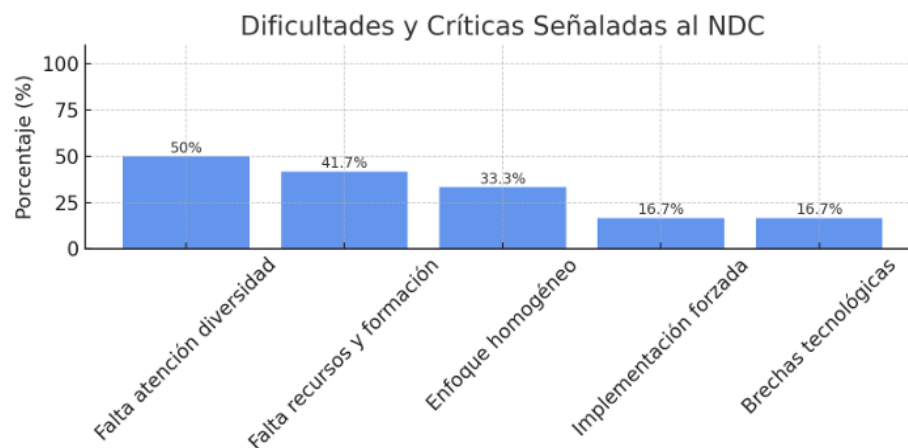
6. ¿Conoces el Nuevo Diseño Curricular? ¿Lo consideras adecuado para las necesidades educativas actuales?

Nivel de conocimiento	Cantidad de personas	Porcentaje
Lo conocen total o parcialmente	12	100%

Valoración	Cantidad de personas	Porcentaje
Adecuado en algunos aspectos, pero limitado	7	58,30%
Lo consideran inadecuado o insuficiente	3	25%
Lo consideran adecuado o positivo en general	2	16,70%

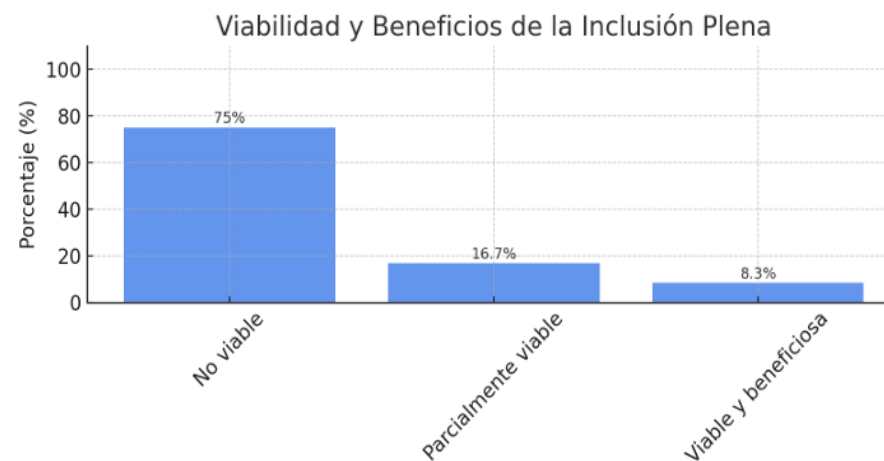
Dificultades y críticas señaladas	Veces mencionada	% de docentes
Observación crítica		
Falta de atención real a la diversidad del aula	6	50%
Requiere más recursos, formación y equipos interdisciplinarios	5	41,70%
El enfoque homogéneo de contenidos dificulta la inclusión	4	33,30%
La implementación obligatoria en 2025 puede ser forzada	2	16,70%
Brechas tecnológicas y falta de equipamiento	2	16,70%





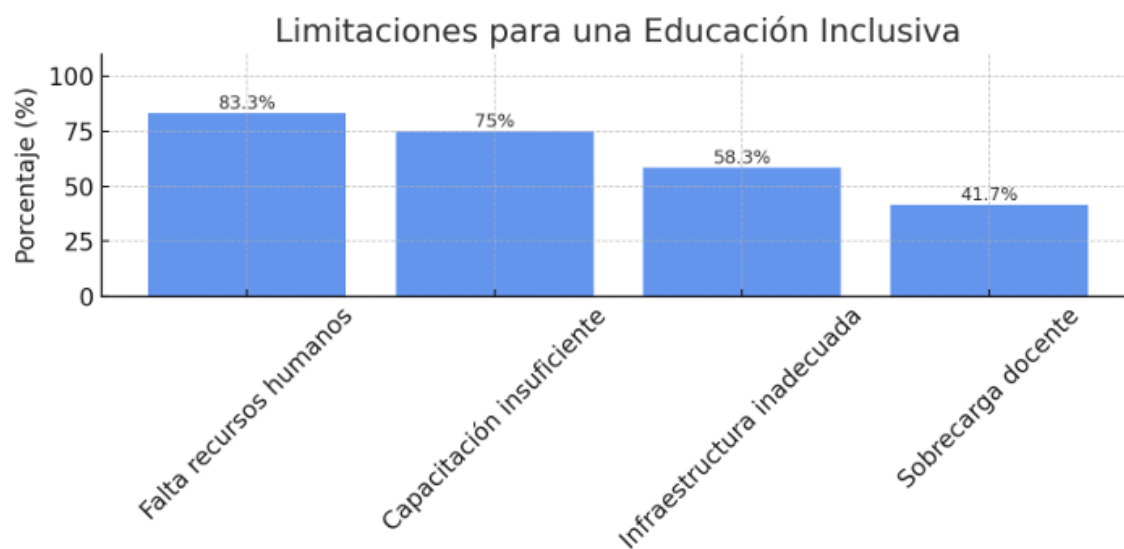
7. El Nuevo Diseño Curricular hace referencia a la inclusión plena ¿Lo consideras viable y beneficioso?

Categoría	Cantidad	Porcentaje
Conocen el diseño y lo valoran críticamente	12	100%
Consideran la inclusión no viable ni beneficiosa	9	75%
Consideran la inclusión parcialmente viable	2	16.7%
Consideran la inclusión viable y beneficiosa	1	8.3%



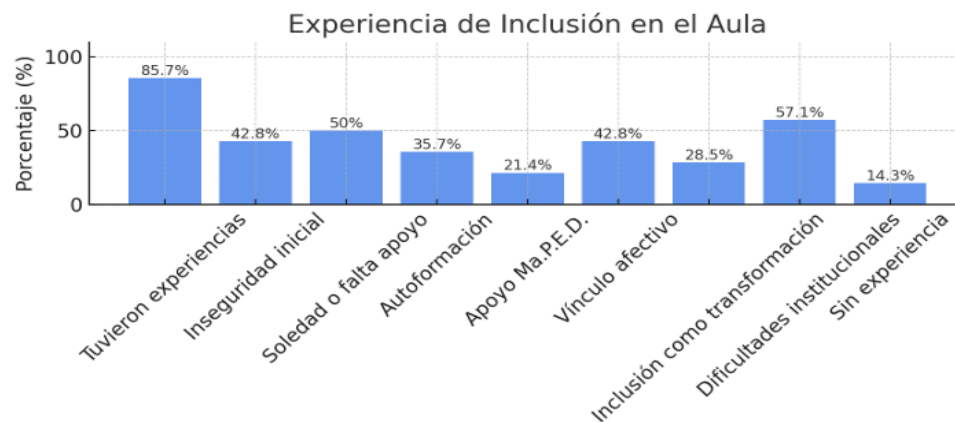
8. ¿Qué limitaciones o desafíos encontrarás en tu institución para lograr una educación más inclusiva?

Categoría	Cantidad de respuestas	Porcentaje (%)
Falta de recursos humanos especializados	10	83.3
Insuficiente capacitación docente	9	75.0
Infraestructura y accesibilidad inadecuada	7	58.3
Sobrecarga docente / dificultad en atención individual	5	41.7



9. ¿En algún momento de tu carrera tuviste la experiencia de incluir a niños con necesidades educativas individuales en espacios comunes?
¿Cómo te sentiste y qué estrategias utilizaste?

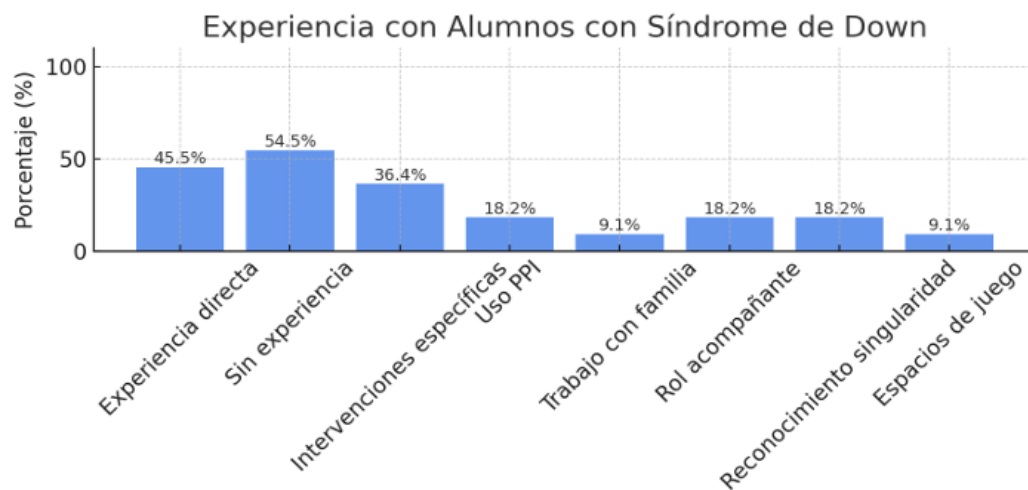
Categoría Analizada	Cantidad	Porcentaje (%)
Docentes que tuvieron experiencias de inclusión	12	85,7 %
Docentes que expresan inseguridad inicial	6	42,8 %
Docentes que sintieron soledad o falta de apoyo	7	50 %
Docentes que utilizaron autoformación como estrategia	5	35,7 %
Docentes que trabajaron con apoyo de Ma.PED. u otros	3	21,4 %
Docentes que destacaron el vínculo afectivo como clave	6	42,8 %
Docentes que hablaron de inclusión como transformación	4	28,5 %
Docentes que mencionaron dificultades institucionales	8	57,1 %
Docentes que no tuvieron experiencias directas de inclusión	2	14,3 %



10. ¿Tenes experiencia trabajando con alumnos con Síndrome de Down? ¿Implementaste intervenciones pedagógicas específicas para promover su inclusión y aprendizaje?

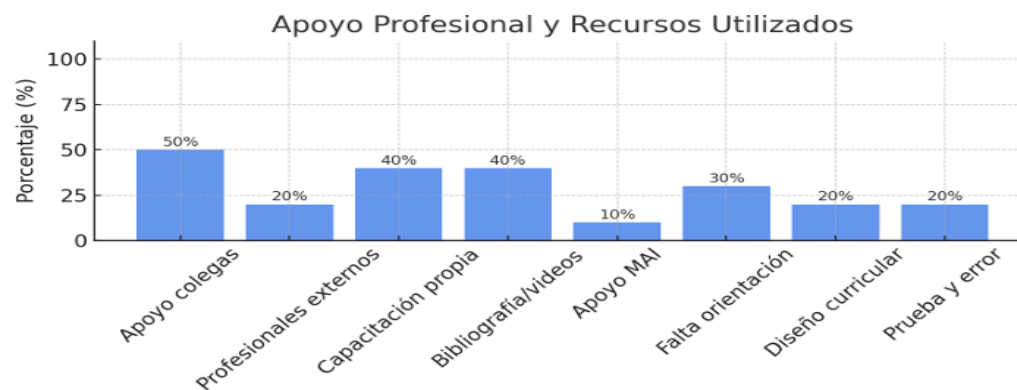
Categoría Analizada	Cantidad	Porcentaje (%)
Docentes con experiencia directa con alumnos con Síndrome de Down	5	45,5 %
Docentes sin experiencia directa	6	54,5 %
Docentes que implementaron intervenciones pedagógicas específicas	4	36,4 %

Docentes que mencionan el uso del PPI o adecuaciones curriculares	2	18,2 %
Docentes que trabajaron en equipo con la familia	1	9,1 %
Docentes que destacaron el rol del acompañante como facilitador	2	18,2 %
Docentes que reconocen la singularidad de cada caso	2	18,2 %
Docentes que brindaron espacios de juego o recreación como estrategia	1	9,1 %



11. ¿Qué profesionales o recursos te orientaron o ayudaron para desarrollar el diseño e implementación de esas estrategias?

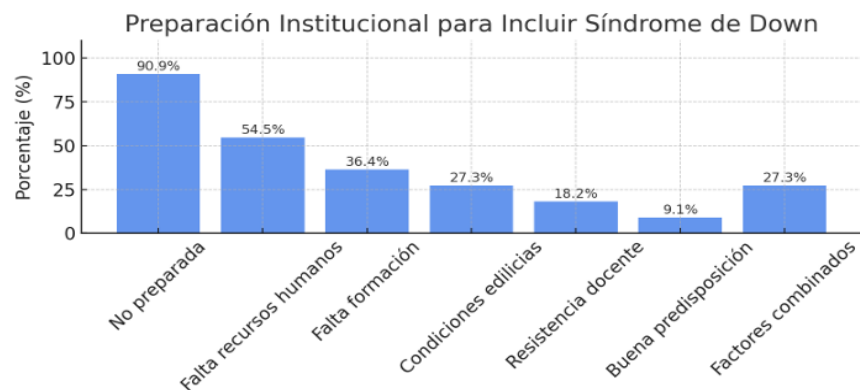
Categoría Analizada	Cantidad	Porcentaje (%)
Docentes que se apoyaron en colegas o compañeros del mismo ámbito	5	50 %
Docentes que recurrieron a profesionales externos (amigos, conocidos)	2	20 %
Docentes que buscaron apoyo en capacitaciones o cursos por iniciativa propia	4	40 %
Docentes que usaron bibliografía, videos o recursos autodidactas	4	40 %
Docentes que mencionaron apoyo de la MAI	1	10 %
Docentes que expresaron falta total de orientación profesional	3	30 %
Docentes que aplicaron el diseño curricular como marco general	2	20 %
Docentes que utilizaron prueba y error como método	2	20 %



12. ¿Consideras que la escuela está preparada para incluir y apoyar a estudiantes con Síndrome de Down en el proceso de aprendizaje?

Categoría Analizada	Cantidad	Porcentaje (%)
Docentes que consideran que la escuela no está preparada	10	90,9 %
Docentes que mencionan falta de recursos humanos especializados (APND, equipos)	6	54,5 %
Docentes que mencionan falta de formación específica en docentes	4	36,4 %
Docentes que señalan condiciones edilicias inadecuadas	3	27,3 %
Docentes que mencionan resistencia o temor docente a la inclusión	2	18,2 %

Docentes que reconocen buena predisposición del equipo de apoyo (aunque insuficiente)	1	9,1 %
Docentes que destacan múltiples factores combinados como barreras	3	27,3 %

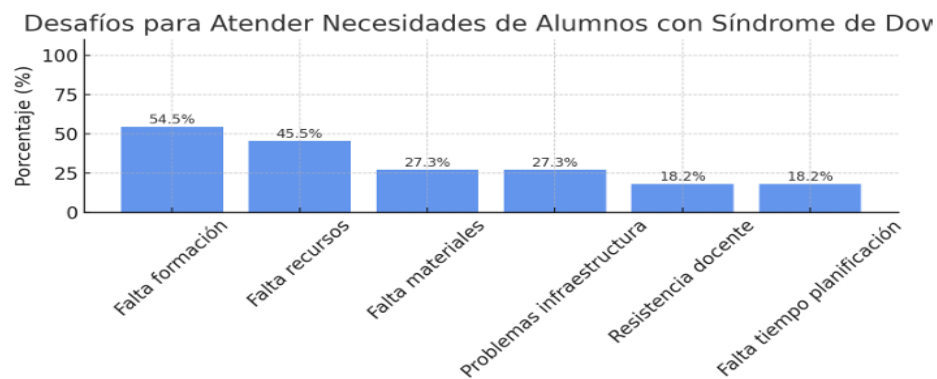


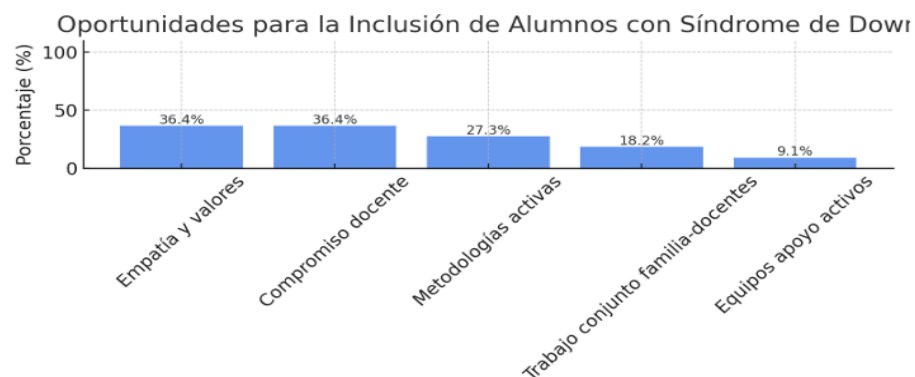
13. ¿Qué desafíos y oportunidades ves en tu escuela para atender las necesidades de alumnos con Síndrome de Down?

Desafío identificado	Cantidad	Porcentaje (%)
Falta de formación docente específica	6	54,5 %
Falta de recursos humanos especializados	5	45,5 %
Falta de materiales, tecnología o adecuaciones didácticas	3	27,3 %

Problemas de infraestructura	3	27,3 %
Resistencia o desconocimiento docente	2	18,2 %
Falta de tiempo para planificación colaborativa	2	18,2 %

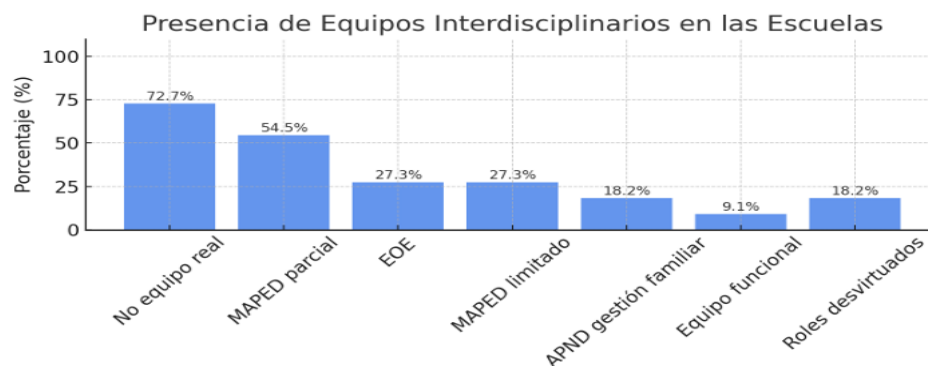
Oportunidad identificada	Cantidad	Porcentaje (%)
Promueve empatía y valores en el grupo de estudiantes	4	36,4 %
Compromiso individual de algunos docentes	4	36,4 %
Potencial para generar metodologías activas y variadas	3	27,3 %
Posibilita el trabajo conjunto entre familia, docentes y profesionales	2	18,2 %
Presencia de equipos de apoyo activos (en algunos casos)	1	9,1 %





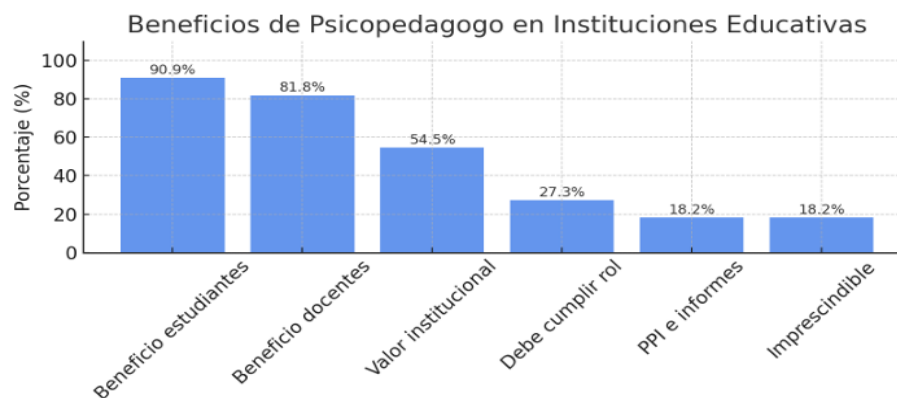
14. ¿Tu escuela cuenta con un equipo interdisciplinario que brinde apoyo a estudiantes con necesidades educativas o Síndrome de Down?

Categoría Analizada	Cantidad	Porcentaje (%)
Escuelas que no cuentan con equipo interdisciplinario real o completo	8	72,7 %
Escuelas que cuentan con MAPED (aunque sea parcial o limitado)	6	54,5 %
Escuelas con presencia de EOE	3	27,3 %
MAPED en un solo turno o en varias escuelas (falta de continuidad)	3	27,3 %
Presencia de APND en algunos casos (por gestión familiar)	2	18,2 %
Escuelas con equipo de apoyo funcional y acompañamiento sostenido	1	9,1 %
Mención de roles desvirtuados o falta de claridad en las funciones	2	18,2 %



15. ¿Qué beneficios crees que aportaría la presencia de un psicopedagogo en las instituciones educativas estatales en términos de apoyo a estudiantes y docentes?

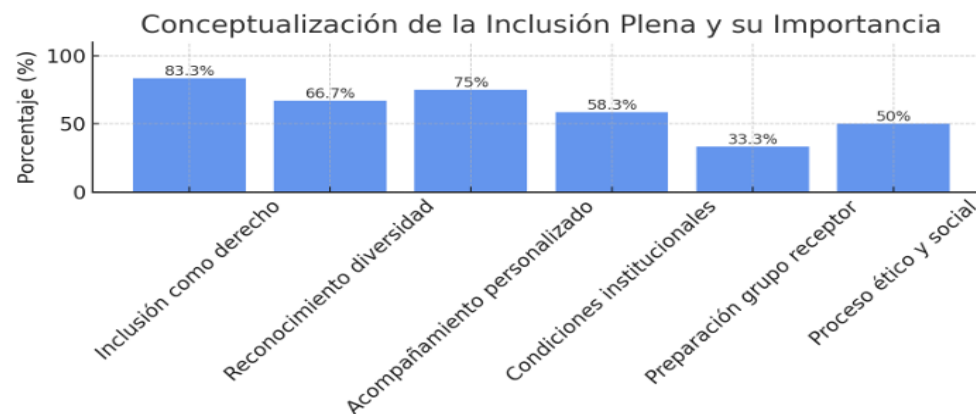
Categoría Analizada	Cantidad	Porcentaje (%)
Docentes que consideran que sería beneficioso para estudiantes	10	90,9 %
Docentes que mencionan beneficios para docentes	9	81,8 %
Docentes que señalan su valor en términos institucionales generales (escuela inclusiva)	6	54,5 %
Docentes que advierten que debe cumplir su rol para que sea útil	3	27,3 %
Docentes que mencionan específicamente la elaboración de PPI e informes	2	18,2 %
Docentes que consideran imprescindible su presencia ante la diversidad actual	2	18,2 %



16) ¿Qué significa para vos la inclusión plena y su importancia en la educación?

Categoría	N° Respuestas que mencionan o enfatizan esta idea	% sobre 12 respuestas
1. Inclusión como derecho y garantía de educación adecuada	10	83.3%
2. Reconocimiento de la diversidad y neurodiversidad	8	66.7%
3. Acompañamiento personalizado y desarrollo integral	9	75.0%
4. Necesidad de condiciones institucionales y recursos	7	58.3%

5. Preparación del grupo receptor y contención mutua	4	33.3%
6. Inclusión como proceso ético y social	6	50.0%



Análisis cualitativo

1. Rango de edad

- Distribución equitativa. La muestra presenta una distribución completamente equilibrada entre los cuatro rangos etarios. Cada franja etaria representa el 25% de la totalidad.
- Diversidad generacional: esto permite observar las perspectivas de inclusión desde docentes con trayectorias laborales y formativas diferentes. Es posible que cada rango etario aporte experiencias distintas en cuanto a cómo se implementan (o no) políticas de inclusión en distintos momentos del sistema educativo.
- Posible correlación: esta paridad también permite comparar si las percepciones sobre la inclusión se ven influidas por la edad o los años de experiencia docente, aunque para esto sería ideal cruzar esta variable con otras variables (como antigüedad o formación específica).

2. ¿Cuál es tu cargo dentro de la escuela?

- La mayor parte de las personas entrevistadas (66.7%) son maestras /os de grado lo cual permite acceder a percepciones directas desde quienes tienen contacto cotidiano y sostenido con estudiantes dentro del aula. Este dato es fundamental, ya que son quienes enfrentan los principales desafíos relacionados con la implementación de la inclusión plena.
- Los/as docentes de materias curriculares (25%) aportan una perspectiva más complementaria, especialmente en áreas que suelen mostrar mayores posibilidades de adaptación o creatividad para la inclusión, como la educación física o tecnología.
- La presencia de una maestra de apoyo pedagógico (8,3%) resulta clave ya que representa el rol institucional que mayormente se vincula a los dispositivos de acompañamiento y adaptación para la diversidad.
- Aunque es una sola persona en la muestra, sus aportes pueden tener un valor cualitativo especial por su rol en la escuela.

3. ¿Cuántos años tenés en el sistema educativo?

- La mayoría del grupo (50%) tiene entre 10 y 19 años de experiencia, lo que sugiere que están en un punto intermedio de su carrera profesional: con formación reciente pero también experiencia práctica.
- Un 25% tiene menos de 10 años probablemente docente jóvenes o con menor antigüedad en el sistema, lo que puede influir en una mirada más actualizada o idealista sobre la inclusión.
- Otro 25% posee más de 20 años de trayectoria, lo que aporta una visión más estable posiblemente crítica sobre los cambios y políticas inclusivas a lo largo del tiempo.

•

4. ¿Contás con otros estudios o formaciones?

- Una amplia mayoría de los/as docentes entrevistadas (75%) manifestaron contar formaciones o estudios adicionales, lo que indica una predisposición positiva hacia el desarrollo profesional continuo. Esto resulta relevante considerando el enfoque inclusivo, ya que la formación permanente es una de las condiciones necesarias para comprender la diversidad y poder generar respuestas pedagógicas acorde a la demanda de los estudiantes.
- Por otro lado, el 25% no cuenta con otras formaciones evidencia una posible carencia de herramientas para abordar situaciones complejas como la inclusión plena, lo cual podría reforzar la hipótesis planteada sobre la falta de preparación en el sistema primario de CABA.
- La formación docente es una variable clave al momento de implementar modelos educativos inclusivos y sostenibles, por lo que los datos refuerzan la necesidad de fortalecer las oportunidades de capacitación continua desde el nivel institucional y políticas públicas.

5. ¿Desempeñaste otros cargos o funciones además de la docencia dentro del aula?

- La mayoría de los/as docentes (83,3%) señalaron no haber desempeñado otros cargos o funciones institucionales más allá de la enseñanza dentro del aula.

- Este dato podría sugerir una visión pedagógica ubicada en lo áulico y no tanto en el funcionamiento global de la escuela, lo que puede limitar el involucramiento en proceso de toma de decisiones o en acciones integrales para promover la inclusión.
 - Solo un 16,7% reporto haber tenido experiencias más amplias lo cual puede haber favorecido una mirada institucional más abarcativa. La falta de rotación y desempeño puede representar una barrera para comprender y abordar las complejidades de una educación inclusiva desde una perspectiva organizacional y no solo pedagógica.
- 6. ¿Conoces el Nuevo Diseño Curricular? ¿Lo consideras adecuado para las necesidades educativas actuales?**
- Existe un fuerte reclamo por mas herramienta, formación y recursos docentes para hacer viable el diseño curricular.
 - Hay una mirada crítica de parte de los docentes.
 - Se reconoce el potencial del Nuevo Diseño, su implementación efectiva es inviable sin los recursos institucionales.
 - Desigualdad tecnológica.
- 7. El Nuevo Diseño Curricular hace referencia a la inclusión plena ¿Lo consideras viable y beneficioso?**
- La mayoría de los docentes dicen que la inclusión plena es un objetivo necesario y legítimo, pero su implementación efectiva depende de superar barreras estructurales y de recursos que hoy limitan su alcance. Sin inversión, sin formación adecuada, sin acompañamiento, la inclusión corre riesgo. de ser un principio formal y no una práctica vivenciada en el aula.
 - Lo podemos evaluar con la edad de antigüedad.
- 8. ¿Qué limitaciones o desafíos encontrás en tu institución para lograr una educación más inclusiva?**
- La educación inclusiva tiene barreras estructurales, materiales y de formación que dificultan la implementación de la misma.
 - La inclusión podrá progresar cuando responda a la demanda y necesidades de los estudiantes
- 9. ¿En algún momento de tu carrera tuviste la experiencia de incluir a niños con necesidades educativas individuales en espacios comunes? ¿Cómo te sentiste y qué estrategias utilizaste?**
- Desde la presencia de inclusión: la mayoría de los docentes manifiestan haber tenido experiencias de inclusión en los diferentes niveles educativos, en contextos esporádicos o de suplencia.
- Sentimientos que predominan:
- Inseguridad inicial (al no estar a la altura del alumno/a)

- angustia y frustración (falta de recursos o preparación previa)
- soledad docente (no hay equipo interdisciplinario que los acompañe)

Estrategias empleadas

- Autoformación (búsqueda personal o recursos)
- Acompañamiento afectivo (diálogo, confianza, acompañamiento)
- Trabajo en red (colaboración con Maped)
- Inclusión en espacios lúdicos o extracurriculares (juegos de mesa, deportes, recreos)

Dificultades estructurales

- Escasa preparación institucional
- Falta de continuidad en tratamientos terapéuticos
- Tensión en demandas grupales y necesidades individuales

Concepciones de la inclusión

- Inclusión como proceso de transformación
- Responsabilidad ética.

10. ¿Tenes experiencia trabajando con alumnos con Síndrome de Down? ¿Implementaste intervenciones pedagógicas específicas para promover su inclusión y aprendizaje?:

Presencia de experiencia directa:

- Algunos/as docentes tuvieron experiencia directa (pasada o actualmente) con estudiantes con síndrome de Down
- Otros no han tenido contacto directo de trabajar con estudiantes con síndrome de Down con la preparación suficiente

Actitudes frente al desafío

- Quienes trabajaron con estos estudiantes mencionan que tuvieron que capacitarse, tuvieron que trabajar con la familia, adaptar el tiempo, planificación
- Varios docentes señalan que cada estudiante es único

Intervenciones implementadas

- Aplicación del PPI
- Adecuaciones curriculares en base a las actividades del grado
- Trabajo individualizado dentro del aula
- Espacios para recreación y socialización

- Apoyo del AT o docente de auxiliar

Condiciones del contexto:

- Importancia del acompañante más que nada para docentes que no tienen tiempo de realizar acompañamientos individuales
- Algunos docentes reconocen que por su rol ej.: curricular, no pueden intervenir de forma profunda.

11. ¿Qué profesionales o recursos te orientaron o ayudaron para desarrollar el diseño e implementación de esas estrategias?

Origen de la ayuda recibida:

- La ayuda institucional es escasa o nula
- La mayoría de los apoyos es por iniciativa personal a través de recursos bibliográficos, videos, o consultas a colegas.

Fuentes principales de apoyo:

- Amigos y compañeros de trabajo
- Profesionales del ámbito personal como psicólogos/as
- Capacitaciones externas como cursos
- Material autodidacta (videos, bibliografía)
- MAI

Estrategias predominantes:

- Modelo ensayo y error (observación directa del estudiante)
- Algunos docentes reconocen que trabajan con el diseño curricular general.

12. ¿Consideras que la escuela está preparada para incluir y apoyar a estudiantes con Síndrome de Down en el proceso de aprendizaje?¿

Percepción general

- De forma casi unánime los docentes afirman que la escuela no está preparada para la inclusión plena y efectivo para estudiantes con síndrome de Down
- Solo una persona señala que hay buena predisposición por parte del equipo de apoyo (sin embargo, eso no implica que la escuela esté preparada)

Factores que dificultan la inclusión:

- Falta de recursos humanos especializados
- Deficiencia en la formación académica o especializada en inclusión
- Condiciones edilicias inadecuadas
- Escasez de materiales didácticos

- Falta de tiempo institucional
- Resistencia al miedo de algunos docentes para flexibilizar sus practicas
- Prejuicios o desconocimiento

Condiciones necesarias para una mejor preparación

- Docentes formados y sensibilizados con la inclusión
- Espacios físicos accesibles
- Recursos (materiales, terapéuticos)
- Trabajo colaborativo.

13. ¿Qué desafíos y oportunidades ves en tu escuela para atender las necesidades de alumnos con Síndrome de Down?

Desafíos principales destacados

- Falta de formación específica del cuerpo docente en relación a la inclusión y discapacidad
- Resistencia de algunos docentes (“no soy docente especial”)
- Escasez de recursos materiales y humanos, docentes integradores, tecnología, adaptada, materiales adaptados
- Deficiencias en infraestructura (espacios no adaptados)
- Falta de tiempo institucional
- Sobrecarga laboral frente a múltiples demandas no atendidas
- Escasa especialización institucional (no hay profesionales específicos en el tema)

Oportunidades identificadas:

- Compromiso docente
- Posibilidades pedagógicas en el grupo (la inclusión es vista como una oportunidad para que todos los estudiantes aprendan sobre diversidad)
- Potencial para generar cambios institucionales (presencia de estudiantes con síndrome de Down obliga a repensar practicas pedagógicas y metodológicas)
- Trabajo colaborativo (equipos de apoyo)
- construcción de una escuela más inclusiva y justa.

14. ¿Tu escuela cuenta con un equipo interdisciplinario que brinde apoyo a estudiantes con necesidades educativas o Síndrome de Down?

Presencia de equipo interdisciplinario

- La mayoría de las escuelas no cuentan con equipos interdisciplinarios completo (psicólogo, psicopedagogo, trabajador social, etc.)

- Se menciona la presencia de los docentes MAPED (maestros de apoyo pedagógico) de forma parcial o insuficiente

Limitaciones de apoyo disponible

- El equipo de orientación escolar (EOE) está presente en algunas instituciones
- Los docentes MAPED suelen tener horarios acotados
- Hay familias que consiguen APND (acompañante personal no docente)

Problemáticas organizacionales

- Algunos roles están desvirtuados, con profesionales que deberían intervenir y realizan otras tareas.
- Falta de continuidad en la intervención, debido a la rotación de las MAPED afecta en el acompañamiento del estudiante y del docente.

15. ¿Qué beneficios crees que aportaría la presencia de un psicopedagogo en las instituciones educativas estatales en términos de apoyo a estudiantes y docentes?

Beneficios para los estudiantes:

Detección temprana de dificultades de aprendizaje

- Acompañamiento individualizado adaptado a las necesidades
- Prevención del fracaso escolar
- Apoyo de implementación de PPI
- Favorece el aprendizaje desde la singularidad, sin exclusión

Beneficios para los docentes:

- Asesoramiento técnico y emocional
- Capacitación continua en inclusión, estrategias pedagógicas, adaptaciones curriculares
- Apoyo en la planificación y enfoque inclusivo
- Facilita la comprensión para la diversidad áulica, flexibiliza la mirada docente
- Trabajo en equipo y decisiones compartidas.