

# UCUENCA

## Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Inicial

### La inclusión de niños y niñas con Síndrome de Down en Educación Inicial y Preparatoria

Trabajo de titulación previo a la  
obtención del título de Licenciada en  
Ciencias de la Educación Inicial

#### **Autores:**

María Belén Sánchez Quinde

Viviana de los Ángeles Sinchi Barbecho

#### **Tutor:**

Juana Catalina Dávalos Molina

ORCID:  0000-0002-9962-3755

**Cuenca, Ecuador**

2023-08-30

## Resumen

El presente trabajo de titulación es de tipo monográfico, en el que se aborda la inclusión educativa y el Síndrome de Down, temas que se consideran importantes en el ámbito educativo de la primera infancia, debido a que la inclusión en esta etapa ofrece oportunidades para aprender y aceptar las diferencias individuales, por ello el objetivo de este estudio fue indagar de qué manera se lleva a cabo la inclusión de niños y niñas con Síndrome de Down en Educación Inicial y Preparatoria. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo, empleando una investigación documental de carácter descriptivo, para el análisis bibliográfico de las dos categorías de estudio. Además, se realizó una indagación exploratoria, por medio de un trabajo de campo, en el que se aplicó entrevistas semiestructuradas a docentes tanto de educación especial como de educación regular de los niveles de Inicial y Preparatoria, se complementó la recolección de la información con una observación no participante realizada a dos instituciones educativas de la ciudad de Cuenca. De esta manera se evidenció que la inclusión educativa de niños y niñas con Síndrome de Down, se lleva a cabo a través de la implementación de medidas y prácticas inclusivas que promueven la intervención y colaboración activa de todos los agentes educativos responsables de conseguir la inclusión educativa en un sistema regular.

*Palabras clave:* inclusión educativa, síndrome de Down, educación inicial, educación preparatoria, agentes educativos



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

**Repositorio Institucional:** <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

### Abstract

This degree thesis is of a monographic type, in which educational inclusion and Down Syndrome are addressed, issues that are considered important in the early childhood educational field, because inclusion at this stage offers opportunities to learn and accept individual differences, therefore the objective of this study was to investigate how the inclusion of boys and girls with Down Syndrome is carried out in Initial and Preparatory Education. For this, a qualitative approach was used, using documentary research of a descriptive nature, for the bibliographic analysis of the two categories of study. In addition, an exploratory investigation was carried out, through a fieldwork, in which semi-structured interviews were applied to teachers of both special education and regular education of the Initial and Preparatory levels, the collection of information was complemented with a non-participant observation made to two educational institutions of the city of Cuenca. In this way it was evidenced that the educational inclusion of children with Down syndrome is carried out through the implementation of inclusive measures and practices that promote the intervention and active collaboration of all educational agents responsible for achieving educational inclusion in a regular system.

*Keywords:* educational inclusion, down syndrome, initial education, preparatory education, educational agents



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

**Institutional Repository:** <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

## Índice de contenido

|  |           |
|--|-----------|
| Resumen.....   | 2         |
| Abstract.....  | 3         |
| Agradecimiento.....  | 8         |
| Dedicatorias.....  | 9         |
| Introducción.....  | 10        |
| <b>Capítulo I Inclusión educativa en el sistema educativo regular.....</b>   | <b>13</b> |
| 1.1    Inclusión educativa en el nivel Inicial y Preparatoria.....   | 13        |
| 1.2    Políticas educativas y derechos de los niños y niñas sobre inclusión.....   | 16        |
| 1.2.1    Enfoques asociados a la discapacidad.....   | 16        |
| 1.2.2    Derechos de los niños y niñas sobre inclusión.....  | 18        |
| 1.2.3    Políticas educativas con respecto a la inclusión.....   | 21        |
| 1.3    Agentes que participan en la inclusión educativa en el nivel de Inicial y Preparatoria                                | 24        |
| 1.3.1    Estado.....   | 24        |
| 1.3.2    Familia.....  | 24        |
| 1.3.3    Institución educativa.....  | 25        |
| 1.3.4    Docente de aula.....  | 25        |
| <b>Capítulo II Síndrome de Down.....</b>   | <b>27</b> |
| 2.1    Definición del Síndrome de Down.....  | 27        |
| 2.1.1    Tipos del Síndrome de Down.....   | 28        |
| 2.2    Caracterización de los niños y niñas de 3 a 6 años con Síndrome de Down.....  | 30        |
| 2.2.1    Características físicas.....  | 31        |
| 2.2.2    Características educativas.....   | 34        |
| <b>Capítulo III Apreciación docente con respecto a la enseñanza y aprendizaje de niños y niñas con Síndrome de Down.....</b> | <b>42</b> |
| 3.1    Descripción de la Metodología.....  | 42        |
| 3.1.1    Técnicas de investigación.....  | 42        |
| 3.1.2    Instrumentos.....   | 43        |
| 3.1.3    Población y muestra.....  | 44        |
| 3.2    Análisis de las entrevistas y observaciones.....  | 46        |
| 3.2.1    El aprendizaje de los niños y niñas con Síndrome de Down.....   | 46        |
| 3.2.2    Percepción docente sobre la inclusión de estudiantes con Síndrome de Down en un sistema educativo regular.....      | 50        |

|  |    |
|--|----|
| 3.2.3 Dificultades del profesorado con respecto a la inclusión.....  | 53 |
| 3.2.4 Estrategias para trabajar con niños con Síndrome de Down ..... | 58 |
| Conclusiones.....  | 64 |
| Referencias .....  | 67 |
| Anexos .....   | 81 |

## Índice de figuras

|   |    |
|---|----|
| Ilustración 1 Trisomía simple.....  | 29 |
| Ilustración 2 Traslocación.....   | 29 |
| Ilustración 3 Mosaicismo .....  | 30 |
| Ilustración 4 Características físicas de un niño con Síndrome de Down ..... | 33 |

## Índice de tablas

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1 Diferenciación entre integración e inclusión ..... | 15 |
| Tabla 2 Codificación de los objetos de estudio.....        | 45 |
| Tabla 3 Codificación de las instituciones .....            | 46 |

## Agradecimiento

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a la emblemática Universidad de Cuenca por abrirnos las puertas y formarnos académicamente para ser buenos profesionales, asimismo a nuestra bella carrera de Educación Inicial por permitirnos ser parte de la mejor experiencia universitaria, pues en esas aulas de formación se quedan las risas, aventuras y un sin número de momentos gratos que fueron parte de nuestra trayectoria estudiantil.

Extendemos nuestra gratitud a la doctora Gina Bojorque, directora de la carrera, quien con su carisma y apoyo ha sabido encaminar a esta gran familia que seguirá creciendo. De igual forma, a nuestra querida tutora, Magíster Juana Dávalos, por brindarnos sus conocimientos, tiempo y paciencia, pues con su actitud positiva nos ha guiado a culminar este trabajo, ya que a pesar de las adversidades siempre confió en nosotras.

Agradecemos a todas y todos nuestros docentes que han sido parte de nuestro crecimiento tanto académico como personal, igualmente a aquellas docentes entrevistadas quienes nos dieron ese espacio y buena voluntad para desarrollar nuestro trabajo de titulación. Del mismo modo, a nuestras compañeras de carrera por compartir experiencias juntas de inicio a fin.

A nuestras familias, pues a pesar de las dificultades hemos sabido sobrellevarlas permaneciendo unidos, teniendo en cuenta que, aunque haya días cansados y difíciles, siempre tenemos un hogar a donde llegar, en el que nos reciben con una gran sonrisa. Finalmente, agradecemos a cada uno de los pequeños quienes dejaron una huella especial en nuestro corazón, pues a lo largo de las prácticas nos sacaron miles de sonrisas demostrándonos que esta profesión nos permite volver a ser niños.

*María Belén Sánchez Quinde  
Viviana de los Ángeles Sinchi Barbecho*



## Dedicatorias

Este trabajo de titulación que es fruto de un arduo esfuerzo y perseverancia, se lo dedico primero a Dios, pues gracias a la paciencia y sabiduría que me concedió permitió que culmine este logro. A mi familia, por apoyarme, darme ánimos y confiar en mí en cada momento, en especial a esa persona que quiero con todo mi corazón a mi mami Rosario quien es mi mayor inspiración, gracias por ser esa amiga incondicional, por ayudarme a construir mis sueños y por enseñarme que todo esfuerzo tiene una recompensa. A mi papi (†) mi angelito, en gran parte todo lo que soy hoy en día te lo debo a ti, sé que desde el cielo debes estar muy orgulloso y celebrando mi logro. A mi bolita de pelos, mi gatito Simba por ser mi acompañante fiel en todas las noches de desvelo y hacerme sonreír con cada travesura. A la chica más risueña Viví, desde el primer día que tomamos la decisión de hacer el trabajo juntas, has estado brindándome tu apoyo, haciéndome reír, dándome consejos y recordándome siempre que somos capaces de superar cualquier obstáculo, gracias por tu esfuerzo y dedicación para desarrollar el trabajo.

*María Belén Sánchez Quinde*

Todo este esfuerzo quiero dedicar principalmente a mi madre, Ana, quien en todo momento me ha brindado su apoyo incondicional, gracias por ser mi mayor ejemplo de fortaleza y resiliencia y por acompañarme en cada pasito de mi vida. A mi padre, que, a pesar de todas las dificultades, nunca se dio por vencido y siguió esforzándose. A mi niña pequeña, Abigail, pues ella es el motor que me impulsa a seguir adelante y ser mejor persona. A ese ser de luz que hace mis días más amenos, mi gatita Fresy, por haberme acompañado en cada noche de desvelo, esperándome para dormir. Finalmente, a Belén, pues esta tesis es el resultado de un trabajo en equipo y gracias a la confianza brindada, los consejos y esos ánimos hemos podido salir adelante, y que a pesar de las dificultades y las malas noches pudimos culminar con nuestra monografía.

*Viviana de los Ángeles Sinchi Barbecho*

## Introducción

La primera infancia es la etapa de mayor aprendizaje del niño, puesto que van adquiriendo habilidades de socialización, valores y enseñanzas que son la base fundamental de su personalidad, por lo que es crucial que se fomente la inclusión educativa desde estos niveles. Por lo tanto, es importante comprender que este proceso abarca una serie de elementos como: la preparación docente en el ámbito personal como profesional, contar con los apoyos y recursos educativos necesarios para atender la diversidad del alumnado, con el fin de identificar y superar las barreras que existen en el sistema educativo (Gutiérrez, 2018). En ese sentido, la diversidad ha permitido dar oportunidad de desarrollo y formación educativa a aquellos niños y niñas con discapacidad, que anteriormente se habían visto segregados de una educación regular como es el caso del Síndrome de Down (SD). De tal manera, Lormendez y Cano (2020) mencionan que resulta beneficioso para este alumnado ser incluidos a un sistema educativo regular, ya que les ayuda a presentar avances en aspectos académicos como sociales, siendo esto relevante para el desarrollo de competencias y habilidades que promueven la convivencia entre todos los alumnos.

A partir de lo expuesto, se han realizado diversas investigaciones (Chucuyán et al., 2017; Fernández y Benítez, 2016; Payá, 2010; Ruiz, 2013), en las cuales se analiza el proceso de inclusión educativa de niños y niñas con Síndrome de Down, en donde se evidencia que es conveniente incluirlos al sistema educativo regular, pues los resultados presentan avances positivos en el desarrollo de estos párvulos a través de la aplicación de estrategias y actividades que respondan a sus necesidades. Asimismo, se han encontrado obstáculos en la inclusión educativa como la aplicación ineficaz y concreta de la legislación y herramientas insuficientes a las instituciones educativas, impidiendo el correcto desempeño del niño con Síndrome de Down.

Para el presente trabajo de titulación se planteó como objetivo indagar de qué manera se lleva a cabo la inclusión de los niños y niñas con Síndrome de Down en Educación Inicial y Preparatoria, para lograr este objetivo se plantearon tres objetivos específicos a) describir las implicaciones de la inclusión en el nivel de Educación Inicial y Preparatoria en el sistema educativo regular, b) caracterizar a los niños con Síndrome de Down en la primera infancia, y c) identificar dificultades y estrategias para llevar a cabo la inclusión de niños con Síndrome de Down en las instituciones educativas.

La metodología empleada dentro de este trabajo de titulación, se basó en un enfoque cualitativo, que según Sánchez (2019) lo define como un procedimiento metodológico que utiliza palabras,

textos, discursos o gráficos para comprender de manera profunda al sujeto a través de la aplicación de métodos y técnicas; por lo cual se recurre a una investigación documental con alcance descriptivo, por medio de la indagación bibliográfica de diversas fuentes. Además, se realizó un trabajo de campo para complementar el sustento teórico, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a seis docentes que laboran y han trabajado con niños y niñas con Síndrome de Down de entre 3 a 6 años en la ciudad de Cuenca, asimismo observaciones a dos instituciones en las que asisten estudiantes con esta discapacidad.

De tal manera, la investigación se estructura en tres capítulos. En el Capítulo I se realiza una fundamentación teórica donde se conceptualiza la inclusión educativa en el sistema educativo regular en los niveles de Inicial y Preparatoria, se indaga las políticas educativas y derechos de los niños y niñas sobre inclusión, para ello se partió desde los diversos enfoques asociados a la discapacidad, a partir de esto, se reconoce los agentes que participan en la inclusión educativa de estos niveles.

En el Capítulo II se investiga sobre la definición y tipos del Síndrome de Down, para posteriormente caracterizar los rasgos físicos presentes en estos niños y niñas, asimismo se describe aquellas características educativas, referentes a lo cognitivo, motriz y socio-afectivo en los párvulos de 3 a 6 años de edad.

El Capítulo III aborda la relación existente entre inclusión educativa y Síndrome de Down en niños y niñas del nivel Inicial y Preparatoria, desde un contexto práctico. En este sentido, el trabajo de campo permite describir desde la percepción docente el proceso de inclusión educativa de estos niños y niñas, por lo cual se planteó cuatro categorías: a) aprendizaje de los niños y niñas con Síndrome de Down, b) percepción docente sobre la inclusión de estudiantes con Síndrome de Down en un sistema educativo regular, c) dificultades del profesorado con respecto a la inclusión y d) estrategias para trabajar con niños con SD; a partir de ello se realizó un contraste de la ficha de observación con los argumentos de las entrevistadas y a su vez con la información encontrada en la literatura, para exponer las respectivas conclusiones.

Finalmente, luego de realizar el soporte bibliográfico y la labor de campo, se concluye que la inclusión de los niños y niñas con Síndrome de Down en la educación Inicial y Preparatoria, conlleva la participación y cooperación de todos los miembros educativos, para alcanzar una correcta inclusión y minimizar las barreras que continúan presenten en el sistema escolar. La inclusión educativa de los niños con Síndrome de Down en la primera infancia es un desafío, pero también una gran oportunidad. Al superar barreras y prejuicios, se está construyendo una

sociedad más inclusiva y equitativa, donde todos los niños tengan la posibilidad de desarrollarse plenamente y contribuir de manera significativa. La inclusión educativa no solo beneficia a los niños con Síndrome de Down, sino a toda la sociedad. Al brindarles las herramientas necesarias para su desarrollo, se forman ciudadanos capaces de aportar su talento y habilidades a la comunidad.

## Capítulo I

### Inclusión educativa en el sistema educativo regular

La educación desempeña un papel fundamental en la formación del ser humano, ya que influye de manera integral en su desarrollo. Sin embargo, su verdadero potencial se alcanza cuando se adopta una visión inclusiva que garantice la participación de todos y todas. En este contexto, surge la necesidad de establecer un sistema educativo inclusivo que brinde una educación holística a los niños y niñas, especialmente aquellos que tienen alguna necesidad educativa específica asociada a una discapacidad, con el objetivo de incluirlos plenamente en las aulas regulares. Por lo anterior expuesto, el presente capítulo tiene como propósito conocer las implicaciones de la inclusión educativa en el contexto de la enseñanza regular, se abordará a la inclusión desde su conceptualización, comprendiendo sus principios y fundamentos teóricos. A continuación, se analizará el marco normativo que respalda la implementación de políticas y derechos en respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad, a fin de que permita identificar los agentes que desempeñan un papel clave en la promoción de una inclusión educativa.

#### 1.1 Inclusión educativa en el nivel Inicial y Preparatoria

Al hablar de inclusión educativa en el nivel Inicial y Preparatoria es importante que primero se analice desde una mirada general el concepto de inclusión, es por ello que surge un amplio abanico de definiciones propuestas por diferentes entidades y autores como la UNESCO (2005), Simón y Echeita (2011), Soto (2003).

La UNESCO (2005) define a este término como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, mediante la participación de actividades culturales y comunitarias, reduciendo la exclusión en el sistema educativo, lo que conlleva cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques y estrategias. Por otro lado, Soto (2003) percibe a la inclusión educativa como una construcción teórica y filosófica, enfocada en el derecho a una educación de calidad, donde se tome en cuenta la parte práctica y no solamente lo conceptual, considerando los recursos humanos y económicos de un determinado contexto. La inclusión es un principio básico de justicia que aborda la tolerancia, el respeto y la solidaridad de aquellos grupos de estudiantes que pueden llegar a ser vulnerables, teniendo en cuenta que cada persona es valiosa y merece ser respetada independientemente de sus condiciones (Simón y Echeita, 2013).

Al momento de definir la inclusión educativa, autores como Ainscow y Echeita (2011) recalcan cuatro elementos importantes, los cuales son:

1. *La inclusión es un proceso* que busca constantes mejoras para responder a la diversidad del alumnado, es decir, aprendiendo a vivir con las diferencias y aprendiendo de ellas.
2. *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes*, el término *presencia* hace alusión al lugar donde se educan los niños y niñas. En cuanto a la *participación* se refiere a la calidad de experiencias que se propician en la escuela. Y en cuanto al *éxito* tiene que ver con los resultados de aprendizaje basados en el currículo, no solo por medio de exámenes o evaluaciones estandarizadas.
3. *La inclusión identifica y elimina barreras*, las que constituyen las creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso, por ende, es necesario recopilar, cotejar y evaluar la información para mejorar las prácticas educativas.
4. *La inclusión pone énfasis en grupos marginados y excluidos*, esto supone brindar mayor atención y seguridad a aquellas personas en condiciones vulnerables, con el fin de lograr su participación y éxito dentro y fuera del sistema educativo.

Por lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que varios autores (Ainscow, 2011; Melero, 2008; Simón y Echeita, 2013; Soto, 2003) coinciden en que la inclusión educativa es aquella educación universal que busca responder a la diversidad educativa, atendiendo a las necesidades que tiene el alumnado, fomentando el respeto, la participación y convivencia, con la finalidad de erradicar toda aquella situación de exclusión o segregación.

Sin embargo, es necesario diferenciar inclusión educativa de integración, para Melero (2008) integración hace referencia al sistema en el cual las personas diferentes se deben adaptar a una sociedad hegemónica. Arenas (2016) alude que la integración consiste, en que una parte de la población ingresa al sistema escolar para ser educada, sin embargo, se da una separación o segregación dentro de la misma enseñanza, pues se busca unificar la educación regular y especial sin tomar en cuenta la diversidad. De igual manera, Verdugo y Cardona (citado en Escribano y Martínez, 2016) establecen que la integración es de carácter restrictivo, en donde se generan prejuicios personales e ideológicos que ocasionan la discriminación en las aulas de clases. Para sintetizar de mejor manera la diferenciación de estos dos términos se presenta una tabla:

**Tabla 1**

*Diferenciación entre integración e inclusión*

| <b>Integración</b>   | <b>Inclusión</b>   |
|--|--|
| Se basa en los principios de normalización e igualdad                                      | Se basa en los principios de equidad, cooperación y solidaridad.   |
| Basada en la homogeneidad  | Basada en la heterogeneidad  |
| Intervención centrada en la atención individualizada de los estudiantes                    | La intervención está orientada a la transformación del sistema educativo (cultura, políticas y prácticas)          |
| Los estudiantes se adaptan al sistema educativo disponible                                 | El sistema educativo se prepara para asegurar la permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes |
| Estudiantes con necesidades educativas especiales pasan mayor tiempo en las aulas de apoyo | Estudiantes con necesidades educativas especiales pasan todo el tiempo en el aula regular                          |

*Nota.* Adaptación de la Vicepresidencia de la República del Ecuador, módulo I. (2011).

En cuanto a la definición de la inclusión educativa en el nivel Inicial y Preparatoria, Booth et al. (2007) expresan que la inclusión educativa en la etapa infantil es la participación en la que intervienen tanto los profesionales como los niños y niñas, dicha participación implica jugar, aprender y colaborar con sus pares y con otros. De acuerdo con Grande y González (2015) la diversidad es propia del ser humano, a la cual hay que hacerle frente desde un enfoque inclusivo mediante la práctica educativa, en mayor dimensión desde las primeras edades de escolarización, puesto que, es una etapa excepcionalmente diversificadora.

Mantilla (2019) plantea que la inclusión educativa en edad preescolar es un factor que requiere ser priorizado, dado que influye en el desarrollo físico y emocional de los párvulos. Valenciano y Rodríguez (citado en Delgado et al., 2021) señalan que en este nivel la educación inclusiva debe ser un sistema que tenga en cuenta las particularidades de los estudiantes, el mismo que se

fundamenta en el constructivismo al tener como método la enseñanza de un aprendizaje significativo. Además, consideran que en el nivel Inicial y Preparatoria no se abordan temas de inclusión, sin embargo, existe esa necesidad de generar acciones que permitan una inclusión en el aula (Valenciano y Rodríguez; citado en Delgado et al., 2021).

## **1.2 Políticas educativas y derechos de los niños y niñas sobre inclusión**

En los últimos años la sociedad ha tenido diversos cambios, entre ellos se destaca la inclusión y su importancia, por ende, grandes organizaciones como la ONU (2007) y la UNICEF (2018) parten desde un enfoque de derechos con el fin de garantizar el bienestar y protección de poblaciones más vulnerables, incluyendo a aquellas personas que presentan algún tipo de discapacidad. Para garantizar el cumplimiento de estos derechos, los diferentes Estados gubernamentales deben analizar y mejorar las políticas públicas a fin de resolver los problemas que presenta la sociedad, tal es el caso de la exclusión educativa que se ha dado desde mucho tiempo atrás, es por ello que se considera relevante abordar brevemente los distintos enfoques que han surgido en cada época con respecto a las personas con discapacidad y con base en ello poder analizar las políticas y normativas que actualmente se establecen de manera internacional y nacional para responder a la inclusión educativa.

### **1.2.1 Enfoques asociados a la discapacidad**

Las personas con discapacidad en el transcurso del tiempo han sido miradas de manera diferente por la sociedad, esto de acuerdo a los enfoques que se han ido presentando en cada época, en las que tenían distintas perspectivas basadas en sus ideologías y costumbres. Los enfoques que se abordarán son: tradicional, rehabilitador y de derechos humanos.

#### **1.2.1.1 Enfoque tradicional.**

Este enfoque también es conocido como de prescindencia, es el más antiguo, surge aproximadamente a mediados del siglo XVIII. En él se puede destacar diferentes prácticas segregadoras como la exclusión de las personas con discapacidad de diversas actividades, tanto en la esfera pública como en la privada (Alfaro, 2013). Dicha segregación fue ocasionada por ideologías religiosas, puesto que se consideraba que el nacimiento de aquellos infantes con anomalías era consecuencia de un castigo divino, de este modo, en tal época se realizaron prácticas de infanticidio y se establecían políticas eugenésicas; los niños y niñas con discapacidad eran considerados innecesarios, convirtiéndose en una carga para sus familias o la comunidad y en las instituciones educativas eran objetos de exclusión (Medina, 2017).



### 1.2.1.2 Enfoque rehabilitador.

Surge a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, cambió la forma de entender a la discapacidad, ya no se la consideraba como un castigo divino, sino empezó a entenderse como enfermedades que podían recibir tratamientos (Velarde, 2012). Es así como inicia el enfoque rehabilitador, el cual se basa en la atención médica de las personas que presentaban ciertas discapacidades para *rehabilitarlas* o *normalizarlas*, con el fin de curar dicha condición (Amaro, 2018; Ramírez, 2017). Es por ello que los Estados comienzan a ver la necesidad de integrar a aquellos ciudadanos con discapacidad a un sistema educativo, dándose así un cambio en la escolarización, pues las instituciones educativas dieron paso a un proceso de normalización con respecto al alumnado que presentaban necesidades educativas, es decir, surgió el movimiento de la integración para intentar dar solución a la exclusión de la población vulnerable.

Esto generó dos actitudes sociales contrapuestas hacia las personas con condiciones diferentes: en la primera se piensa que hay que brindarles ayuda y educación, y en la segunda son considerados como personas anormales que causan peligro para el resto de alumnos (Arnaiz, 2019). Pese a que se dio un avance en cuanto a la educación, la integración no ha tenido mucho éxito en solucionar los problemas ocasionados por la segregación, debido a que no se respondía a las necesidades del alumno, por lo cual permanecieron en una educación tradicional y homogénea (Juárez et al., 2010).

### 1.2.1.3 Enfoque de derechos humanos.

Bajo este enfoque, se concibe a la persona con discapacidad como un ser de derechos, es decir, con igualdad de oportunidades y dignidad hacia los demás. Es entonces que la integración, mencionada en el modelo anterior empieza a ser cuestionada, repensada y redefinida, con el objetivo de procurar que hoy en día los estudiantes sean respetados, valorados y reconocidos como parte de una comunidad educativa dando paso así a una inclusión educativa (Arnaiz, 2019). Este enfoque de inclusión permite que se cumplan los derechos de las personas diferentes a formar parte de una educación regular, la misma que busca una modificación y transformación del sistema escolar para lograr no solo la adaptación de este alumnado, sino dar respuesta a la diversidad educativa de manera individual y grupal, sin exclusiones ni segregaciones (Castillo, 2015).

Es así que lo expuesto hasta aquí, se puede resumir que en el transcurso de las diferentes épocas se dieron diversos cambios, pues las personas con discapacidad han sufrido grandes dificultades para poder ser parte de la sociedad y posteriormente de un sistema educativo, puesto

que al comienzo es evidente la exclusión, segregación y de cierta manera el maltrato a causa de las diferentes ideologías establecidas en épocas anteriores. A pesar de que el pensamiento de la sociedad ha ido evolucionando, se puede constatar que en la actualidad aún se manifiestan ciertas formas de discriminación ya sean verbales o físicas hacia las personas que presentan alguna discapacidad, generando así un etiquetaje en la sociedad.

Si bien es cierto a comparación de épocas anteriores, se ha logrado un gran cambio con respecto a la incorporación de niños y niñas con discapacidad a un sistema educativo regular, dando la oportunidad de integrar a aquella población que siempre ha sido excluida; de cierta manera este cambio fue importante en su momento, pues dio paso a nuevas formas de ver la discapacidad; no obstante, en la actualidad la integración no es la mejor opción para resolver los problemas de exclusión, puesto que no solventa todas las necesidades de los alumnos que tienen ciertas condiciones, ya que como se mencionó anteriormente, el niño o niña se ve obligado en adaptarse a un sistema educativo rígido e inflexible.

Actualmente el objetivo de la educación no es la integración, más bien es procurar una inclusión educativa, una educación en donde se respete, se valore y se garantice la participación de todos y todas en un mismo espacio escolar. La misma que promueva la equidad en todos sus aspectos, tomando en cuenta la heterogeneidad y evitando cualquier tipo de clasificación o comparación entre los estudiantes del aula. Sin embargo, para llegar a una verdadera inclusión aún hace falta enfrentar varios retos y desafíos que presenta el Estado, los docentes y la sociedad en general.

### **1.2.2 Derechos de los niños y niñas sobre inclusión**

El 13 de diciembre de 2006, la Asamblea General de la ONU aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, las cuales entraron en vigor el 3 de mayo de 2008. La misma que garantiza la igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y establece que todas las personas con discapacidad deben tener acceso a los mismos derechos (Dávila y Naya, 2011).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2007) han proclamado dentro de sus documentos algunos principios que abordan a la inclusión, para el presente trabajo se han analizado algunos de ellos, los cuales consideran al niño y niña desde un enfoque de derechos, el cual busca una infancia feliz y el goce en su propio bien y en bien de la sociedad, es así como la ONU plantea algunos principios:

**Principio 1:** Los derechos de los niños y niñas deben ser reconocidos a todos los párvulos sin excepción alguna, ni distinción o discriminación, ya sea por el color, sexo, idioma, religión, posición económica, nacimiento u otra condición del propio niño o de su familia.

**Principio 2:** Los niños y niñas gozarán de una protección y dispondrán de oportunidades y servicios que otorga la ley con el fin de que logren desarrollarse de manera física, mental, moral, espiritual y social de forma saludable y óptima, así como en condiciones de libertad y dignidad.

**Principio 5:** El niño que sufra algún impedimento físico, mental o social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular.

**Principio 7:** El niño tiene derecho a recibir una educación gratuita y obligatoria en las etapas elementales con condiciones de igualdad y responsabilidad para llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

La ONU (2007) basándose en un enfoque de derechos, el cual exige que los niños y niñas gocen en su propio bien y en el bien de la sociedad, decreta en los artículos 1, 4, 7, 24 y 30 lo siguiente:

**Artículo 1:** se debe promover, proteger y asegurar el respeto y las condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades de todas las personas con discapacidad.

**Artículo 4:** en sus literales c y e, los Estados se comprometen a tener en cuenta en sus políticas y programas el cumplimiento y amparo de los derechos de las personas con discapacidad, así mismo tomar las medidas pertinentes para que ninguna sea discriminada por su condición.

**Artículo 7:** se procurará que los niños y las niñas con discapacidad puedan expresar su opinión libremente, teniendo en cuenta su edad y madurez con relación a las condiciones de igualdad con los demás párvulos.

**Artículo 24:** los Estados deberán brindar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles de enseñanza, enfocándose en desarrollar su personalidad y creatividad, así como sus aptitudes mentales y físicas; asegurando que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de un sistema escolar, ofreciendo medidas de apoyo que permitan el desarrollo académico y social.

**Artículo 30:** se tiene que establecer acciones pertinentes para que las personas con discapacidad puedan participar en mayor medida posible en varias actividades recreativas y deportivas que se lleven a cabo dentro y fuera del sistema educativo.

De igual manera, la Declaración de Salamanca en (UNESCO, 2008) afirma que los niños y niñas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas regulares, las mismas que deberán incluirlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades particulares, es decir que se contemple con el reconocimiento de conseguir una escuela para todos en la que se respete las diferencias y se respalde el aprendizaje.

En el año 2006 el Comité de los Derechos del Niño estipula el principio de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas con discapacidad, en ese sentido alude que la inclusión educativa debe ser el objetivo de la educación y se debe recibir el apoyo necesario dentro del sistema general de educación. Para facilitar su formación efectiva se debe respetar todos los derechos de los niñas y niños reconociendo aún más aquellos derechos que mencionan a la inclusión. La UNICEF (2018) desde su enfoque de derechos de manera universal en defensa de la protección infantil plantea ciertos derechos con relación a la inclusión, los cuales son:

**Derecho 1:** a la igualdad, sin discriminación de raza, religión o nacionalidad.

**Derecho 5:** a la educación y atenciones especiales para los niños y niñas con discapacidad.

**Derecho 6:** a la comprensión del amor por parte de las familias y la sociedad.

**Derecho 10:** a recibir una educación que fomente la solidaridad, la amistad y la justicia entre todo el mundo.

Entonces, para que exista un buen desarrollo del ser humano y de la sociedad en general se debe reconocer los derechos de todos y todas que han sido planteados por organizaciones como la ONU y la UNICEF, las mismas que tienen como objetivo erradicar la discriminación y segregación que se da en la sociedad a través de sus diferentes artículos y principios ya mencionados anteriormente, los cuales permiten construir una educación menos excluyente, priorizando el respeto, la participación y una sana convivencia de los que forman parte de la comunidad educativa.

Cada principio y artículo planteado, han sido creados para resaltar la importancia que tiene la inclusión escolar en el desarrollo integral de los niños y niñas, pues a través de lo establecido procuran generar espacios pedagógicos, en los cuales se priorice y se construya un sistema educativo que permita el acceso de estudiantes que tienen discapacidad a una educación regular y que esta a su vez responda a las necesidades de cada párvulo.

De igual manera, lo planteado en los anteriores derechos asegura que se cumpla el bienestar de los niños y niñas, buscando la protección de los mismos y a su vez la eliminación de las barreras que vulneran sus derechos. Todas estas organizaciones se encuentran relacionadas entre sí mediante el trabajo en conjunto para cumplir el mismo objetivo, el cual es respetar las diferentes características, necesidades, potencialidades e individualidades, de tal manera que se propicie lograr una verdadera inclusión.

### **1.2.3 Políticas educativas con respecto a la inclusión**

La inclusión educativa requiere de una gran responsabilidad por parte del Estado, lo que implica la implementación de legislación, políticas públicas, normas y programas necesarios que respondan a la inclusión y se garantice los derechos de los niños y niñas que presentan diferentes condiciones educativas. La gran mayoría de países cuentan con políticas públicas que pretenden solucionar la exclusión que se refleja en el sistema educativo regular, por ello para el presente trabajo de integración curricular se han tomado en cuenta en el contexto europeo a Finlandia y España, y en el contexto latinoamericano a Chile y Paraguay, para luego analizar las políticas nacionales.

Para empezar se ha tomado como referente al sistema educativo Finlandés, puesto que es un país que se centra en priorizar la inclusión desde la primera infancia, tomando en cuenta el artículo 24, numeral 302 y 303 del informe de derechos de la ONU (2019), en el cual se establece que la atención y la educación de los primeros años de vida debe regirse a los principios de equidad e igualdad para todos y todas, independiente de su discapacidad; en caso de que el niño o la niña requiera apoyo adicional se debe considerar sus necesidades individuales y así gestionar ayuda conjuntamente con especialistas. El numeral 309 del mismo artículo, estipula que aquellos estudiantes que presenten una discapacidad severa, se deberá organizar sus actividades por ámbitos más no dividirlos en asignaturas, a fin de lograr el desenvolvimiento y la autonomía del discente (ONU, 2019).

Es decir, el sistema educativo de Finlandia, se rige desde una mirada inclusiva, puesto que se da énfasis desde los primeros años de vida a una enseñanza en la que son partícipes todos y todas independientemente de su discapacidad, y en la cual el alumno es el eje central del aprendizaje, tomando en cuenta el desarrollo de sus habilidades y destrezas. Esto impulsa a que se lleve a cabo un trabajo colaborativo entre docentes y especialistas con la finalidad de eliminar actitudes segregadoras, logrando así que su metodología también sea utilizada en otros países.

En España, el proceso de inclusión educativa se inició en 1982 con la normativa LISMI que hace referencia a la Ley de Integración Social de los Minusválidos, que dio apertura a un programa de integración escolar para transformar el sistema educativo (Alonso, 2010). Por consiguiente, en el año 2006 se establece la Ley Orgánica de Educación (LOE), donde se alude que, para reforzar la inclusión educativa, las instituciones podrán implementar las lenguas de signos españolas (Ley Orgánica, 2006). Esta ley con el transcurso del tiempo ha sido modificada, ahora denominada Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), la cual pone mayor énfasis a la necesidad de abordar la inclusión como parte del proceso educativo en centros regulares para afianzar la calidad educativa, sin importar las diferencias de los estudiantes. Es decir, en España la inclusión educativa busca que se atienda a las necesidades de los niños y niñas dentro de un sistema regular, es por ello que, en el transcurso de los años, ha ido modificando sus políticas con respecto a la inclusión; sin embargo, estas no han sido desarrolladas de manera igualitaria impidiendo un avance en la educación inclusiva. Por ello, este país aún se encuentra en la búsqueda efectiva de incluir a aquellos estudiantes con discapacidades en un sistema educativo regular.

Por otra parte, en Chile, en 1990 se estableció el decreto N°490/90 en el que se establece la normativa de integración de estudiantes con discapacidad a la escuela regular, brindando apoyo pedagógico por parte de los especialistas, de igual manera, la Ley N.º 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad establece asegurar el proceso de integración en los ámbitos educacionales de las personas que evidencian alguna discapacidad (Infante, 2007). En el mismo documento se menciona que, en el año 2005 se elaboró una Política Nacional de Educación Especial con el propósito de hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y participación de las personas con discapacidades para garantizar la inclusión al sistema educativo, a fin de reducir planteamientos homogeneizadores (Infante, 2007).

Es decir, Chile mediante sus políticas inclusivas, busca disminuir prácticas discriminatorias, no obstante, a pesar de existir la teoría que respalde a una inclusión, en sus modelos educativos todavía se encuentran presente la selección de alumnos que se incorporarán a las instituciones educativas. Es por ello, que, aunque se establezca la política y normativa que resguarda la igualdad de oportunidad de todos y todas, no es suficiente, pues hace falta consolidar las mismas en las aulas.

En Paraguay, en el año 2013 se decreta la ley Nro. 5136/13 denominada Educación Inclusiva, la cual tiene como objetivo crear un modelo inclusivo dentro del sistema educativo regular, para

erradicar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje y así facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad, contando con apoyo de entidades y recursos tecnológicos (Velásquez, 2020). Para el 2024, Paraguay propone el Plan Nacional de Educación, el cual consiste en ofrecer una educación de calidad que responda a las necesidades de todos y todas para involucrarse en la sociedad. Dentro de este plan se destaca la equidad y la igualdad de oportunidades, en especial para aquellas personas que presentan discapacidad, pues con esto se quiere lograr a futuro una verdadera inclusión en el sistema escolar (Ministerio de Educación y Ciencias, 2018).

Es decir, en Paraguay la inclusión educativa procura que las instituciones acojan a todos los estudiantes sin importar sus diferencias, con el fin de crear un enfoque inclusivo y transformador, en donde se brinde varias metodologías e implementos necesarios que apoyen a esta inclusividad. Por ende, hace énfasis en la equidad de oportunidades para obtener un desarrollo pleno en las personas con discapacidad, disminuyendo las barreras de participación.

Finalmente, a nivel nacional, en el año 2011 fue aprobada por la Asamblea Nacional la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la que promueve el derecho que tienen las personas con discapacidad a la educación, procurando el acceso a los establecimientos educativos. Esta Ley en su Art. 2 hace énfasis a la equidad e inclusión y a la comunidad como un espacio de aprendizaje, en donde se genere oportunidades pedagógicas para mantener la permanencia de los alumnos con discapacidad, y a su vez que se dé la culminación de sus estudios en un contexto educativo regular, de tal manera que se aprenda y se enseñe en un ambiente de diálogo y convivencia entre docentes y educandos (Donoso, 2013).

La Ley Orgánica de Discapacidad (LOD, 2012) en su Art. 28 en el apartado de educación inclusiva sostiene que se debe efectuar medidas pertinentes para aquellos estudiantes con discapacidad por medio de recursos tecnológicos y humanos, el Estado será quien emita y supervise el cumplimiento de esta normativa, la misma que deberá actualizarse cada año con sus respectivos lineamientos enfocados en sugerencias pedagógicas de cada estudiante con discapacidad; asimismo, se recalca que esta ley debe ser cumplida de manera obligatoria en todo el Sistema Educativo Nacional.

Es decir, en Ecuador, la inclusión educativa con base en sus reformas ha tenido un avance en cuanto al reconocimiento de las personas con discapacidad, en su derecho a formar parte de un sistema educativo regular, por lo que, a través de programas inclusivos, módulos, y documentos que son presentados mediante guías, procuran que lo expuesto en la ley se cumpla y de tal

manera se logre que todos sean partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin distinción alguna.

### **1.3 Agentes que participan en la inclusión educativa en el nivel de Inicial y Preparatoria**

La inclusión educativa en edades más tempranas podrá tener mayor éxito siempre y cuando se inicien estas prácticas inclusivas desde el inicio de la experiencia educativa (Booth y Ainscow, citado en Lara et al., 2021). Por lo tanto, es importante conocer quiénes están implicados en la participación de la inclusión educativa en el nivel Inicial y Preparatoria, puesto que intervienen agentes como el Estado, los padres de familia, institución y docentes, los cuales a través de sus gestiones trabajan de manera conjunta para mejorar la calidad de enseñanza aprendizaje de un sistema regular que responde a aquellos alumnos que presentan discapacidad.

#### **1.3.1 Estado**

En primera instancia, tenemos la intervención del Estado para responder a la inclusión, el cual deberá buscar mejoras en la enseñanza y garantizar una educación de calidad, pues el gobierno es quien se encarga de gestionar y enviar los recursos pedagógicos como el currículum o guías metodológicas desde los primeros niveles de educación, Inicial y Preparatoria (Tobón et al., 2008). Además, en conjunto con la Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva se difunden programas, mecanismos de seguimiento y evaluación, para asegurar la atención e inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad. De igual manera, el Estado, se ayuda de entidades como la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión UDAI, quien se encarga de la evaluación, asesoramiento e intervención psicopedagógica que requiera el sistema educativo ordinario en todos los niveles, para fortalecer el desarrollo y participación de alumnos con discapacidad (Ministerio de educación, 2018).

#### **1.3.2 Familia**

Es así que el Estado a través de sus medidas oportunas, busca que los padres cuyos hijos presentan discapacidad participen de un sistema educativo regular, pues son las familias quienes construyen y consolidan desde la primera infancia redes de apoyo a través de su participación, es por ello que el rol que cumplen los padres se basa en involucrarse de manera activa en la institución educativa, empezando por conocer el plan de estudio, relacionarse con el personal educativo y su cooperación en las diferentes actividades que sean de ayuda para efectuar la inclusión educativa (Abad-Salgado, 2016). En los primeros niveles de escolaridad, la interacción es fundamental para el desarrollo integral de las niñas y los niños, en especial de aquellos que



presentan discapacidad, por ende, los padres son los entes primordiales encargados de proteger, potenciar y promover estos primeros aprendizajes para generar espacios que permitan convivir de manera inclusiva en la escuela y en el hogar (Roa et al., 2022).

### **1.3.3 Institución educativa**

Entonces, para que los padres sientan esa convicción de una inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad a un sistema educativo regular es necesario la participación que tiene la escuela en este proceso, por ende para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, las instituciones educativas deben elaborar el Proyecto Educativo Institucional conocido como PEI, el mismo que debe partir desde un mirada inclusiva, donde se establecen las pautas de funcionamiento general de la institución para atender a las necesidades del alumnado con discapacidad de cada nivel educativo, empezando desde Inicial y Preparatoria (Ministerio de Educación, 2011). De igual forma para responder a la inclusión educativa se debe tener en cuenta la implicación que tiene el Departamento de consejería estudiantil o DECE que labora dentro de las escuelas, el cual se encarga de realizar valoraciones psicopedagógicas y seguimiento de casos asociados a la discapacidad (Ministerio de Educación, 2016).

### **1.3.4 Docente de aula**

La implicación del docente de aula con respecto a la inclusión de niños y niñas con discapacidad, debe ser destacada, ya que a través de su accionar pedagógico permite incluir correctamente a los alumnos, tomando en cuenta las demandas del niño con discapacidad y de su familia, priorizando la comprensión de todos los niños y la atención a las diferencias individuales (López, 2015). En las prácticas inclusivas del nivel Inicial y Preparatoria, los docentes son quienes toman un rol protagónico e implementan dichas prácticas en el aula, por ende, las diversas estrategias de atención a la diversidad son claves para lograr una inclusión educativa que propicie la convivencia, respeto y tolerancia entre pares (Calle, 2021).

Entonces, en este sentido, en el nivel de Inicial y Preparatoria existen agentes que participan de manera directa en el proceso educativo, los cuales permiten llevar a cabo la inclusión educativa dentro de un sistema regular. Por ende, podemos constatar la intención por parte del Estado en facilitar espacios de acceso, permanencia y participación sin discriminación alguna. Contar con la participación de diferentes organizaciones articuladas al Estado como la UDAI hace que el proceso de inclusión se fortalezca, generando una mejor gestión en la inclusión para un cambio educativo.

De igual forma, la participación de los padres, la escuela y el docente de aula cumplen un rol fundamental con respecto a la inclusión educativa, pues son agentes que mantienen una relación más cercana y estrecha con el niño o niña, especialmente en los primeros niveles de educación, es por ello que, el accionar de manera conjunta posibilita positivamente a la inclusión a fin de saber que se quiere y hacia dónde se pretende llegar con respecto a la educación regular. Es así, que una relación activa y colaborativa entre todos los agentes pertenecientes al proceso educativo, encaminará a la igualdad y equidad de oportunidades, en donde se acepte a la diversidad en su totalidad.

## Capítulo II

### Síndrome de Down

En este segundo capítulo, se pretende conocer las características del Síndrome de Down, una de las necesidades específicas asociadas a una discapacidad y reconocida en el ámbito educativo, para ello se parte de la definición del Síndrome de Down, desde una perspectiva histórica, analizando cómo se fue entendiendo al mismo a través de los años, para luego definir sus tipos. Posteriormente, se explicará la presencia de este trastorno en los niños y niñas de 3 a 6 años de edad, caracterizando tanto sus rasgos comunes como resaltando su individualidad, se realizará el abordaje a través de dos subdivisiones, a nivel físico y a nivel pedagógico, para analizar al niño con Síndrome de Down dentro de su desempeño cognitivo, motriz y social.

#### 2.1 Definición del Síndrome de Down

De acuerdo a diversos autores (Basile, 2008; López, 2005; Madrigal, 2004; Pérez, 2014) el Síndrome de Down es considerado un trastorno que presenta cambios en el proceso de desarrollo de una persona, el mismo que también es conocido como trisomía 21, debido a la presencia de una copia extra del cromosoma 21, dando como resultado el exceso de material genético que provoca un retraso intelectual y rasgos físicos característicos en quienes lo presentan.

El médico John Langdon Down, en el año 1866, fue la primera persona en describir y clasificar la variedad de características del Síndrome de Down, para ello estudió y analizó a sus pacientes, por medio de fotografías y otros datos, además en su investigación descubrió similitudes con un grupo de individuos pertenecientes a la raza nómada del centro de Mongolia, por lo cual se estableció el término mongólicos para referirse a aquellas personas con Síndrome de Down (López et al., 2000). Sin embargo, un grupo de científicos en el año 1961 propone sustituir los términos mongol o mongolismo, ya que estos resultaban ser ofensivos y molestos, por ende, sugieren denominarlo Síndrome de Down; de igual forma el Doctor Jemore Lejeune propuso otra designación para este trastorno, quién recomendó llamarlo trisomía 21, debido a que los núcleos de las células tenían 47 cromosomas en lugar de los 46 habituales (Brotóns, 2015).

Actualmente, la OMS desde un enfoque médico continúa manteniendo la definición de que el Síndrome de Down es una anomalía que se da como consecuencia de una particular alteración genética, la misma que hoy en día ha tenido un índice de mortalidad menor a comparación de épocas anteriores, pues a principios del siglo XX, se esperaba que vivieran menos de 10 años y ahora logran superar los 50 años (Torres y Segrera, 2011). Por su parte, la ONU (2019) no

solamente conceptualiza a este trastorno como algo cromosómico, sino también parte desde una perspectiva de derechos, en la cual define al Síndrome de Down como sinónimo de igualdad, respeto, dignidad y libertad en quienes las presentan, por ello cada 21 de marzo se conmemora el día mundial del Síndrome de Down.

Hoy en día, el Síndrome de Down tiene una definición distinta a la que se tenía anteriormente, esto gracias a las diferentes investigaciones realizadas y a los hallazgos encontrados por los autores ya expuestos, permitiendo así tener un concepto que resulte más comprensible para las personas, destituyendo aquellas definiciones que resultaban ser despectivas al momento de dirigirse hacia estos individuos.

### **2.1.1 Tipos del Síndrome de Down**

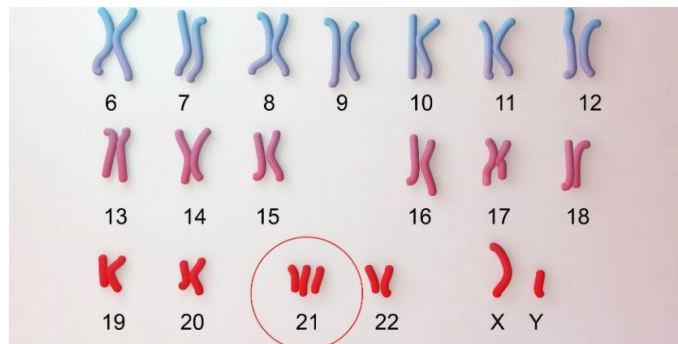
El Síndrome de Down es causado por una anomalía en la división celular durante la concepción, no obstante, se desconocen los factores que producen esta anomalía congénita durante el embarazo que conlleva a que un niño presente Síndrome de Down, debido a que no intervienen factores ambientales, ni actividades de los padres; sin embargo, si la mujer presenta una gestación en una edad avanzada aumenta la probabilidad de tener un bebé con Síndrome de Down (Callirgos, 2019). Durante la división celular ocurre la mayoría de alteraciones cromosómicas que dan lugar al Síndrome de Down, existiendo tres tipos: trisomía regular o simple, translocación cromosómica y mosaicismo o trisomía en mosaico (Fundación Down España, 2018).

#### **2.1.1.1 Trisomía regular o simple.**

Es el tipo más común del Síndrome de Down, siendo el resultado de una alteración genética en el proceso de reproducción celular, es así que la Fundación Iberoamericana Down21 (2015) afirma que el 95 % de las personas con Síndrome de Down poseen esta trisomía simple, la cual consiste en la división y separación incorrecta de las parejas de cromosomas; es decir, el par 21 permanece unido y se queda en una de las células ya sea en el óvulo o el espermatozoide, generando así la no-disyunción que provoca una nueva célula con 47 cromosomas y a partir de ella se originarán todas las demás células del nuevo organismo que poseerán también la misma cantidad cromosómica.

**Ilustración 1**

*Trisomía simple*



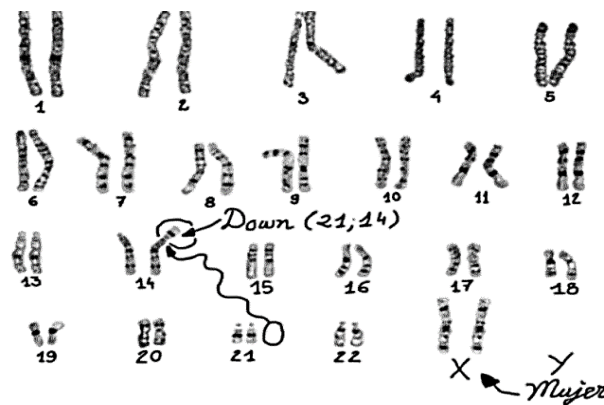
*Nota.* La imagen muestra la alteración cromosómica simple de los niños y niñas con Síndrome de Down. Fuente: Cuidateplus (2022).

**2.1.1.2 Translocación cromosómica.**

Alrededor del 4% de la población con Síndrome de Down presentan este tipo de trisomía, la misma que se da cuando un cromosoma 21 se rompe y se adhiere de manera anómala a otra pareja cromosómica, por lo regular al 14, de forma que se genera un número normal de cromosomas 46, pero uno más largo de lo común, es decir, que se tiene una carga genética extra; además, en esta translocación cromosómica, no será necesario que el par 21 esté completamente triplicado para que se observen características físicas comunes del síndrome, pues estas dependen del fragmento genético translocado, debido a que el padre o la madre suelen ser portadores (Fundación Down España, 2018).

**Ilustración 2**

*Traslocación*



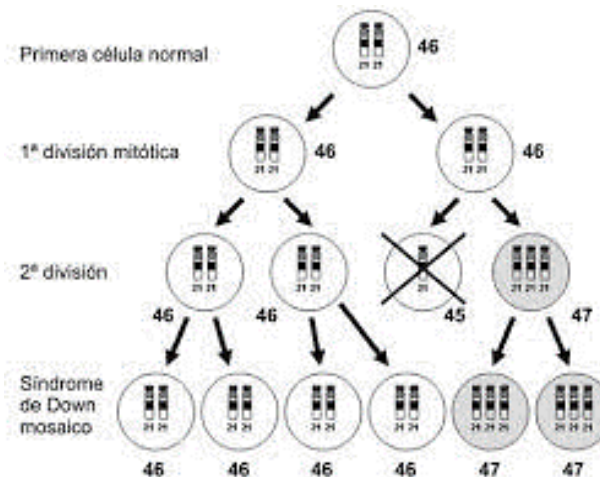
*Nota.* La fotografía muestra el tipo de Síndrome de Down por translocación. Fuente: Boletín médico del Hospital Infantil de México (2011).

**2.1.1.3 Mosaicismo.**

Basile (2008) alude que este tipo de trisomía es poco frecuente en los individuos y que solo el 1% presentan un mosaico, esta mutación se produce tras la concepción por un error de la división cromosómica, que puede ser en la segunda o tercera célula, de modo que una de las células divididas se hace con un número distinto de cromosomas, es decir, el embrión tendrá células normales de 46 cromosomas y también células con el par 21, de 47 cromosomas, por lo cual, la afección en las distintas partes del cuerpo pueden variar dependiendo de la cantidad de células afectadas.

**Ilustración 3**

*Mosaicismo*



*Nota.* La imagen muestra la división celular por mosaico en niños y niñas con Síndrome de Down. Fuente: Down España (2018).

Si bien es cierto, el Síndrome de Down se debe a un error de división celular, no obstante, todavía no se evidencian causas específicas que determinen la presencia del mismo, pero que al momento de producirse se puede manifestar en diferentes tipos de trisomías, pero cabe recalcar, que esto no genera diferencias fenotípicas significativas entre ellas.

**2.2 Caracterización de los niños y niñas de 3 a 6 años con Síndrome de Down**

El Síndrome de Down conlleva algunas características de tipo cognitivo, problemas del desarrollo físico y fisiológico, y de salud de los niños y niñas. Normalmente estas alteraciones se producen durante el embarazo, por lo que la mayoría de los rasgos del Síndrome de Down, son evidenciados desde el nacimiento y a medida que el párvulo va creciendo, las características son

más notorias, impidiendo así su desarrollo integral tanto en aspectos educativos como en su diario vivir (Fernández, 2016).

### **2.2.1 Características físicas**

Existe un conjunto de características físicas que permiten identificar y reconocer a las personas con este síndrome, cabe mencionar que los rasgos físicos de cada niño y niña no son iguales, pero tienen un aspecto similar, es por ello que a través de la búsqueda de información se encontraron varias características físicas tanto internas como externas mencionadas por diversos autores (Quintanal et al., 2018; Rodríguez y Olmo, 2010; Troncoso, 2012) las cuales son:

#### **2.2.1.1 Características físicas internas.**

- **Anomalías cardíacas:** aunque no se presentan en todos los niños, se dan en un gran porcentaje, pues el Síndrome de Down se asocia frecuentemente con cardiopatías congénitas en el canal interventricular entre 40-60% y corresponde un aspecto importante en su evolución. Es fundamental que se detecten estas alteraciones en edades tempranas para prevenir graves repercusiones que condicionan el pronóstico a largo plazo.
- **Problemas inmunológicos:** tienden a presentar mayor predisposición a enfermedades infecciosas en las vías respiratorias, entre algunas pueden estar faringitis, sinusitis, amigdalitis, rinitis, neumonía o bronquiolitis, entre otras.
- **Metabolismo:** alrededor de los tres años ya son propensos a tener problemas de obesidad, si no se tiene cuidado con la nutrición, pueden desarrollar enfermedades como diabetes e hipertensión. Además, presentan una estatura más baja que la población general.
- **Aparato locomotor:** la hipotonía muscular es uno de los síntomas más evidentes en el niño con Síndrome de Down, provocando un bajo tono muscular, hipermovilidad e inestabilidad de las partes blandas.

#### **2.2.1.2 Características físicas externas.**

- **Cabeza:** los niños y niñas con Síndrome de Down presentan braquicefalia, una pequeña deformidad craneal en la parte de atrás de la cabeza, es decir, es más pequeña de lo normal con forma ancha y plana. Habitualmente el cabello de estos niños suele ser fino,

lacio y sedoso, en algunos casos se torna seco y presenta poca pigmentación. El cuello suele ser corto y ancho y el crecimiento del pelo empieza muy abajo.

- **Ojos:** tienen cubiertos los pliegues que van desde el párpado superior hasta el ángulo interno, normalmente tienen un pliegue del epicanto, dando como forma un aspecto de ojos almendrados. Durante la infancia aparecen manchas Brushfield en la parte del iris que son ligeramente de un color blanquecino, pero a medida que los infantes se van desarrollando, estas manchas desaparecen. Asimismo, en estos párvulos, el estrabismo es frecuente, es decir que sus ojos no se alinean en una misma dirección, ocasionando miopía y opacidad.
- **Nariz:** sus características son variable en este síndrome, pero en la mayoría de casos es un poco recogida, con sus orificios nasales dirigidos ligeramente hacia arriba y tiene el puente nasal aplanado, su mucosa es gruesa y abundante.
- **Oídos:** presentan una implantación baja de los pabellones auriculares y enfrentan un riesgo mayor de malformaciones del sistema auditivo, que pueden causar habituales infecciones o hipoacusia.
- **Boca:** al nacer y durante la primera infancia los labios de los niños con Síndrome de Down, suelen ser iguales al resto de los demás párvulos, sin embargo, con el pasar del tiempo, estos tienden a resecaarse o humedecerse excesivamente apareciendo fisuras en ellos. Esto puede estar relacionado a que pasan frecuentemente con la boca abierta, pues la misma es relativamente pequeña y tiene un paladar ojival, arqueado y estrecho.
- **Lengua:** alrededor de los cuatro o cinco años presentan hipertrofia papilar, es decir que presentan surcos profundos e irregulares. Además, debido a las características mencionadas anteriormente, el tamaño de la lengua no es proporcional al de la cavidad bucal, pues esto es conocido como macroglosia.
- **Dientes:** los niños y niñas con Síndrome de Down presentan una aparición tardía de sus dientes pues a los tres y cuatro años recién llegan a completarse, pero las raíces de sus dientes son más cortas, están mal alineados, muy separados y amontonados, en ciertas ocasiones padecen infecciones en las encías o problemas dentales.
- **Piel:** al nacer presentan una piel inmadura y muy delgada, es por ello que, los párvulos tienden a un envejecimiento prematuro, sobre todo si se está expuesto a los rayos



solares. Su piel suele ser amarillenta, seca e irritada por lo que en su mayoría manifiestan dermatitis atópica.

- **Tronco:** generalmente hay aplanamiento del esternón y su espina dorsal suele carecer de la curvatura lumbar normal, dando un aspecto de rectitud. Además, el abdomen de estos niños tiene forma de pera y sus músculos son débiles.
- **Extremidades superiores:** suelen ser cortas y sus manos son pequeñas y anchas con un pliegue palmar denominado simiesco, de igual forma los dedos son reducidos, el meñique presenta una desviación de la falange, provocando una curvatura del quinto dedo.
- **Extremidades inferiores:** los pies son redondos, con presencia de pie plano, el pulgar se encuentra excesivamente separado del segundo dedo, y por lo general el tercer dedo es más grande que el resto.

#### Ilustración 4

##### Características físicas de un niño con Síndrome de Down



*Nota.* La imagen muestra los rasgos físicos de un niño con Síndrome de Down. Fuente: Rev Asoc Colomb Dermatol (2013).

Como se sabe el Síndrome de Down presenta características comunes tanto internas como externas en quienes lo padecen, sin embargo, hay que recalcar que no todos los niños y niñas las tienen en su totalidad, puesto que los rasgos varían dependiendo de la genética o el tipo de trisomía que manifiesta cada organismo.

### **2.2.2 Características educativas**

Con lo expuesto anteriormente, se puede notar que los rasgos físicos de los niños y niñas con Síndrome de Down suelen ser muy parecidos, incluso reconocibles. Sin embargo, en el ámbito educativo su desarrollo es muy diferente, pues la escolarización se parte desde la primera infancia, la cual es una de las etapas más relevantes del ciclo vital, por ello es fundamental conocer ciertas características que presentan en su desarrollo cognitivo, motor y socioafectivo, de tal manera que se pueda tener en cuenta ciertos aspectos que influyen en su aprendizaje.

#### **2.2.2.1 Cognitivas.**

Quintanal et al. (2018) afirman que, el Síndrome de Down causa discapacidad intelectual que puede oscilar entre leve, moderado y grave, con mayor prevalencia en la escala de leve a moderada. No obstante, Fernández (2016) menciona que no se puede hablar de grados en el Síndrome de Down, sino de diferencias de coeficiente intelectual existente en quienes la presentan.

Para dar a conocer las características del área cognitiva que presentan los niños y niñas con Síndrome de Down de 3 a 6 años de edad, es necesario saber a qué se refiere cuando se habla de lo cognitivo, según Leiva y Zuleta (2020) este se encuentra relacionado con el conocimiento que se adquiere por medio de la experiencia y el aprendizaje que están implícitas en cada etapa escolar, es en estas edades que se desarrollan varias habilidades básicas. Diversos autores (Jiménez, 2020; Ruiz et al., 2007; Troncoso y Del Cerro, 2009) mencionan algunas características cognitivas en niños y niñas con Síndrome de Down en estas edades.

Los niños con Síndrome de Down tienen una capacidad intelectual que es inferior al promedio, por lo que suelen tener un desarrollo más lento, sus características y ritmos de aprendizaje varían dependiendo de sus necesidades, curiosidades e intereses, y también de los estímulos recibidos en el entorno. En la secuencia de adquisición, en líneas generales, suele ser similar a la de los niños que no tienen Síndrome de Down, pero a veces se aprecian algunas diferencias. Troncoso y Del Cerro (2009) mencionan que en los preescolares con Síndrome de Down suele apreciarse lo siguiente:

- La ausencia de un patrón estable o sincronizado en algunos ítems del desarrollo.
- Su conducta exploratoria y manipulativa es semejante a la de otros niños de su misma edad, pero, aun mostrando un gran interés, su atención dura menos tiempo.
- El juego simbólico va apareciendo del mismo modo que en otros niños, no obstante, es repetitivo y propenso a ejecutar estereotipias.
- En la resolución de problemas, hacen menos intentos y muestran menos organización.
- Tienen dificultad en procesar y manejar la información, especialmente si esta es presentada al mismo tiempo, por ejemplo, en la comprensión de conceptos como los números, pueden aprender a contar sin entenderlos.

De igual manera Troncoso y Del Cerro (2009) manifiestan que a pesar de existir características que dificultan su aprendizaje, los párvulos también poseen cualidades que ayudan a fortalecer el desarrollo de sus habilidades:

- Tienen mejor percepción y discriminación visual que auditiva, por lo que es un punto fuerte en la asimilación de la información.
- Buena orientación espacial.
- Los preescolares con Síndrome de Down suelen tener cierta asincronía en su madurez y en sus adquisiciones, es decir, que pueden mostrar menor habilidad en un área del desarrollo, y, sin embargo, ser maduros para avanzar más en otra.
- Presentan buena comprensión lingüística, siempre se les hable claro y en frases cortas.
- Poseen una buena capacidad de observación, imitación y el uso de gestos para expresarse.
- Por lo general, suelen retener lo que han aprendido, aunque es necesario reforzar y consolidar el aprendizaje.

Por su parte Jiménez (2020) y Ruiz et al. (2007) aluden que el alumnado con Síndrome de Down muestra ciertas características en los procesos básicos de la atención, memoria, percepción y lenguaje:

### - **Atención**

Es aquella aplicación voluntaria de la actividad mental o de los sentidos a un determinado estímulo (Fuenmayor y Villasmil, 2008). En los niños y niñas con Síndrome de Down, la atención varía en función de la motivación o interés por la tarea y, por supuesto, del grado de cansancio; suelen distraerse por la presencia de estímulos diversos y novedosos, lo cual impide continuar con una tarea específica, puesto que les cuesta centrar o focalizar la atención durante un largo periodo de tiempo, por otro lado, presentan limitaciones en la atención dividida, la cual hace referencia a la capacidad de cambiar rápidamente de tarea y atender simultáneamente a dos o más actividades, la presencia de esto limita las posibilidades de concentración de los preescolares con Síndrome de Down (Jiménez, 2020; Ruiz et al., 2007)

### - **Memoria**

Es la facultad que le permite al ser humano retener y recordar la información o hechos pasados, por la cual se almacena el conocimiento que se tiene sobre algo y las interpretaciones que se hacen de ello (Fuenmayor y Villasmil, 2008). En los párvulos con Síndrome de Down, el desarrollo de los diferentes tipos de memoria tanto la de corto plazo como la de largo plazo, varían dependiendo de su ritmo de aprendizaje. Con relación a la memoria de corto plazo, ellos presentan dificultades para retener información, tanto a la hora de recibirla como de procesarla, lo cual obstaculiza el acceso a las informaciones proporcionadas de forma consecutiva, por ejemplo, les cuesta responder a más de tres órdenes seguidas; en cambio en la memoria de largo plazo tienen cierta disminución en la capacidad de consolidar y recuperar la información pasada (Jiménez, 2020; Ruiz et al., 2007).

### - **Percepción**

Es la manera en la que el cerebro interpreta los estímulos sensoriales que recibe a través de los sentidos para formar una impresión consciente de la realidad física de su entorno (Fuenmayor y Villasmil, 2008). Perceptivamente, los párvulos con este síndrome tienen mejor capacidad para captar la información a través de la vía visual que de la auditiva, por lo tanto, el aprendizaje basado en imágenes es el punto fuerte que tiene estos niños y niñas, debido a la poca memoria auditiva se les dificulta grabar y retener varias órdenes seguidas. Por lo tanto, su recepción de la información es más eficaz de forma viso-espacial que auditivo-verbal (Jiménez, 2020; Ruiz et al., 2007).

## - Lenguaje

Es un proceso no consciente ni planificado que se inicia y desarrolla en un entorno informal para expresar pensamientos y sentimientos por medio de códigos lingüísticos que permite la interacción con otras personas (Martínez et al., 2021). Los niños y niñas con Síndrome de Down suelen presentar mayores dificultades en las habilidades lingüísticas, sin embargo su evolución a través de las distintas etapas y niveles lingüísticos sigue la misma trayectoria de aquellos que no tienen este síndrome, pero cabe recalcar que los preescolares con Síndrome de Down necesitan más tiempo para madurar las distintas adquisiciones del lenguaje, pues como menciona Ruiz et al. (2007) estos párvulos muestran una clara disociación entre el lenguaje comprensivo y el expresivo, ya que el comprensivo se desarrolla mucho antes que el expresivo (Jiménez, 2020; Ruiz et al., 2007).

Siguiendo la misma línea, Ruiz et al. (2007) y Buckley y Bird (2005) nombran algunas características del desarrollo lingüístico de los niños y niñas con Síndrome de Down en edades de 3 a 6 años:

### *Desarrollo lingüístico de 3 a 4 años:*

- Empiezan a emplear las primeras palabras con significado.
- Inician combinaciones de palabras e incluso vocalizaciones para formar oraciones simples.
- Presentan mala discriminación y limitación en la memoria auditiva.
- El progreso en el vocabulario es lento.
- Suelen hacer uso de la comunicación no verbal como gestos o signos, para suplir las carencias en su comunicación verbal.
- El lenguaje que utiliza es telegráfico, sin apenas verbos, adjetivos, artículos, preposiciones, conjunciones, adverbios, son oraciones muy simples.

### *Desarrollo lingüístico de 4 a 5 años:*

- Utilizan el lenguaje hablado como medio principal de comunicación, por lo cual se reduce la cantidad de signos que usan.
- Presentan dificultades articulatorias y baja inteligibilidad del habla.

- Las oraciones suelen ser simples, cortas y con poco contenido.

*Desarrollo lingüístico de 5 a 6 años:*

- Suelen disponer de suficiente vocabulario expresivo.
- Son capaces de seguir conversaciones con normalidad, respetando los turnos de intervención.
- Tiene poca organización gramatical de su lenguaje.

Por otra parte, Pérez (2015) afirma que, aunque el lenguaje en los niños con Síndrome de Down se presenta con retrasos, su proceso a seguir es similar al de aquellos párvulos que no tienen esta trisomía, es por ello que el lenguaje en la primera infancia es una tarea que implica combinar las intenciones comunicativas, las mismas que se engloban en cuatro conciencias lingüísticas: fonología, sintaxis, la semántica y la pragmática.

- Fonología:** a lo largo de la etapa escolar, los niños con Síndrome de Down presentan errores fonológicos, pues su capacidad de articulación es más defectuosa, al igual que la pronunciación de los fonemas es lenta y difícil lo que impide la comprensión de su lenguaje oral, por otra parte, la adquisición de las vocales y consonantes son iguales a la de otros párvulos, sin embargo, los niños y niñas con Síndrome de Down necesitan más práctica y más tiempo para la producción de los sonidos (Pérez, 2015).
- Sintaxis:** Pérez (2015) manifiesta que los preescolares con Síndrome de Down presentan menos eficacia en las habilidades sintácticas, pues tienen deficiencia en las frases verbales, en responder preguntas y en la estructura de las oraciones, pese a esto son capaces de imitar y comprender frases construidas a partir de su propio vocabulario y que correspondan al nivel de sus producciones espontáneas.
- Semántica:** el desarrollo semántico de los niños y niñas con Síndrome de Down procede del mismo modo que el de otros preescolares, sólo que de forma más lenta y necesita de un intervalo de tiempo más largo, tienen un vocabulario más limitado y su desarrollo lexical es más lento (Pérez, 2015).
- Pragmática:** los párvulos con este síndrome son capaces de mantener una conversación sobre un determinado tema, no obstante, se limitan a los agradecimientos y a emitir

respuestas simples, ocasionando problemas para construir enunciados que expresen sus intenciones de manera totalmente efectiva (Pérez, 2015).

### **2.2.2.2 Motrices.**

El desarrollo motor hace referencia al proceso dinámico y al dominio que poseen los niños y niñas para ejercer movimientos y gestos con su propio cuerpo. Núñez (2011) indica que el niño con Síndrome de Down no tiene grandes diferencias en sus habilidades motoras en comparación con otros niños, pues su lentitud característica no representa ninguna dificultad motriz grave, pero sí un retraso de las habilidades motrices. Los párvulos con Síndrome de Down presentan las siguientes características en su motricidad fina y gruesa (Fernández, 2016; Núñez, 2011).

#### **- Motricidad fina:**

- Menor capacidad de dominio y manipulación de objetos grandes, medianos o pequeños.
- Complicaciones en el proceso de realizar actividades que involucren recortar, trazar o rasgar y colorear.
- Los niños y niñas con Síndrome de Down tienen dificultades de control viso-motor, de lateralidad y de coordinación óculo-manual.

#### **- Motricidad gruesa:**

- Presentan un tono muscular débil (hipotonía) e hiperflexibilidad en las articulaciones (laxitud ligamentosa).
- Suelen tener dificultad en la coordinación y movimientos anti gravitatorios como saltar o subir escaleras.

Ciertamente, la motricidad en los niños y niñas con Síndrome de Down tiene aspectos diferentes a los de otros preescolares, pues su desarrollo motor tiende a ser más lento y pasivo, asimismo los movimientos no son controlados de una forma general, esto se debe a que el párvulo no coordina de la forma correcta sus destrezas motrices.

### **2.2.2.3 Socio-afectivas.**

Macías et al. 2021 menciona que el desarrollo socioafectivo en la educación infantil es el fomento de las habilidades que permiten al niño crecer como persona y ser social, es por ello que el párvulo con Síndrome Down debe mantener una interrelación con sus compañeros, pues potencia sus aprendizajes a través de las experiencias vividas. La Fundación Iberoamericana

Down21 (2015) y Jiménez (2020) describe algunas características de los párvulos con este síndrome, pero antes de ello, destaca que tradicionalmente a los niños y niñas con Síndrome de Down se les considera personas muy cariñosas, pero lo cierto es que, sin una intervención sistemática, su nivel de interacción social espontánea es bajo.

- Los preescolares con Síndrome de Down mantienen una interacción positiva con los demás, aunque también pueden tener desafíos socio-emocionales en su entorno.
- Les cuesta tomar la iniciativa en las interacciones, especialmente en grupos grandes y espacios desestructurados.
- Los párvulos con Síndrome de Down pueden experimentar dificultades en el reconocimiento de las emociones, así como en el uso de las mismas para guiar su propia conducta.
- Pueden presentar episodios de resistencia creciente al esfuerzo en la realización de una tarea, expresiones que revelan poca motivación.
- Entre los tres y seis años de edad, el temperamento es más factible, son más activos, dispuestos al juego y dóciles en la interacción social.
- Comprenden bastante bien las pautas no verbales, relativas a normas de funcionamiento social.
- Los preescolares con Síndrome de Down como grupo suelen ser rítmicos, con falta de control, de fácil adaptación y perseverantes.
- Utilizan el juego de simulación para representar situaciones difíciles y cómo manejarlas.
- Suelen mostrarse dependientes de los adultos, en especial durante las primeras etapas de la escolarización.
- En ocasiones suelen tener mayor imitación en comparación con los demás.

Ruiz et al. (2007) menciona que los niños y niñas con Síndrome de Down normalmente muestran signos emocionales positivos y que tienen un mejor desenvolvimiento en el área socio-emocional, manifestando cierto rasgo de obstinación y tendencia a la persistencia de las conductas. Además, el autor alude que estos párvulos en su socialización, en general presentan un aceptable grado de adaptación social, de modo que su incorporación a centros escolares ordinarios se produce



habitualmente de forma natural, no obstante, al momento del juego grupal, con frecuencia deciden jugar solos, ya sea por la dificultad de seguir las normas o por la rapidez de los estímulos que les desbordan, prefiriendo así, seguir su propio ritmo (Ruiz et al., 2007).

Por lo tanto, conocer las diferentes características educativas de la primera infancia de los niños y niñas con Síndrome de Down, contribuye para fortalecer la adquisición de sus habilidades y destrezas cognitivas, motrices y socio afectivas, a pesar de que cada niño con Síndrome de Down es un caso particular y su desarrollo integral suele verse afectado por rasgos propios de este síndrome, presenta necesidades específicas en su proceso de aprendizaje. A pesar de ello, con el apoyo adecuado, los niños con Síndrome de Down pueden tener éxito en el aprendizaje y en su inclusión en aulas ordinarias. Para ello, es importante que el entorno educativo proporcione un ambiente de apoyo y comprensión, y que se utilicen estrategias pedagógicas y materiales adaptados a las necesidades de cada niño. Además, el trabajo conjunto entre familia, educadores y la comunidad en general es esencial para lograr un desarrollo óptimo en los niños con Síndrome de Down, por lo que la inclusión educativa de niños con Síndrome de Down requiere de un enfoque individualizado y de un esfuerzo conjunto de todos los actores involucrados en su educación.

### Capítulo III

#### **Apreciación docente con respecto a la enseñanza y aprendizaje de niños y niñas con Síndrome de Down**

Vásquez (2010) y Ruiz (2011) recalcan la necesidad y la importancia de ofrecer a aquellos niños y niñas con Síndrome de Down una educación de calidad, que tenga en cuenta sus particularidades y potencie sus aprendizajes, por lo que concluyen que uno de los factores esenciales en la inclusión de estos alumnos son los docentes. Para alcanzar el objetivo planteado, se realizó una investigación de campo, cuya fuente principal de información son los docentes, para entrelazar la teoría con la práctica y desde un contexto más cercano poder conocer experiencias, posturas y opiniones sobre diversos aspectos que conlleva la labor de trabajar con niños y niñas con SD.

#### **3.1 Descripción de la Metodología**

El presente trabajo de titulación se realizó por medio de un enfoque cualitativo, el cual busca describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). De tal manera, este enfoque al poseer flexibilidad permite que la investigación sea susceptible a realizar cambios, con el fin de tener un mejor entendimiento de las categorías investigadas. El estudio cuenta con una investigación documental de carácter descriptivo y explicativo; y a su vez la indagación exploratoria, pues de esta forma se pretende conocer la manera en que se lleva a cabo la inclusión de los niños y niñas con Síndrome de Down en educación Inicial y Preparatoria.

##### **3.1.1 Técnicas de investigación**

Se dio inicio con una revisión bibliográfica, según Guirao (2015) esto aproxima al conocimiento de un tema, siendo la primera etapa del proceso de investigación, el cual nos ayuda a identificar lo que se sabe y lo que se desconoce del tema de interés. Por consiguiente, los diversos documentos encontrados en revistas académicas, libros y artículos científicos, fueron de vital importancia para el desarrollo del estudio, pues su finalidad es detallar y relacionar las categorías de esta investigación.

Además, se planteó abordar entrevistas semiestructuradas para recolectar información de los actores principales que involucran al tema de investigación. Las entrevistas se definen como una conversación distinta, no sólo es el hecho de conversar, es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial y es de gran utilidad en una investigación cualitativa (Díaz-Bravo et al., 2013). Por otra parte, para este trabajo de titulación se realizó una observación de campo

que permitió respaldar la información recolectada, para Díaz (2011) la observación es un elemento fundamental de todo proceso de investigación, puesto que en ella se apoya el investigador a fin de obtener mayores datos.

### **3.1.2 Instrumentos**

Para el presente trabajo de titulación, como se mencionó anteriormente, se realizó una entrevista semiestructurada, la misma que abarca las categorías del tema de estudio: inclusión y Síndrome de Down. Para Tonon (2009) la entrevista semiestructurada es un instrumento que trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, es una técnica que no solamente conduce a recabar datos, sino que intenta hacer hablar al sujeto, para entenderlo desde dentro. Las entrevistas tuvieron como base 15 preguntas, que fueron elaboradas tomando en cuenta la parte teórica del trabajo de titulación. El tiempo de duración para la aplicación de este instrumento fue de entre 30 a 45 minutos, estas se realizaron de manera presencial o a través de la plataforma Zoom, dependiendo de la disponibilidad de los entrevistados. Cabe mencionar, que para registrar las respuestas obtenidas de los participantes se resguardó a través de grabaciones de voz mediante el uso del teléfono celular.

Las preguntas fueron las siguientes:

1. Basada en su experiencia al trabajar con estudiantes con Síndrome de Down, nos puede mencionar ¿En qué áreas de aprendizaje (cognitiva, motriz y socioemocional) presentan un mejor desenvolvimiento estos niños y niñas?
2. Desde su punto de vista ¿Cuáles son las destrezas que más se les dificulta adquirir a sus alumnos con Síndrome de Down en comparación con el resto?
3. ¿Cómo es el ritmo de aprendizaje de su alumnado con Síndrome de Down, en comparación con sus compañeros?
4. Considera Ud. ¿Qué las normas y hábitos establecidos en el hogar influyen en el desenvolvimiento y aprendizaje del niño con Síndrome de Down?
5. ¿Considera usted beneficioso o contraproducente incluir al alumnado con Síndrome de Down en las instituciones educativas regulares, tomando en cuenta su tipo de afectación? ¿Por qué?
6. ¿Usted cree que la inclusión escolar de alumnos con Síndrome de Down es más factible que en otros tipos de discapacidad? ¿Por qué?

7. ¿Usted cree que, si un niño con Síndrome de Down que, desde sus primeros años de vida, tuvo una estimulación acorde a sus necesidades en una institución especializada, podría estar preparado para asistir y recibir una enseñanza regular?
8. Desde su perspectiva ¿Existe concordancia entre las políticas educativas de inclusión, con la práctica que responden a la misma? ¿Por qué?
9. ¿Usted cuáles cree que son las barreras o dificultades que impiden fomentar la inclusión de niños con Síndrome de Down?
10. Desde su práctica docente, nos podría mencionar ¿Cuáles son los talleres que recibe o ha recibido para trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down?
11. Para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con Síndrome de Down ¿Se le brinda los suficientes recursos materiales y humanos que necesita para llevar a cabo su labor docente?
12. ¿A través de qué test o instrumentos de evaluación, usted conoce la edad de desarrollo del párvulo?
13. Para el aprendizaje del alumnado con Síndrome de Down ¿en qué documento se rigen o qué tipo de adaptaciones hacen?
14. Nos podría hablar sobre las estrategias y actividades específicas que utiliza para trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down y el grupo en general.
15. ¿Cuáles son los materiales más convenientes para que el alumnado con Síndrome de Down adquiera diferentes destrezas y habilidades?

En cuanto al segundo instrumento se realizó una observación no participante, que consiste en observar de manera externa sin tener intervención alguna dentro de los hechos del contexto de estudio, debido a que el investigador es espectador de lo que ocurre y se limita a tomar nota para conseguir sus fines (Campus y Lule, 2012). La observación tuvo una duración de dos días de jornada escolar, se utilizó una ficha como guía con el fin de registrar lo sucedido en el aula, lo que permitirá consolidar las respuestas obtenidas en la entrevista.

### **3.1.3 Población y muestra**

La población, según Tamayo (2012), es el conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar determinado, donde se desarrollará la investigación. El presente estudio tiene como población a docentes que laboran o han trabajado con niños y niñas con Síndrome de Down de entre 3 a 6 años en la ciudad de Cuenca, Ecuador. Así también, instituciones en las que asistan estudiantes con esta necesidad específica asociada a la discapacidad.

La muestra, según Condori-Ojedas (2020) es un subconjunto o parte de la población en que se llevará a cabo la investigación, siendo ésta la parte representativa. La muestra total de la población investigada está comprendida por seis docentes, las cuales fueron seleccionadas por conveniencia, se optó por este número de profesionales debido a la extensión de la entrevista. Se contó con tres docentes de una institución educativa regular y tres de una institución educativa especial pertenecientes al nivel de Inicial y Preparatoria. Se consideró necesario indagar desde dos contextos diferentes, pues esto permitió enriquecer el tema de titulación. Además, cabe recalcar que estas instituciones son de carácter público y privado, las mismas que fueron utilizadas para realizar las observaciones. Previo a esto, mediante un consentimiento informado los participantes aceptaron ser parte de esta investigación, en la que se estableció respetar la confidencialidad, derechos e integridad de su persona.

La información obtenida en las grabaciones de voz, fueron transcritas a un documento de Word, donde se colocaron las respuestas tal y como los entrevistados se expresaron, con el fin de alcanzar el objetivo propuesto. Para mantener el anonimato del sujeto y de las instituciones de estudio, se otorgó un código de acuerdo al orden en el que se aplicó la entrevista y observación. En las siguientes tablas se muestra la codificación, además de algunos datos que se considera importante conocer.

**Tabla 2**

*Codificación de los objetos de estudio*

| Número de docente    | Código | Título   | Años de edad |
|----------------------|--------|--|--------------|
| Docente 1<br>Regular | D1R    | Magíster en intervención y Educación Inicial   | 38 años      |
| Docente 2<br>Regular | D2R    | Psicología Educativa Terapéutica, mención Orientación Vocacional                                       | 34 años      |
| Docente 3<br>Regular | D3R    | Lic. en Ciencias de la Educación, mención en Educación Inicial y Parvularia y Mgt. en Educación Básica | 25 años      |

|                       |     |   |         |
|-----------------------|-----|---|---------|
| Docente 4<br>Especial | D4E | Psicología Educativa, especialización en Educación temprana | 37 años |
| Docente 5<br>Especial | D5E | Psicóloga Clínica   | 32 años |
| Docente 6<br>Especial | D6E | Lcda. en Tecnologías de Estimulación Temprana en salud      | 37 años |

*Nota.* Autoría propia

### Tabla 3

*Codificación de las instituciones*

| Número de institución | Código | Tipo de institución | Financiamiento |
|-----------------------|--------|---------------------|----------------|
| Institución 1         | IE1R   | Regular             | Privado        |
| Institución 2         | IE2E   | Especializada       | Público        |

*Nota.* Autoría propia

## 3.2 Análisis de las entrevistas y observaciones

Para facilitar el análisis y comprensión de los resultados, se dividió en cuatro subcategorías: a) el aprendizaje de los niños y niñas con Síndrome de Down, b) percepción docente sobre la inclusión de estudiantes con Síndrome de Down en un sistema educativo regular c) dificultades del profesorado con respecto a la inclusión, d) estrategias para trabajar con niños con Síndrome de Down. A partir de estas subcategorías, se constatan algunas similitudes y diferencias de las respuestas otorgadas por las participantes, respetando el orden en el cual se realizaron las preguntas, y a su vez la información recolectada de las observaciones se irá analizando con las mismas.

### 3.2.1 El aprendizaje de los niños y niñas con Síndrome de Down

Dentro de esta subcategoría, se expondrá las particularidades del aprendizaje que presencian los docentes en los niños y niñas con Síndrome de Down; con relación a la pregunta 1, sobre el mayor desenvolvimiento que tienen los párvulos con SD en las áreas de aprendizaje cognitiva,

motriz y social, todas las docentes, excepto la participante D6E, coinciden que presentan un mejor desempeño en la área socioemocional, expresando que son niños y niñas muy cariñosos, simpáticos, bastante sociables y que siempre están prestos a compartir con sus pares.

Lo que mencionan las educadoras se puede corroborar en las observaciones tanto en la institución IE1R como en la IE2E, pues durante el receso, se pudo evidenciar que los niños con SD, al momento del juego presentan una actitud participativa y solidaria compartiendo juguetes, respetando turnos y cumpliendo roles. García et al., (2022) afirma que los preescolares con SD al poseer adecuadas competencias socioemocionales, podrían aumentar su desenvolvimiento de manera armónica y eficiente en diferentes contextos, brindándoles mayor autonomía y satisfacción personal, repercutiendo positivamente en sus vidas. Es por ello, que el desarrollo de la parte socioemocional en las primeras etapas de vida es fundamental para su desarrollo integral, pues a medida que van creciendo les permitirán expresarse, manejar emociones y tener relaciones positivas en su entorno.

Con respecto a la respuesta dada por la entrevistada D6E, ella sostiene que para que un niño con Síndrome de Down tenga un mayor desenvolvimiento en áreas específicas “va a depender del tipo de SD que tenga y del tipo de estimulación que haya tenido, mientras más temprana estimulación haya recibido va hacer mejor su desempeño en cualquiera de las áreas de desarrollo”. Con respecto a esto, Rodríguez (2012) refiere que el párvulo con SD, es diagnosticable desde el momento del nacimiento, por lo que presenta una situación favorable a la posibilidad de iniciar una estimulación temprana encaminada al desarrollo de todas sus destrezas. Por lo tanto, debido a las características notorias que presenta este trastorno desde los primeros meses de vida, es más viable iniciar con una estimulación para el desenvolvimiento de sus capacidades.

Por otra parte, en cuanto a la pregunta dos que indaga las destrezas que se les dificulta adquirir a los alumnos con Síndrome de Down en comparación al resto, las respuestas que se obtuvieron de las entrevistadas fueron diversas, las cuales son las siguientes: la entrevistada D3R expresa que “tienen dificultad en el ámbito lógico matemático y también en el de expresión, porque hay niños con SD que a la edad de 4 años todavía no hablan de manera correcta, pero se expresan mediante señas”; la D1R comparte esta opinión con respecto al lenguaje, añadiendo al área cognitiva y menciona que “esto puede deberse a muchas circunstancias físicas del síndrome como tal, por ejemplo la macroglosia, lo que no les permite una pronunciación correcta”. De igual manera la D6E reafirma esta postura del lenguaje, aludiendo que “ellos obviamente tienen

macroglosia y debido a la hipotonía en su mecanismo oral periférico hace que en su lenguaje tengan más dificultad”. Esto, se asemeja a lo que alude Martínez (1997, citado en Taro et al., 2023) quien menciona que la hipotonía en los músculos de la boca suele llevar a una conducta de dejar la boca abierta, apoyando la lengua en el labio inferior, lo que constituye una nueva dificultad para la actividad formal del lenguaje y los músculos fonatorios, por lo que es preciso hacer ejercicios buco-faciales para desarrollar el control.

Además de esto, la misma docente D6E al igual que la docente D4E mencionan que “también presentan falencias en la motricidad fina, pues se les complica al sujetar el lápiz y hacer trazos en el plano gráfico”. Por el contrario, la docente D2R discrepa de esto, pues considera que en el área de motricidad gruesa presentan un mayor déficit. Y por último la profesional D5E desde su experiencia, considera que son las funciones ejecutivas, en donde presentan más problemas de atención, memoria a corto y largo plazo.

Con lo expuesto anteriormente, se puede sintetizar que la mayoría de las respuestas se encuentran dentro de las dificultades cognitivas. Las funciones ejecutivas, según Bruce (2013) representan las habilidades cognitivas requeridas para controlar y regular nuestros pensamientos, emociones y acciones. Para Lugo et al. (2019) las habilidades lógico matemáticas, constituyen un instrumento fundamental y útil para el aprendizaje de los niños y niñas, además en su proceso de construcción del conocimiento ellos establecen contacto con situaciones y objetos que le permiten desarrollar su pensamiento lógico, clasificando relaciones sencillas para razonar y reflexionar sobre cualquiera situación de su interés. En tal sentido, se puede reafirmar que a los niños y niñas con SD les resulta difícil desenvolverse en las áreas cognitiva y motriz, esto se debe a las mismas afecciones que puede generar esta necesidad específica asociada a una discapacidad.

Finalmente, en esta subcategoría, con respecto a la pregunta tres que indaga acerca del ritmo de aprendizaje del alumnado con Síndrome de Down en comparación a sus compañeros, todas las entrevistadas de manera unánime expresaron que el ritmo de aprendizaje de estos niños y niñas si es más lento en comparación del resto, ya sean con niños neurotípicos, con otra discapacidad e incluso en ocasiones con la misma condición. Sin embargo, algunas docentes desde su experiencia destacan aspectos importantes:

DR1: “Es un ritmo de aprendizaje un poco más lento, dependiendo de los cuidados que tengan los niños pueden avanzar e igualarse, podría decirse, al ritmo de los otros; pero si no existía ese



apoyo, estos estudiantes se iban quedando de año, es decir el resto del grupo pasaban a 4 años y niños con SD se quedaban en 3 años”.

D5E: “Por lo general, el aprendizaje de los niños con SD, si es más lento a comparación de otros niños, pero de alguna manera hay alumnos que no presentan SD y tienen un aprendizaje más lento que un niño con SD o por ejemplo hay dos niños con SD y entre los dos el uno tiene un proceso de aprendizaje más lento a pesar de que los dos tengan SD”.

D6E: “Un niño con SD va ir un poquito más atrasado, que un niño neurotípico, pero no por eso se los marca como que no vayan aprender, ellos aprenden a su ritmo, pero aprenden, y cada niño tiene un ritmo”.

Siguiendo esta misma línea, Robles (2019) opina que no se puede prever, ni poner límites al párvulo con Síndrome de Down, pues si bien es cierto la capacidad cognitiva de estos es inferior al resto; no obstante, sus posibilidades reales vienen muy evidenciadas por el desarrollo que siguen otras cualidades personales.

Por otra parte, la D4E señala que al ser más lento el trabajo con ellos, en el día logra trabajar máximo dos destrezas, debido a que se cansan y ya no quieren trabajar, entonces afirma lo siguiente: “tengo que aprovechar la hora de la mañana, pues están más activos y responden a lo que uno quiere llegar”. Por medio de la observación en la IE2E, se pudo constatar que efectivamente los niños con SD se encuentran más prestos a los aprendizajes en las primeras horas, pues su tiempo de atención se aproxima entre los 10 y 15 minutos, por lo cual se observó que la docente opta por emplear las pausas activas, que son momentos de activación que permite un cambio en la dinámica escolar, en donde se puede combinar una serie de movimientos que activan los sistemas músculo-esqueléticos, cardiovascular, respiratorio y cognitivo (Ameijeira, 2019).

Con relación a la interrogante cuatro, que cuestiona si las normas y hábitos establecidos en el hogar influyen en el desenvolvimiento de los niños y niñas con Síndrome de Down, todas las entrevistadas coincidieron en que evidentemente estas si influyen en su aprendizaje, por lo que se resalta ciertas opiniones:

La docente de D1R menciona que, “¡por supuesto! el niño con SD como todo niño en estas edades, se encuentra en proceso de desarrollo y tiene que tener normas”. Por su parte la D3R, afirma que, “es el principal factor que le ayuda a los niños a desenvolverse o a detenerse en su aprendizaje”, en ese sentido Ruiz et al. (2007) señala que, para conseguir un buen grado de

socialización, es conveniente establecer normas claras y razonables en todos los entornos en los que se desenvuelva el párvulo, pues esto le proporciona control conductual externo, como paso previo hacia el autocontrol.

Asimismo, la profesional D4E alega que, “los niños salen de la casa con los valores, por más condición que tengan si en la casa hay normas y reglas pues aquí en la escuela continuamos nosotros”. De igual forma D5E indica que, definitivamente sí influyen, pues “podemos pasarnos todo el día fomentando normas, comportamientos, autonomía e independencia, pero si eso no se refuerza en la casa, prácticamente no las adquiere”. Coincidiendo con ello, Pozo et al. (2018) enfatizan que la familia es determinante en el comportamiento que tiene un niño en su entorno escolar, porque los hábitos, valores y normas, los aprende en casa y si los mismos no son reforzados, sería complicado para el docente trabajar con los estudiantes.

Entonces, concordando con lo expuesto por las docentes y autores, se concluye que es fundamental establecer normas en los niños y niñas con SD, pues al igual que todo párvulo se encuentra en una etapa de desarrollo temprano y por ende se necesita establecer límites claros, que le permitan tener un buen desenvolvimiento adecuado en su entorno, para su posterior éxito en la vida.

### ***3.2.2 Percepción docente sobre la inclusión de estudiantes con Síndrome de Down en un sistema educativo regular***

Dentro de esta subcategoría se presentan subtemas que indagan sobre la perspectiva que tienen docentes tanto regulares como especiales, en cuanto a la inclusión de niños y niñas con Síndrome de Down en Educación Inicial y Preparatoria en un sistema educativo regular. Para lo cual se inicia con la postura que tienen las entrevistadas de la pregunta cinco acerca de lo beneficioso o contraproducente que puede ser el incluir a alumnos con SD en instituciones regulares, tomando en cuenta el tipo de afección.

Las tres docentes pertenecientes a la IE1R, coinciden en sus respuestas mencionando que es asertivo incluir a alumnos con SD desde edades tempranas, pues consideran que tienen todo el derecho de asistir a una educación regular. Concordando con Donoso (2013) que menciona que, en el Ecuador se vienen dando diferentes reformas educativas que han supuesto el reconocimiento del derecho de todas las personas con discapacidad o necesidades específicas asociadas a una discapacidad a ser escolarizadas dentro del sistema educativo regular.

Desde el punto de vista de las docentes D1R y D3R, sí se debe incluir a estos niños y niñas con SD, mencionando que, por una parte, tienen mucho para aportar a los estudiantes regulares desde sus propias capacidades, enriqueciendo al grupo y, por otra parte, ellos aprenden a desarrollarse en otros ámbitos y reciben diversos conocimientos. Pues las docentes recalcan que la inclusión tiene que ser de forma correcta, en la que el niño pueda seguir creciendo y formándose a través del acompañamiento de todo el equipo interdisciplinario.

Las docentes de la IE2E, de cierta forma comparten el pensar de las profesionales de la IE1R, no obstante, tienen en cuenta que, para incluir al niño con SD en una escuela regular, va a depender de ciertos aspectos.

La entrevistada D5E alude que “llegar a una inclusión completa si es un poco utópico porque en realidad todas las personas somos diferentes, por lo cual no siempre se puede llegar a una inclusión, sin embargo, para los niños regulares de alguna forma también es beneficioso aceptar la diferencia y otras cualidades”; desde otro punto la D4E indica que “si el niño tiene estimulación temprana desde que nace, normalmente puede ir a la escuela regular, el problema de las escuelas regulares es que hoy en día se les complica hacer adaptaciones curriculares”; y por último la profesional D6E afirma que “si es un niño con SD que no tiene afectación adicional, es mejor que vaya a lugares con niños neurotípicos porque aprenden también del profesor y mucho más de sus compañeros”

En términos generales, todas las docentes están de acuerdo en lo beneficio que resultaría incluir a niños con SD desde edades tempranas, siempre y cuando se tome en cuenta las circunstancias del estudiante y del entorno que se le rodea, permitiéndole desenvolverse correctamente en un sistema educativo regular; en este sentido, Domínguez (2021) concibe que cuando un niño con Síndrome de Down acude a un centro regular y entra en contacto directo con sus pares, en un entorno y un contexto normalizados, los beneficios son evidentes, como en el lenguaje expresivo y comprensivo, estimulación motriz, desarrollo intelectual y control conductual, por lo que el contacto con sus iguales posibilita estos avances.

En cuanto a la pregunta seis que hace referencia, si la inclusión escolar de alumnos con Síndrome de Down es más factible que otros tipos de discapacidad, las participantes en sus respuestas mantuvieron posturas diferentes sobre esta interrogante, mencionado diversos aspectos como: el sistema, la conducta y la condición en particular.

D1R: “Yo pienso que, si el sistema se forma correctamente, no vamos a tener que escoger, pues para mí, no va a depender tanto del diagnóstico del niño, sino más bien de cómo formamos el sistema, si este es inclusivo, pues creo que todas las afectaciones pueden tener un buen resultado”.

D2R: “Yo creo que cada discapacidad tiene su tipo, que cada una tiene su dificultad y los docentes debemos trabajar en eso”.

D3R: “Depende el grado de la discapacidad, porque si ellos tienen una discapacidad leve se puede trabajar divinamente, se puede trabajar actividades super manejables para ellos”.

D4E: “Yo creo que sí, desde mi experiencia el motivo no es la condición, sino más bien la conducta”.

D5E: “Yo creo que toda condición tiene sus ventajas y desventajas, pero depende del medio y recursos que se utilicen en beneficio al niño, es decir lo que se puede hacer por él”.

D6E: “Desde luego, es más fácil incluir a un niño con SD, pero esto va a depender de cómo es la conducta del niño y como es también su autonomía”.

En tal sentido, con lo expuesto por las profesionales se puede manifestar que cada una tiene su propio punto de vista, sin embargo en algunas de sus respuestas se pueden constatar ciertas similitudes, que hacen que se entienda que la inclusión de niños y niñas con SD con relación a otras discapacidades, no necesariamente tiene que ser más factible o no, sino que para hacer a la inclusión efectiva, se tiene que tener en cuenta las diversas situaciones que esto conlleva, en tal sentido Vanegas et al. (2016) menciona que aunque son condiciones muy distintas, las discapacidades tienen en común un reto para el aprendizaje, por lo que no es suficiente con saber las particularidades generales de cada una, sino que, además, necesitamos identificar las cualidades personales del alumno más allá de su diagnóstico.

Con lo que respecta a la pregunta siete, desde la perspectiva de las docentes acerca de que si un niño con Síndrome de Down desde sus primeros años de vida, tuvo una estimulación acorde a sus necesidades en una institución especializada, podría estar preparado para asistir y recibir una enseñanza regular. Las educadoras en su mayoría, manifestaron que la estimulación temprana sí influye para una posible inclusión, argumentando que es la base del aprendizaje de todo infante, de manera semejante la UNICEF (2017) afirma que los primeros momentos de vida son cruciales, pues es el periodo en que se forman los cimientos de todo el desarrollo posterior

del individuo. Por ende, las docentes recalcan que un párvulo que no ha sido estimulado desde que nació, no va a tener las mismas oportunidades de aprendizaje de aquel niño que si fue asistido.

Asimismo, las docentes recalcan que gracias a la estimulación los niños y niñas con SD tendrán un mejor lenguaje, desarrollo motriz y una mejor interacción con la otra persona, lo que va a jugar un papel bastante decisivo en cuanto a cómo va a avanzar en la etapa de Inicial y de Preparatoria. En la misma línea, González (2007) establece que la Estimulación Temprana producirá impacto en el crecimiento total del párvulo, buscando optimizar sus capacidades en todas las áreas, proporcionando las herramientas que necesita para el desarrollo de sus habilidades y un mejor desempeño en su futura etapa preescolar.

A partir de esto, se puede mencionar que la estimulación resulta ser algo práctico y beneficioso para estos niños, tomando en cuenta que, si existe el acompañamiento continuo de la familia y profesionales, permitirá un desarrollo progresivo en su aprendizaje, evitando que se dé un retroceso en las habilidades ya adquiridas, por ello, Díaz (2005) sugiere que se brinde todos los medios y recursos necesarios a los niños y niñas con SD, para que se desarrollen adecuadamente y puedan tener una mejor inclusión en una escolarización regular, alcanzando su autonomía e independencia posible.

### **3.2.3 Dificultades del profesorado con respecto a la inclusión**

En esta subcategoría se abordan subtemas para conocer aquellas dificultades que los docentes tanto regulares como especiales consideran contraproducentes para una inclusión educativa. En la pregunta ocho, desde la opinión docente acerca de la concordancia entre las políticas educativas de inclusión y la práctica que responde a la misma, las participantes coinciden en que no se da tal articulación entre estos dos términos.

En tal sentido, la entrevistada D1R expresa que, “a nivel gubernamental estamos muy avanzados en lo que es papel, en leyes estamos al pelo, no podemos decir que la ley esta fea, es bonita, está bien escrita, es lo justo y lo necesario, pero a nivel de práctica nos falta muchísimo, son muy pocas las instituciones educativas de aquí en Cuenca que se pueden decir inclusivas, que realmente están haciendo un proceso de inclusión”, en concordancia a esto la docente D5E alude que, “a veces llega a ser un poco polémico porque creo que las políticas exigen muchas cosas, pero siempre son varios papeleos y temas burocráticos que se tiene que hacer para que se dé una verdadera inclusión, más bien son muchos papeles, no es nada práctico”, de manera similar Arteaga y Andocilla (2019) afirman que luego de haber transcurrido más de una década desde

que se resaltó la importancia de la inclusión educativa como política pública en el marco del cambio del sistema educativo ecuatoriano, no existe información actual de impacto que informe a la ciudadanía de los avances y los frutos obtenidos de los esfuerzos realizados.

Siguiendo la misma línea, la docente D6E opina que, “las políticas están hechas justamente para que se las pueda cumplir, sin embargo si hace falta que estas tengan algunas directrices más específicas, pues todavía tienen que visualizar un poco más de cerca la realidad que tenemos con la inclusión”, al respecto de aquello se puede inferir que las políticas se establecen de manera muy general, sin estudiar y entender las problemáticas que surgen en torno a la inclusión, puesto que no es suficiente una política bien redactada, si no está bien aplicada y diseñada participativamente. Por su parte, la docente D4E alude que “en cierta parte las políticas están acordadas, pero estas también dependen de la institución, por ejemplo, las escuelas en su mayoría no les reciben a los niños y niñas con SD y los rechazan, mandándoles a escuelas especiales; entonces el Ministerio propone eso, pero en cambio en las instituciones si es un poco difícil ya que no quieren incluir a estos estudiantes”.

Por consiguiente, dentro de este subtema correspondiente a la pregunta nueve, se identifican las diferentes barreras que las docentes consideran que impiden la inclusión de niños y niñas con SD en Educación Inicial y Preparatoria, con base en los resultados obtenidos, se pudo analizar los datos y establecer la siguiente subdivisión:

**a) Exceso de alumnos dentro de las aulas escolares.**

Para las docentes de la institución IE1R, mencionan que una de las barreras es el número de estudiantes, puesto que en las instituciones educativas públicas suelen ser más de 30 niños en los primeros niveles de escolarización, esto se les resulta aún más difícil si existe el exceso de tener a más de un estudiante con discapacidad, por ejemplo tener niños con SD y también recibir a estudiantes con otra afección, sumándole a ello el resto de niños neurotípicos, esto genera que no se brinde la correcta atención que necesita el párvulo con SD y el resto del alumnado, por lo que no se puede avanzar en su desenvolvimiento. Esto concuerda con lo expuesto por Miranda (2012) quien reconoce que esta dificultad es un gran obstáculo, pues el tener demasiados estudiantes dentro del aula impide que el aprendizaje de los niños y niñas con SD sea óptimo, debido a que por su afección requieren un poco más de atención y tiempo.

Asimismo, las docentes afirman que el número de estudiantes no solo perjudica en las aulas, sino también a nivel institucional, pues se ve involucrado el Departamento de Consejería Estudiantil conocido como DECE, debido a que en instituciones regulares grandes, cuya oferta

académica incluye los niveles de inicial, educación básica y bachillerato, solamente cuentan con un profesional en este departamento, por ende al momento de responder a las necesidades que requiera los discentes, la persona del DECE no alcanzaría a cubrir con la demanda estudiantil. En este sentido, se destaca que debido a la gran cantidad de estudiantes que acoge el sistema educativo, los docentes se ven limitados a brindar la atención necesaria a aquellos alumnos con SD, pues muchas veces priorizan avanzar con el currículum o lo que le manda la ley.

#### **b) Adaptaciones curriculares.**

Desde las perspectivas de las profesionales de la IE2E otra barrera es la realización de adaptaciones curriculares, pues mencionan que a las docentes de instituciones regulares se les complica realizar planificaciones, pues siempre que se llega a una escuela regular y hay un niño que tiene algún tipo de condición, tienen que hacer doble trabajo y sin apoyo. Afirman que siempre es mucho papeleo, por lo que las docentes de las aulas regulares se suelen cansar de hacer adaptaciones, que en su mayoría quedan como planificaciones por cumplir, ya que a veces es más certero un plan sencillo y práctico que se pueda hacer con el estudiante con SD, que planificaciones mucho más largas y que a la final no se llegan a ejecutar ni la mitad de la primera parte. Esto concuerda con Larrain y Sierra (2014) quienes reconocen que los profesores no cuentan con tiempo y conocimientos necesarios para planificar, personalizar la metodología y contenidos de acuerdo a las fortalezas y debilidades del alumno con SD.

#### **c) Falta de apoyo del equipo multidisciplinario.**

Las entrevistadas de ambas entidades, mencionan que otra dificultad con respecto a la inclusión de niños y niñas con SD, es la ausencia del equipo multidisciplinario, aludiendo a que muchas veces los docentes deben incluir sin ninguna guía y sin ninguna persona que sea experta en cada una de las dificultades, pues el maestro no es un todólogo, por ello, afirman que el Ministerio debería brindar más profesionales de distintas áreas para que puedan guiar al docente y acompañar al estudiante. Domínguez y García (2021) sostienen que la cantidad de personal de apoyo adecuado que se proporciona a los profesores va a permitir avances significativos en el lenguaje, desarrollo cognitivo y social del alumno con SD desde sus primeros años. En relación a lo anterior, se recalca que la presencia de los profesionales multidisciplinarios es indispensable a lo largo de la vida del párvulo, pues el niño con SD debe continuar con la asistencia médica y las terapias que se requieran, con el fin de obtener un desarrollo continuo y evitar un retroceso en sus habilidades.

**d) Falta de capacitación y de vocación.**

Otra de las barreras expresadas por las docentes tanto de la IE1R como de la IE2E, es la falta de formación, manifestando que no se brinda la suficiente capacitación para trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down en el nivel Inicial y Preparatoria en un sistema educativo regular. En este sentido, la entrevistada D1R expresa que, "hay docentes que están en las aulas y no han tenido una correspondiente formación y les llega un niño con SD que tienen que recibirlo, por más que la docente busque capacitarse, eso va a llevar un tiempo, y en ese tiempo qué pasará con el estudiante", de acuerdo con Arroyo (2017) en su investigación evidencia que los docentes se sienten pocos preparados para enseñar en ambientes inclusivos debido a la falta de capacitación, por lo que no se sienten calificados, ni seguros al momento de enseñar a estudiantes con SD, en comparación de aquellos que sí han tenido preparación para atender a la inclusión.

De igual manera las profesionales consideran que a más de la falta de capacitaciones, la vocación es otra de las grandes dificultades, porque existen docentes que no les gusta trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down ya sea por temor o por la falta de dedicación, demostrando una actitud negativa que impide una verdadera inclusión. De manera semejante, Domínguez y García (2021) alegan que a algunos docentes no les gusta tener párvulos con SD en su aula, porque tienen sentimientos de ansiedad y angustia, debido a su falta de experiencia y formación en la enseñanza de alumnos con SD. En efecto, se resalta la carente capacitación y vocación que tienen los docentes en cuanto a la inclusión de niños y niñas con SD en edades tempranas, lo cual se convierte en una gran dificultad para la enseñanza inclusiva.

En cuanto a la pregunta 10, desde la práctica docente se indagó sobre los talleres que reciben o han recibido las entrevistadas para trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down, las docentes de las instituciones IE1R y IE2E sostienen que las autoridades hacen lo posible para gestionar talleres y manifiestan que cuando han recibido los mismos, se han abarcado áreas como estimulación, rutas y protocolos, estrategias pedagógicas, entre otras; no obstante alegan que estos talleres son expuestos de manera general, para la IE1R relacionada a la inclusión y en el caso de la IE2E para trabajar con la discapacidad, pues estos no se han dado de forma específica en temas relacionados al SD. En consecuencia, de ello, las participantes señalan que se capacitan por su propia cuenta, expresando lo siguiente:

D2R: "Trato de hacer talleres en línea, de leer, de educarme yo mismo, ya que es la primera vez que estoy experimentando esto".



D3R: “Aparte si me capacito por mi cuenta, pues entro a talleres cada seis meses para poder brindarles una mejor educación a ellos”.

D4E: “Como les digo, por mi propia cuenta estoy asistiendo a cursos”.

De acuerdo con lo mencionado por las docentes desde sus experiencias laborales, no se ha recibido talleres específicos para el Síndrome de Down, por lo que esto, en la IE2E demanda que sus docentes busquen una autoformación que les permita tener conocimiento de cada discapacidad dentro de su aula de clase. Por otra parte, en la IE1R se puede corroborar la barrera de la falta de capacitación para incluir a niños y niñas con SD, no obstante, también se destaca esta autoformación que permite a las docentes regulares asumir un sistema inclusivo. Khoury y Garrido (2021) mencionan que la autoformación debe ser un proceso continuo que permite al docente mejorar sus habilidades, nuevos conocimientos y oportunidades de crecimiento con el fin de ser más eficiente en su labor, y a su vez el mejoramiento de la educación dentro de las instituciones educativas.

Las docentes se encuentran en una capacitación constante para su formación profesional, con el propósito de perfeccionar sus estrategias educativas, abarcando en ellas evaluaciones, actividades, planificaciones y recursos.

Con respecto a la pregunta 11 acerca de que, si se les brinda o no los recursos materiales y humanos necesarios para llevar a cabo su labor, las entrevistadas opinaron lo siguiente:

#### **e) Recursos materiales.**

Las docentes de la IE1R sostienen que sí disponen de los materiales necesarios para trabajar con los niños con SD y el grupo en general, de tal manera la D2R expresa “yo pienso que si se me brinda todos los recursos materiales y estos están elaborados en función a las necesidades de nuestros pequeños”. En cambio las profesionales de la IE2E, difieren con las respuestas de las docentes anteriores, la D4E alude que, “de la institución si nos falta material didáctico para trabajar con niños con SD, yo lo que hago es pedir a los padres de familia”, apoyando a esto la D5E, considera que, “la mayoría de materiales lo desarrollamos los maestros o los practicantes que a veces nos ayudan o también los padres de familia, claro dentro de lo pueden ayudar; sin embargo, como institución siempre estamos en miras a mejorar”.

#### f) Recursos Humanos.

Con respecto a esto las entrevistadas de la IE1R manifestaron que sí cuentan con recursos humanos, por lo que la D1R comenta “se cuenta con un equipo interdisciplinario, de equitación, de lenguaje y estimulación, entonces yo creo que si se brinda los recursos profesionales”. Por otro lado, las docentes de la IE2E, concuerdan en que “muchas veces faltan docentes que apoyen con su labor”, pues D5E afirma que “a veces faltan recursos humanos y a nosotros nos toca arreglarnos como sea”.

Entonces, con respecto a lo anterior se puede deducir que los recursos tanto materiales como humanos se ven influenciados por una parte económica, debido a que, al ser instituciones con diferente financiamiento, se evidencian ciertas diferencias, llegando a convertirse en una dificultad más en la labor docente y en el desempeño de los niños y niñas con SD, puesto que al no contar con lo indispensable para el trabajo con estos alumnos, se ve limitado aspectos que intervienen en la inclusión educativa. En efecto, Vélez (2017) señala que el estatus económico de las instituciones es una condición que puede llegar afectar a la inclusión, debido a que genera la disminución de recursos necesarios para la misma, tal situación se puede convertir en una barrera de aprendizaje para todos los que forma parte de un sistema inclusivo.

#### **3.2.4 Estrategias para trabajar con niños con Síndrome de Down**

Finalmente, dentro de esta última subcategoría, se identifican aquellas estrategias y materiales que las docentes tanto regulares como especiales, utilizan para la enseñanza de los niños y niñas con SD en edades correspondientes al nivel Inicial y Preparatoria. En ese sentido, es importante conocer desde donde parten estos aprendizajes, para lo que, la pregunta 12 indaga a través de qué test o instrumentos de evaluación, las docentes conocen la edad de desarrollo del párvulo; en primer lugar las participantes mencionan que es importante considerar ambas edades, la cronológica y la de desarrollo, tratando de buscar una mediación entre las mismas, de tal manera que presente un correcto seguimiento de la adquisición de sus destrezas y habilidades, por consiguiente las entrevistadas de ambas instituciones, desde su experiencia manifiestan opiniones diferentes en cuanto a la realización de los test: la mitad de las docentes señalan que, como tal no aplican ningún test, pues ellas se basan en la observación y las listas de cotejo; recalcando que la valoración debe ser realizada por el equipo multidisciplinario, como psicólogas educativas o clínicas y entidades autorizadas por el Ministerio.

La otra mitad de las docentes indican que desde su experiencia en establecimientos privados y basándose en su perfil profesional, han aplicado test como el de Brunet Lezine, que tiene como

objetivo evaluar el grado de desarrollo de los niños en cuatro áreas: postural, coordinación óculo-manual, lenguaje y socialización (Cabrera, 2015). El test de Nelson Ortiz, que es un instrumento diseñado para realizar una valoración global y general en casos de alto riesgo de detención o retardo en su desarrollo en determinadas áreas como audición y lenguaje, motricidad fina y gruesa, adaptativa y sociabilidad (Rodríguez, 2014). El test de Battelle que es una batería para evaluar las habilidades fundamentales del desarrollo en los niños y niñas, especialmente en las etapas de Educación Infantil y Primaria, está integrado por cinco áreas: personal/social, adaptativa, motora, comunicación y cognitiva (Newborg et al., 2011) y el test de MABC (Movement Assessment Battery for Children) que evalúa y detecta dificultades de coordinación motriz en los párvulos, este se divide en tres dimensiones del movimiento en la infancia: destreza manual, puntería y atrape, y equilibrio (Ruiz y Graupera, 2012).

A lo que respecta la pregunta 13, que indica sobre los documentos en los que se rigen o las adaptaciones que hacen en los mismos, para la enseñanza de los párvulos con Síndrome de Down, las docentes de ambas instituciones manifiestan que no existe un documento específico que les permita abordar las necesidades de estos estudiantes, por ende, mencionan en su totalidad, que toman como referencia y guía el Currículum de Educación Inicial, mencionando lo siguiente:

D3R: “Nosotros nos regimos en lo que es el Currículo, o sea hay un libro aparte, donde se da otras directrices, que son ya generales; pero nosotras en educación inicial solo nos basamos en el currículo, no contamos con una adaptación curricular, porque nuestro aprendizaje es mediante el juego y los niños con SD aprenden mucho mejor con el juego”.

D4E y D5E: “Por general lo que hacemos es establecer nuestras propias destrezas y estrategias basándonos en el Currículum nacional de Inicial y Primero de básica, pero desagregada y dependiendo las necesidades que tenga el niño. Entonces prácticamente lo que hacemos es un PCA específicamente del aula”.

Además, aluden que para las diferentes adaptaciones curriculares se apoyan del PCA y el PCI, que son el Plan Curricular Anual y el Plan Curricular Institucional respectivamente. Dichas adaptaciones deben tener modificaciones en los objetivos, destrezas, metodología, recursos, o actividades dependiendo de la discapacidad del estudiante (Ministerio de Educación, 2019). En este sentido, se infiere que las docentes entrevistadas, al no contar con un apoyo curricular específico de aquellas habilidades y destrezas a cumplir por estos niños y niñas, complementan

su adaptación con lo establecido por la institución, de tal manera que se pueda dar una enseñanza más acorde a su condición y contexto.

Siguiendo con esta misma subcategoría, se analiza la pregunta 14, que aborda sobre las estrategias y actividades específicas que utilizan las docentes para trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down. Las entrevistadas destacan algunas de ellas:

### **a) Proyectos de aula.**

La docente D1R explica que se basa en pensar en algún producto, por ejemplo, una pecera, el cual tenían que ir construyendo los niños a lo largo del mismo. Esto se relaciona con lo afirmado por González (2021) quien sostiene que es una estrategia didáctica fundamentada en la solución de problemas, que posibilita las relaciones entre lo conocido y lo desconocido; asimismo, la D1R menciona actividades como las caminatas, picnic, compartir con otras aulas, taller de pintura, etc. Por lo expuesto, esta estrategia permite al niño con SD fortalecer su autonomía y seguridad en la realización de las diferentes actividades que debe hacer por sí mismo y a su manera, para lograr el producto final.

### **b) Establecer límites y normas.**

La entrevistada D3R afirma que se maneja con la metodología de Montessori, específicamente en los límites y las normas, pues cuando se les presentan algún recurso, ellos saben cuándo y en qué momento deben utilizarlos, entonces cada actividad, como, por ejemplo: el colocar los juguetes donde corresponde o respetar los turnos establecidos en clases, incentivan a que se vaya prolongando a esta metodología. Esto se asemeja al pensamiento de Dattari et al. (2017) quien menciona que cada material está destinado a un uso determinado y bajo reglas de convivencia conocidas por cada niño, compartir un espacio significa respetar los límites y acuerdos que se han propuesto. Al respecto de esto, se reafirma la importancia de establecer límites claros, pues de esta manera el párvulo con SD aprende a autorregular sus comportamientos y permite tener una mejor comunicación con sus pares, esto se pudo evidenciar en la observación realizada en la IE2E, pues se tenía límites y normas específicas para todo el grupo, lo que permitía trabajar a cada niño de manera autónoma.

### **c) Juego.**

La docente D4E alega que, principalmente hace uso del juego pues a través del mismo, los niños con SD aprenden, también considera que, “en actividades como la imitación se desenvuelven bastante, dado que logran captar e imitar lo que uno hace, además pongo en práctica los

refuerzos positivos como los elogios, ya que a ellos eso les sube el autoestima” La infancia es la etapa del desarrollo humano donde se disfruta más del juego, por ende el juego como estrategia permite que los niños y niñas aprendan a exteriorizarse con sus semejantes, gracias a él los estudiantes evolucionan y perfeccionan conductas innatas, que posteriormente les servirán para enfrentar los retos que la vida les presente (González et al., 2022). Por medio de la observación se pudo constatar que los niños y niñas con SD receptan el aprendizaje con mayor facilidad, siempre y cuando la docente sea la mediadora dentro del juego, no obstante, también se observó que ciertos alumnos prefieren jugar y aprender en grupos pequeños o individualmente.

#### **d) Método Teacch.**

La profesional D5E expresa que principalmente trabaja con recursos visuales, pues son lo más importante para trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down, lo cual se evidenció en la observación no participante, puesto que la mayoría de los párvulos demostraron procesar mejor la información de manera visual. Por ende, la docente afirma que hace uso del método Teacch, a pesar de ser bastante amplio, ella enfatiza en la utilización de pictogramas, donde se plasman actividades relacionadas con normas de comportamiento, lenguaje, entre otros, por lo que menciona que, “a través de las imágenes queremos que ellos puedan entender y comprender, dependiendo el grado de discapacidad, podemos ir aumentando su dificultad”. Mendoza (2018) alega que esta Metodología resulta ser beneficiosa para los diferentes tipos de discapacidad como el SD, pudiendo ser adecuado incluso para todo tipo de alumnado de centros regulares. Entonces, por medio, de estas distintas estrategias y actividades se busca que todos los aprendizajes que estos niños y niñas tengan, se fortalezcan tanto de manera pedagógica y cognitiva permitiendo avanzar en su desarrollo y desenvolverse en su vida de manera autónoma.

Finalmente, dentro de la última pregunta (15) acerca de los recursos materiales más convenientes que utilizan las docentes de ambas instituciones para adquirir las destrezas del alumnado con Síndrome de Down, señalaron las siguientes.

#### **3.2.4.1 Materiales concretos.**

Las entrevistadas de la IE1R y IE2E consideran que es importante que los niños con SD manejen materiales concretos, porque ellos tienen esa necesidad de tocar, por eso abrazan a todo el mundo, así ellos sienten, se tranquilizan y aprenden, de tal forma materiales como fichas, legos, plastilina, pelotas, masa para moldear, rompecabezas de cinco piezas grandes, materiales y juguetes de madera, que resultan ser atractivos para ellos, permitirán que vayan adquiriendo las

destrezas, pero cabe recalcar que estos recursos deben ser planteados con una dificultad escalada, es decir, si ya se va dominando algún material, se presenta otro de mayor dificultad dependiendo el desarrollo en el que están los niños. El Ministerio de Educación (2022) señala que estos materiales inciden y apoyan en el proceso de aprendizaje incitando la imaginación y creación, ejercitando la manipulación y construcción, por esta razón los párvulos deben verlos, manejarlos y utilizarlos constantemente, pues la exploración continua le hace vivir experiencias de gran valor en su medio.

### **3.2.4.2 Materiales de la vida práctica.**

Las dos instituciones IE1R y IE2E consideran que trabajar con actividades que habitualmente se realizan en el diario vivir es fundamental, por ejemplo, enseñarles a vestirse, a lavarse los dientes, alimentarse por sí solos, etc., permitirá que ellos en un futuro puedan ser independientes y funcionales en la vida. De acuerdo con esto, Huarcaya (2018) indica que los ejercicios de la vida práctica, favorecen al desarrollo de los niños, pues permite que se auto disciplinen, obtengan su propia independencia con responsabilidad y libertad, de tal manera que la elección de los materiales educativos de la vida práctica, van a desempeñarse de manera positiva en el aprendizaje de los niños y niñas con SD.

### **3.2.4.3 Materiales del entorno.**

Las participantes de ambas instituciones IE1R y IE2E expresan que materiales como piedras, árboles, plantas, ramas, todo lo que tenga que ver con la naturaleza proveen abundantes aprendizajes y pueden ser aprovechados en favor de los niños y niñas con SD, para Moreno (2015) es necesario aprovechar este impulso innato que tienen todos los niños para explorar, pues por medio de estos materiales del entorno les ayuda a construir sus primeros conocimientos acerca de sí mismo y del entorno físico y social más próximo, contribuyendo a mejorar habilidades motrices y cognitivas.

### **3.2.4.4 Pictogramas.**

Las profesionales de las instituciones IE1R y IE2E señalan que los estudiantes con SD se desenvuelven de mejor manera en el aspecto visual con pictogramas, que sean muy vistosos, que tengan luces, que cuenten con elementos sonoros, también manifiestan el uso de cuentos, libros para colorear, memogramas, láminas grandes, etc. En este sentido, la D4E destaca que, “no se puede darle hojas A4 con fotografías muy pequeñas porque no se visualizan claramente, entonces siempre nos manejamos con láminas A3 y pliegos de cartulina, así tendrán una mejor

atención y podrán desarrollar las actividades que uno se propone”. Los pictogramas son una herramienta de accesibilidad cognitiva para todos los estudiantes, además, es un recurso muy útil que facilita la comunicación y comprensión de su entorno, de igual forma brinda a los estudiantes con discapacidad la oportunidad de construir conceptos y realidades abstractas que por su condición suele ser difícil apreciar (Fundación Down21, 2012).

Los recursos materiales que utilizan los docentes para los niños y niñas con Síndrome de Down han sido empleados tomando en cuenta las dificultades de cada de estudiante, pues de cierta forma todo lo que tenga que ver con la manipulación, con la actividad visual, con objetos de la vida práctica y el entorno permiten que su aprendizaje se realice de manera óptima, cabe recalcar que se pueden utilizar un sin número de materiales, siempre y cuando cada uno de estos respondan a la enseñanza de este alumnado y a las particularidades individuales, ya que cada material cumple una determinada función.

La inclusión educativa fomenta la diversidad y promueve el respeto por las diferencias individuales. Al interactuar con sus compañeros sin discapacidad, los niños con Síndrome de Down aprenden a relacionarse, a comunicarse y a desarrollar habilidades sociales fundamentales. La primera infancia es una etapa crucial para el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Al garantizar que los niños con SD tengan acceso a una educación inclusiva desde esta temprana etapa, les estamos brindando las herramientas necesarias para alcanzar su máximo potencial.

### Conclusiones

La inclusión educativa de niños y niñas con Síndrome de Down en la primera infancia se convierte en un gran reto al que se enfrenta el sistema educativo, debido a las exigencias de esta etapa, que es la base fundamental de todos los aprendizajes posteriores, en donde comparten espacios y adquieren mayores habilidades de socialización. La inclusión educativa de niños y niñas con Síndrome de Down en la primera infancia es un paso esencial hacia una sociedad más justa y equitativa. Al brindarles la oportunidad de acceder a una educación de calidad desde temprana edad, se está sentando las bases para su desarrollo integral y su plena participación en la comunidad. Luego de haber analizado los contenidos de este trabajo de titulación, se ha llegado a las siguientes conclusiones.

De acuerdo con la revisión de la literatura, se constata que la inclusión en el nivel de educación Inicial y Preparatoria en el sistema educativo regular implica comprender la manera en que se concibe y se aborda la inclusión, es decir, la aceptación de la discapacidad vista como la oportunidad de enriquecimiento humano, mas no como problema o elemento segregacionista. La bibliografía recopilada demuestra que, esta transformación que surgió en torno a la concepción de la inclusión ha requerido que se promueva, reconozca y se acepte de manera universal, la igualdad de derechos para los niños y niñas con discapacidad y se dé esa oportunidad de acceder a cualquier institución educativa. En este sentido, conviene señalar que este proceso demanda promover entornos donde se valore y se respeten las necesidades educativas de los estudiantes, a través de normativas y políticas del país que respaldan la participación de todos y todas.

Siguiendo la misma línea bibliográfica, se concluye que el éxito o el fracaso de la inclusión educativa en los niveles de Inicial y Preparatoria va a depender de la intervención y correlación de los agentes involucrados en el proceso de inclusión de los niños y niñas con discapacidad hacia una educación regular. La inclusión educativa no se trata solo de adaptar el entorno físico y los materiales de enseñanza, sino también de fomentar una mentalidad inclusiva en toda la comunidad educativa. Es necesario que los maestros, los padres y los demás actores involucrados se comprometan a crear entornos acogedores y respetuosos, donde todos los niños sean valorados y tengan las mismas oportunidades de aprendizaje.

Con respecto a los niños y niñas con Síndrome de Down de entre 3 y 6 años, mediante la revisión bibliográfica se constata que sus características físicas son observables desde el nacimiento, puesto que el material genético extra es el causante de los rasgos fenotípicos propios del



síndrome y las diferencias en la afectación cerebral van a variar según el caso. A través de la revisión literaria se deduce que los párvulos con Síndrome de Down de Inicial y Preparatoria siguen una secuencia similar a sus pares sin discapacidad, en las diferentes etapas de aprendizaje, aunque habitualmente tienen un desarrollo más lento en sus habilidades motoras y cognitivas, pero esto se ve influenciado por la variedad de los ambientes educativos, sociales y familiares en los que se desenvuelven estos niños y esto se ve reflejado enormemente en su desarrollo integral.

En cuanto a las entrevistas que se realizaron a las docentes de instituciones educativas de la ciudad de Cuenca, y a su vez con los aportes de las observaciones, se pudo conocer desde una mirada práctica el aprendizaje en los diferentes ámbitos de la educación Inicial y Preparatoria de los niños y niñas con Síndrome de Down. Además, se corrobora que, desde la perspectiva docente, la inclusión de este alumnado en instituciones educativas regulares resulta ser positiva para sí mismos y para sus compañeros. En este sentido, con las respuestas de las entrevistadas también se concluye que la inclusión de párvulos con Síndrome de Down presenta varias dificultades que se encuentran en el sistema educativo, pues estas mencionan que existe una mala distribución con respecto al número de estudiantes, la falta de capacitación y de equipo multidisciplinar, de igual forma, las docentes priorizan la ausencia de vocación con respecto a la inclusión.

Los hallazgos encontrados determinan que incluir a estudiantes con Síndrome de Down implica un desafío y una oportunidad para los docentes, pues se requiere implementar metodologías flexibles y estrategias que se adapten a las necesidades de aprendizaje de estos alumnos. La inclusión educativa de los niños con Síndrome de Down también beneficia a los demás niños de la clase, ya que promueve la empatía, la tolerancia y la aceptación de la diversidad. Todos los niños tienen derecho a aprender juntos y a crecer en un entorno inclusivo, donde se les valore por lo que son y se les brinde el apoyo necesario para alcanzar sus metas.

La inclusión educativa de niños y niñas con Síndrome de Down en la primera infancia nos invita a replantear nuestras concepciones sobre la discapacidad y a valorar la diversidad como un enriquecimiento para todos. Al trabajar juntos, podemos construir un mundo más inclusivo y brindar a todos los niños las oportunidades que se merecen.

Para finalizar con el trabajo, se alude que la pregunta de investigación ¿de qué manera se lleva a cabo la inclusión de los niños y niñas con Síndrome de Down en educación Inicial y Preparatoria? si se llegó a responder, debido a que la inclusión de los párvulos con Síndrome de

Down en la educación, se lleva a cabo a través de diversas acciones que promuevan la participación de los diferentes actores educativos con el fin de alcanzar una inclusión educativa. No obstante, tanto autores como profesionales señalan que el sistema aún no ha permitido que los centros educativos regulares se encuentren preparados para hacer frente a este nuevo reto y poder avanzar con estudiantes con discapacidad y más aún con niños y niñas con Síndrome de Down.

### Referencias

- Abad-Salgado, A. (2016). Familia y discapacidad: consideraciones apreciativas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 58-77. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/3125/2892>
- Alfaro, L. (2013). Psicología y discapacidad: un encuentro desde el paradigma social. *Revista costarricense de psicología*, 1(32), 63-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4767/476748711005.pdf>.
- Alonso, M. (2010). El Derecho a la Educación inclusiva en España. [Informe]. *Derechos Humanos y Discapacidad, España*. <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/b0032c37a9f27b793dd5506ac1749faf2ede6457.pdf>
- Ameijeira, S. (2019) *Nuevas escuelas mexicanas ¿que son las pausas activas?* Fundación Bonarte. <http://www.lidereseducativostransformadores.org.mx/noticias/nueva-escuela-mexicana-que-son-las-pausas-activas?page=3>
- Arenas, A. (2016). De la integración a la inclusión: una escuela para todos. *Revista de Postgrado FaCE-UC*, 10(19). 241-249. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj19/art18.pdf>.
- Arnaiz, P. (2019). *La Educación Inclusiva en el siglo XXI: Avances y desafíos*. [Tesis de maestría, Universidad de Murcia]. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>.
- Arroyo, M. (2017). *La capacitación en educación inclusiva de los docentes y su incidencia en la inclusión de los niños y niñas con necesidades especiales asociadas a una discapacidad de la Unidad Educativa particular León Becerra*. [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/24966>
- Arteaga, B. y Andocilla, J. (2019). Impacto de políticas públicas de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad en el cantón Milagro, período 2007-2017. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 3. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v11n5/2218-3620-rus-11-05-521.pdf>
- Ávila, M. y Martínez, M. (2013). *Narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional de

Educadores].

[https://www.taosinstitute.net/files/Content/5695688/\\_vila\\_y\\_Mart\\_nez\\_NARRATIVAS\\_\\_D\\_E\\_DOCENTES\\_FRENTE\\_A\\_PROCESOS\\_DE\\_INCLUSI\\_N.pdf](https://www.taosinstitute.net/files/Content/5695688/_vila_y_Mart_nez_NARRATIVAS__D_E_DOCENTES_FRENTE_A_PROCESOS_DE_INCLUSI_N.pdf)

Basile, H. (2008). Retraso mental y genética Síndrome de Down. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 15(1), 9-23. [http://alcmeon.com.ar/15/57/04\\_basile.pdf](http://alcmeon.com.ar/15/57/04_basile.pdf)

Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>

Brotons, C. (2015). *Vinculación afectiva en niños con Síndrome de Down*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11275/TD\\_CABRETA\\_BROTONS.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11275/TD_CABRETA_BROTONS.pdf?sequence=1)

Bruce, J. (2013). Funciones Ejecutivas. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, Canadá. <https://www.encyclopedia-infantes.com/pdf/complet/funciones-ejecutivas>

Buckley, S., y Bird, G. (2005). *Desarrollo del habla y lenguaje en niños con síndrome de Down: De 0 a 5 años*. CEPE, S.L. <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/DISCAPACIDADES/SINDROME%20DE%20DOWN/EDUCACION%20Y%20PSICOLOGIA/EDUCACION/Desarrollo%20del%20habla%20y%20lenguaje%20en%20el%20nino%20con%20sindrome%20de%20Down%200%20a%203%20anyos%20-%20Perera%20y%20otros%20-%20libro.pdf>

Cabrera, J. (2015). *Detección de retrasos del Desarrollo en niños y niñas de Centros Infantiles del Buen Vivir*. [Tesis de maestría, Universidad del Azuay] <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/4579/1/11066.PDF>

Calle, T. (2021). La educación inclusiva en Ecuador: Aplicabilidad durante la virtualidad en el nivel inicial. *Orientación Y Sociedad*, 21(1), 1-24. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/12363>

Callirgos, T. (2019). *Presencia del Síndrome de Down en Niños Preescolares*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Tumbes].

<http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/1506/MARIA%20TERESA%20CALLIRGOS%20ASENCIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Campus, G y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai* 7(13). 47-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

Castillo, C. (2015) Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 30(2), 123-152 <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44039322008/html/index.html>

Chucuyán, T., Morocho, C., Viñán, A., y Delgado (2017). Sistema didáctico de carteles ilustrados sobre el diario vivir para niños con Síndrome de Down en la escuela “fe y alegría” de Santo Domingo, Ecuador. *Revista Cognosis*, 2(4). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6662621.pdf>

Condori-Ojeda, Porfirio (2020). *Universo, población y muestra*. Curso Taller. <https://www.aacademica.org/cporfirio/18.pdf>

Cuidateplus. (2022, 21 marzo). *Síndrome de Down*. <https://cuidateplus.marca.com/enfermedades/geneticas/sindrome-down.html>

Dattari, C., Bonnefont, J., Falcone, C., Giangrandi, B., Mingo, G., Naretto, D., & Souper, C. (2017). El Método Montessori. *Teoría de la educación*. [https://www.academia.edu/34880747/El\\_M%C3%A9todo\\_Montessori\\_TEOR%C3%8DA\\_DE\\_LA\\_EDUCACI%C3%93N\\_CAROLINA\\_DATTARI](https://www.academia.edu/34880747/El_M%C3%A9todo_Montessori_TEOR%C3%8DA_DE_LA_EDUCACI%C3%93N_CAROLINA_DATTARI)

Dávila, P. y Naya, L. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Ediciones Granica S.A. <https://download.e-bookshelf.de/download/0013/8136/50/L-G-0013813650-0041013619.pdf>

Delgado, K., Barrionuevo, L., y Essomba, M. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial. Estudio de caso. *Espacios*, 42(03), 27-41. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42v03p03> Amaro (2018) <https://www.revistadecooperacion.com/numero14/014-10.pdf>

Díaz, L. (2011). *La observación*. UNAM. [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La\\_observacion\\_Lidia\\_Diaz\\_Sanjuan\\_Texto\\_Apoyo\\_Didactico\\_Metodo\\_Clinico\\_3\\_Sem.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf)

- Díaz, P. (2005). *Atención temprana*. Fundación Iberoamericana Down21. 132-142. <https://www.down21.org/educacion/2262-atencion-temprana.html>.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es)
- Domínguez, J., y García, M. (2021). *Inclusión educativa en niños con síndrome de Down: caso de estudio de un niño con síndrome de Down en el Colegio La Merced de Jamundí (Valle)*. [Tesis de grado, Institución Universitaria Antonio José Camacho] <https://repositorio.uniajc.edu.co/bitstream/handle/uniajc/708/Trabajo%20de%20grado%20Jessica%20y%20Diana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Domínguez, M. (2021, 22 de julio). *Por qué incluir a niños con y sin discapacidad en una misma aula*, Guía infantil. <https://www.guiainfantil.com/educacion/aprendizaje/por-que-incluir-a-ninos-con-y-sin-discapacidad-en-un-mismo-aula/>
- Donoso, D. (2013). La educación inclusiva en el marco legal de Ecuador: ¿Responden las leyes ecuatorianas a las necesidades del modelo inclusivo? [Tesis de maestría, Universidad Complutense de Madrid]. [https://eprints.ucm.es/id/eprint/29383/1/Diana%20Donoso%20Figueiredo%20\(TFM\)%20-%20Master%20Educacion%20Social%202012-2013.pdf](https://eprints.ucm.es/id/eprint/29383/1/Diana%20Donoso%20Figueiredo%20(TFM)%20-%20Master%20Educacion%20Social%202012-2013.pdf)
- Echeita, 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: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12). <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Escribano, A., y Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea Ediciones. <https://books.google.com.ec/books?id=QPekDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Fernández, A. (2016). Aspectos generales sobre el Síndrome de Down. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 33-38. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4192/3417>

- Fernández, J. y Benítez, A. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con Síndrome de Down: percepciones familiares y docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (2), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56746946016>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2019). *La primera infancia importa para cada niño*. [https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La\\_primera\\_infancia\\_importa\\_para\\_cada\\_nino\\_UNICEF.pdf](https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf)
- Fuenmayor, G., y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades Unica*, 9(22), 187-202. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118859011.pdf>
- Fundación Down España (2018). *Síndrome de Down Hoy: dirigido a familias y profesionales*. <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2019/02/S%C3%ADndrome-de-Down-hoy.pdf>
- Fundación Iberoamericana Down21 (2015). *Las distintas formas de trisomías*. <https://www.down21.org/informacion-basica/76-que-es-el-sindrome-de-down/115-que-es-el-sindrome-de-down.html?start=1>
- García, O., González, A., y Roth, V. (2022). Competencias socioemocionales en personas con síndrome de Down. *Siglo Cero*, 53(4), 149–164. <https://doi.org/10.14201/scero2022534149164>
- González, C. (2007). Los programas de estimulación temprana desde la perspectiva del maestro. *Liberabit*, 13(13), 19-27. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100003&lng=es&tlng=es).
- González, E. (2021). El proyecto de aula acerca de la formación en investigación. *Revista Educrea*, 3(12), 1-8 <https://educra.cl/proyectos-de-aula-una-estrategia-didactica-hacia-el-desarrollo-de-competencias-investigativas/>
- González, F., González, A, y Esquivel, N. (2022) El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje y la inclusión de los alumnos dentro del salón de clases. *Revista RedCA*, 5(139) 133-143. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/18692>

- Grande, P. y González, M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: Propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, 26, 145-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247176>
- Guirao, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Revista Scielo*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Gutiérrez, D. (2018). *Percepción y actitudes de docentes de educación inicial frente a la inclusión educativa*. [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/29766>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ra ed.). MCGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.
- Huarcaya, F. (2018). *Actividades de la vida práctica para el desarrollo de la autonomía en preescolares*. [Tesis de grado, Universidad Cesar Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/24132/Puga\\_HF.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/24132/Puga_HF.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Infante, M. (2007, del 12 al 14 de septiembre). Inclusión Educativa en el Cono Sur: Chile [Taller]. *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva*, Buenos Aires, Argentina. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/buenosaire\\_s\\_07/chile\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaire_s_07/chile_inclusion_07.pdf)
- Jiménez, N. (2020). *La inclusión social del alumnado con Síndrome de Down* [Tesis de Maestría, Universidad de Jaén]. [https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/13488/1/Jimnez\\_Navarro\\_Natalia\\_TFM\\_Orientacion\\_Educativa.pdf](https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/13488/1/Jimnez_Navarro_Natalia_TFM_Orientacion_Educativa.pdf)
- Juárez, J., Salinas, S., y Garnique F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62),41-83. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952010000100003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003)
- Khoury, N., & Garrido, L. (2021). *Importancia de la capacitación docente en el manejo de necesidades educativas especiales*. [Tesis Doctoral, Universidad Iberoamericana]. [https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/bitstream/123456789/412/1/18-0341\\_TF.pdf](https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/bitstream/123456789/412/1/18-0341_TF.pdf)



- Lara, F., Loor, T., Nogales, S., y Loor, M. (2021). Inclusión educativa a familias con estudiantes de educación inicial en Ecuador. *Aula De Encuentro*, 23(1), 23–44. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5644>
- Larrain, I., y Sierra, I. (2014). Sistematización y análisis de experiencias de procesos de integración escolar de niños con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*, 31, 170-191. [http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2014/12/revista123\\_170-191.pdf](http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2014/12/revista123_170-191.pdf)
- Leiva, L., y Zuleta, L. (2020). *Desarrollo Cognitivo en la Etapa Preescolar y Escolar*. [Tesis de grado, Universidad Cooperativa De Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/67722260-c242-48c5-8ce1-615eb7afe1fa/content>
- Ley Orgánica 2. (2006, 4 de mayo). Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. No 106 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> pág. 53
- Ley Orgánica de Discapacidad. (2012, 25 de septiembre). Asamblea Nacional, República del Ecuador. No 796. [https://oig.cepal.org/sites/default/files/2012\\_leyorg.dediscapacidades\\_ecu.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2012_leyorg.dediscapacidades_ecu.pdf)
- López, M. (2005). Síndrome de Down trisomía 21. *Junta Directiva de la Asociación Española de Pediatría*, 6, 37-43. <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/6-down.pdf>
- López, P., López, R., Parés, G., Borges, A., y Valdespino, L. (2000). Reseña histórica del síndrome de Down. *Revista de la Asociación Dental Mexicana*, 57(5), 193-199. <https://www.medigraphic.com/pdfs/adm/od-2000/od005g.pdf>
- Lormendez, N. y Cano, A. (2020). Educación inclusiva de preescolares con Síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-27. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v20n2/1409-4703-aie-20-02-375.pdf>
- Lugo, K., Vilchez, O., y Romero, J. (2019). Didáctica y desarrollo del pensamiento lógico matemático. Un abordaje hermenéutico desde el escenario de la educación inicial. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 11(3), 18-29. <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v11i3.991>

- Macías, A., Albornoz, E., y Guzmán, M. (2021). Socialización educativa en niños con Síndrome de Down: un camino hacia la inclusión. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 73-82. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/471/486>
- Madrigal, A. (2004). *El Síndrome de Down*. Servicio de Información sobre Discapacidad (SID). <https://sid-inico.usal.es/documentacion/el-sindrome-de-down/>
- Mantilla, N. (2019). *Inclusión educativa para niños y niñas de edad preescolar con capacidades especiales diferentes* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <http://hdl.handle.net/10644/6570>
- Martínez, A., Ortega, J., y Alba, J. (2021). Lenguaje: instrumento del Desarrollo Humano. *Revista Digital Universitaria*, 22(5), 3-9. [https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v22\\_n5\\_a3.pdf](https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v22_n5_a3.pdf)
- Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. <https://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/896/3/9788491590743.pdf>
- Mendoza, P. (2018). El método TEACCH como alternativa en el aprendizaje de los pacientes con discapacidad intelectual. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 3(2), 8-15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3242103>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2011). *Módulo I Educación Inclusiva*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo\\_Trabajo\\_EI.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf)
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016). *Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Modelo-Funcionamiento-DECEs.pdf>
- Ministerio de educación [MINEDUC]. (2018). *Modelo nacional de gestión y atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educación especializadas*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Modelo-IEE.pdf>

- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019). *Guía de trabajo: adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2022). *Importancia del uso de material didáctico en la Educación Inicial*. <https://educacion.gob.ec/tips-de-uso/#:~:text=El%20material%20concreto%20apropiado%20apoya,y%20el%20enriquecimiento%20del%20vocabulario.>
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2018). *Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay*. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00TNPB.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00TNPB.pdf)
- Miranda, L. (2012). *Desafíos de la práctica docente en el aula ante las necesidades educativas especiales de los alumnos y las alumnas*. [Tesis de grado, Universidad academia de Humanismo Cristiano]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/1864/tpeb803.pdf?sequence=1>
- Moreno, F. (2015). La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil. *Opción*, 31(2), 772-789. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568042.pdf>
- Newborg, J., Stock, J., Wnek, L., Guidubaldi, J., Svinicki, J., de la Cruz, M., y González, M. (2011). *Battelle: Inventario de desarrollo (4ta ed.)*. TEA ediciones. <https://web.teaediciones.com/ejemplos/battelle-manual-extracto.pdf>
- Núñez, R. (2011). Características motrices de niños y niñas con Síndrome de Down. *Revista digital EFDeportes.com*, 16(163). <https://www.efdeportes.com/efd163/caracteristicas-motrices-de-ninos-con-sindrome-de-down.htm>
- Organización de la Naciones Unidas [ONU]. (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Decreto-129-1.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2019). *Informe inicial del Gobierno de Finlandia al Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPRiCAqhKb>

7yhsqn6%2BQ6l6508ujl8jwCu3NkXn9Wh5u6WAO%2F%2FFdHR6IEqTGK18t9gsPM1Na  
s3UkXvnXd5Fmzpz0m6nY2Bz7hpqpY57ihCVYdN0RdWwyLvLsyyu

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2019). *Día Mundial del Síndrome de Down*.  
<https://www.cndh.org.mx/noticia/dia-mundial-del-sindrome-de-down-0>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008, del 25 al 28 de noviembre). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro [conferencia]. *Conferencia Internacional de Educación (CIE)*, Ginebra, Suiza.  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf)

Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 131-134. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>

Pérez, A. (2014). Síndrome de Down. *Revista de Actualización Clínica Investiga*, 45(2357).  
<http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/pdf/raci/v45/v45a01.pdf>

Pérez, D. (2015). Características del lenguaje en el Síndrome de Down. *Revista 3C Empresa*, 4(1), 27-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4990921>

Pozo, J., Toala, J. y Quiñonez, M. (2018). *La familia y su influencia en el comportamiento de los niños en el aula*. [Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico Bolivariano]  
<https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/61c192df44f3e45edb01a67d9709c02e.pdf>

Quintanal, J., Altés, J., Amodia, J., Gómez, M., Mudarra, M., Rodríguez, P., y Sánchez, J. (2018). *El síndrome de Down: En la familia y la escuela*. Editorial Sanz y Torres SL. [https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=m\\_hmDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA39&dq=definici%C3%B3n+del+sindrome+de+down&ots=hw9ozOetEt&sig=IRd11tbbY8HmkpuN6B66w5E5Vqk#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=m_hmDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA39&dq=definici%C3%B3n+del+sindrome+de+down&ots=hw9ozOetEt&sig=IRd11tbbY8HmkpuN6B66w5E5Vqk#v=onepage&q&f=false)

Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 6(30), 211-230.  
<https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>

- Roa, R., Quiroga, N., y Araya, A. (2022). Educación Inclusiva de la Primera Infancia en Tiempos de Pandemia Covid-19: Percepciones de las Familias. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(1), 75-90. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol16-num1/art4.pdf>
- Robles, P. (2019). *El ritmo aplicado en las aulas con niños con síndrome de Down*. [Tesis de maestría, Universidad de la Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/15776/EI%20ritmo%20aplicado%20en%20las%20aulas%20con%20ninos%20con%20Sindrome%20de%20Down..pdf?sequence>
- Rodríguez, E. (2014). *Evaluación de las habilidades básicas: Motriz y Lenguaje en los niños y niñas de Centros Infantiles del Buen Vivir*. [Tesis de maestría, Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/4013/1/10612.pdf>
- Rodríguez, L. y Olmo, L. (2010). Aportaciones para la intervención psicológica y educativa en niños con síndrome de Down. *Revista Docencia e Investigación*, 20(1), 307-327. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8333/Aportaciones%20para%20la%20intervenci%c3%b3n%20psicol%c3%b3gica%20y%20educativa%20en%20ni%c3%b1os%20con%20s%c3%adndrome%20de%20Dow.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, T. (2012). La estimulación temprana en niños (as) con el Síndrome de Down. *Revista Conrado*, 8 (33), 10-15. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/27>
- Ruiz, E. (2011). La inclusión del alumnado con síndrome de Down en las escuelas: claves para el éxito. *Revista Síndrome de Down*, 8. <https://www.downcantabria.com/revistapdf/109/60-69.pdf>
- Ruiz, E., de Cantabria, F. S. D. D., y Down21, F. I. (2007). *Características psicológicas y del aprendizaje de los niños con síndrome de Down*. <https://www.downciclopedia.org/psicologia/desarrollo-y-perspectivasgenerales/3007-caracteristicas-psicologicas-y-del-aprendizaje-de-los-ninos-consindrome-de-down>
- Ruiz, L., y Graupera, J. (2012). La Batería MABC-2 y la evaluación del Trastorno del Desarrollo de la Coordinación en niños y adolescentes. *Escuela Infantil*, mayo-junio. <https://www.pearsonclinical.es/mwdownloads/download/link/id/898/>
- Ruiz, S. (2013). La inclusión escolar de los niños con Síndrome de Down en los centros educativos ordinarios: una apuesta por la inclusión y la tolerancia. *Revista Socio Temas*

Jurídicos

32(65),

1-76.

<https://revistas.unab.edu.co/index.php/sociojuridico/article/view/1927/1739>

- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Wolters Kluwer. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Comprender-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-para-intentar-llevarla-a-la-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Soto, R. (2003). La Inclusión Educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3(1). <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>
- Tamayo, M. (2012). *El Proceso de la Investigación Científica* (4ta ed.). LIMUSA. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El\\_proceso\\_\\_de\\_la\\_investigaci\\_n\\_cient\\_fica\\_Mario\\_Tamayo.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso__de_la_investigaci_n_cient_fica_Mario_Tamayo.pdf)
- Taro, J., Barreto, X., López, A., y Mora, L. (2023). Estrategia de superación a docentes de Educación Inicial para la inclusión a niños y niñas con Síndrome de Down de 3 a 5 años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6306-6317. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5790](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5790)
- Tobón, D., Valencia, G., Ríos, P., y Bedoya, J. (2008). Organización jerárquica y logro escolar en Medellín: un análisis a partir de la función. *Lecturas de Economía*, 3(68), 145-173. <https://www.redalyc.org/pdf/1552/155215604006.pdf>
- Tonon, G. (2009). La entrevista semiestructurada como técnica de investigación. En Graciela Tonon (comp.), *reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 45-73). UNLAM. [https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro\\_reflexiones\\_latinoamericanas\\_sobre\\_investigacin\\_cu.pdf#page=48](https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48)

- Torres, V., y Segrera, Y. (2011). *Los Derechos de las personas con Síndrome de Down*. Editorial Universidad del Norte. <https://docplayer.es/2489121-Los-derechos-de-las-personas-con-sindrome-de-down-manual-para-defensores.html>
- Troncoso, M. (2012). La evolución del niño con Síndrome de Down: de 3 a 12 años. *Revista Downcantabria*.  
<http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/22b4aee0f8d0692ab11d33c4e8364bd54be44095.pdf>
- Vanegas, L., Vanegas, C., Ospina, O., y Restrepo, P. (2016). Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 107-131.  
[https://www.redalyc.org/journal/1341/134149742007/html/#redalyc\\_134149742007\\_ref15](https://www.redalyc.org/journal/1341/134149742007/html/#redalyc_134149742007_ref15)
- Vásquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Kimpres Universidad de la Salle.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 5(1), 115-136.  
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>
- Velásquez, V. (2020). Retos de la educación de personas con discapacidad en Paraguay desde la perspectiva de la gobernabilidad. [Informe]. *Seguimiento de la Educación en el Mundo Como información de referencia para contribuir a la redacción del Informe GEM 2020, América Latina y el Caribe*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374680/PDF/374680spa.pdf.multi>
- Vélez, X. (2017). *Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca (Ecuador)*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia].  
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=0TI402AAysU%3D>

Vivas, L. (2021). *LOMLOE: por qué es necesaria una educación inclusiva*. La Universidad Internacional de La Rioja [UNIR]. <https://www.unir.net/educacion/revista/lomloe-educacion-inclusiva/>



## Anexos

### Anexo A: entrevista semiestructurada

|                             |  |                       |  |
|-----------------------------|--|-----------------------|--|
| Nombres de la entrevistada: |  | Número de entrevista: |  |
| Institución educativa:      |  |                       |  |
| Fecha:                      |  | Tiempo de duración:   |  |

#### Datos sociodemográficos:

Género: .....

Edad: .....

Título profesional: .....

Años de experiencia: .....

Años de labor en la institución actual: .....

#### Aprendizaje de los niños y niñas con Síndrome de Down

1. Basada en su experiencia al trabajar con estudiantes con Síndrome de Down, nos puede mencionar ¿En qué áreas de aprendizaje (cognitiva, motriz y socioemocional) presentan un mejor desenvolvimiento estos niños y niñas?
2. Desde su punto de vista ¿Cuáles son las destrezas que más se les dificulta adquirir a sus alumnos con Síndrome de Down en comparación con el resto?
3. ¿Cómo es el ritmo de aprendizaje de su alumnado con Síndrome de Down, en comparación con sus compañeros?
4. Considera Ud. ¿Qué las normas y hábitos establecidos en el hogar influyen en el desenvolvimiento y aprendizaje del niño con Síndrome de Down?

#### Inclusión de estudiantes con Síndrome de Down en un sistema educativo regular

5. ¿Considera usted beneficioso o contraproducente incluir al alumnado con Síndrome de Down en las instituciones educativas regulares, tomando en cuenta su tipo de afectación? ¿Por qué?
6. ¿Usted cree que la inclusión escolar de alumnos con Síndrome de Down es más factible que en otros tipos de discapacidad? ¿Por qué?
7. ¿Usted cree que, si un niño con Síndrome de Down que, desde sus primeros años de vida, tuvo una estimulación acorde a sus necesidades en una institución especializada, podría estar preparado para asistir y recibir una enseñanza regular?

## **Dificultades con respecto a la inclusión**

8. Desde su perspectiva ¿Existe concordancia entre las políticas educativas de inclusión, con la práctica que responden a la misma? ¿Por qué?
9. ¿Usted cuáles cree que son las barreras o dificultades que impiden fomentar la inclusión de niños con Síndrome de Down?
10. Desde su práctica docente, nos podría mencionar ¿Cuáles son los talleres que recibe o ha recibido para trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down?
11. Para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con Síndrome de Down ¿Se le brinda los suficientes recursos materiales y humanos que necesita para llevar a cabo su labor docente?

## **Estrategias para trabajar con niños con Síndrome de Down**

12. ¿A través de qué test o instrumentos de evaluación, usted conoce la edad de desarrollo del párvulo?
13. Para el aprendizaje del alumnado con Síndrome de Down ¿en qué documento se rigen o qué tipo de adaptaciones hacen?
14. Nos podría hablar sobre las estrategias y actividades específicas que utiliza para trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down y el grupo en general.
15. ¿Cuáles son los materiales más convenientes para que el alumnado con Síndrome de Down adquiera diferentes destrezas y habilidades?

**Anexo B: ficha de observación**

**Objetivo de la ficha de observación:** Observar el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas con Síndrome de Down en Inicial y Preparatoria.

**Nombre del docente:** .....

**Institución educativa:** .....

**Fecha de la observación:** .....

**Tiempo de observación:** .....

| Aspectos observados   | Items   |
|---|---|
| Situación en donde receptan los conocimientos con mayor facilidad                     | <input type="checkbox"/> Grupo de clase<br><input type="checkbox"/> Grupo pequeño<br><input type="checkbox"/> Individualmente<br><input type="checkbox"/> Con la docente  |
| Poseen rutinas establecidas que le permiten trabajar manera autónoma                  | <input type="checkbox"/> SI<br><input type="checkbox"/> NO  |
| Tipo de relación que mantienen con los demás:   | <input type="checkbox"/> Solitario/a<br><input type="checkbox"/> Participativo/a<br><input type="checkbox"/> Agresivo/a<br><input type="checkbox"/> Dependiente<br><input type="checkbox"/> Independiente                       |
| La información la procesan mejor a través de:   | <input type="checkbox"/> Oído<br><input type="checkbox"/> Vista<br><input type="checkbox"/> Kinestésico   |
| Tiempo estimado de concentración durante una actividad                                | <input type="checkbox"/> Menos de 5 minutos<br><input type="checkbox"/> Entre 5 y 10 minutos<br><input type="checkbox"/> Entre 15 y 25 minutos<br><input type="checkbox"/> No existe diferencia con respecto al resto del grupo |
| Cuando existe distracción en las actividades, para retomar la atención, requieren de: | <input type="checkbox"/> Períodos de descanso<br><input type="checkbox"/> Cambio de actividad<br><input type="checkbox"/> Pausas activas  |

## Anexo C: Consentimiento informado

### Consentimiento Informado

Cuenca, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2023

Yo \_\_\_\_\_, con número de cédula \_\_\_\_\_, voluntariamente he decidido colaborar en el trabajo de titulación realizado por las estudiantes María Belén Sánchez Quinde y Viviana de los Angeles Sinchi Barbecho de la carrera de Educación Inicial de la Universidad de Cuenca, con el tema de "La inclusión de niños y niñas con Síndrome de Down en Educación Inicial y Preparatoria" en tal sentido, doy mi consentimiento para ser entrevistada/o, y así proporcionar la información que será utilizada únicamente con fines académicos. Estoy informada/o sobre el carácter estrictamente confidencial de la entrevista, la misma que será grabada para su posterior análisis, de modo que mi identidad como entrevistada/o no será revelada y será codificada para mantener anónima mi identidad. Al mismo tiempo, mi participación es absolutamente voluntaria.

\_\_\_\_\_  
**Nombre del participante**

\_\_\_\_\_  
**Nombre de la estudiante**

\_\_\_\_\_  
**Nombre de la estudiante**