



Educación inclusiva de preescolares con síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México

Inclusive education of preschoolers with Down syndrome, the perspective of a group of educators from Veracruz-México

Volumen 20, Número 2
Mayo - Agosto
pp. 1-27

Nayeli Lormendez Trujillo
Amanda Cano Ruíz

Citar este documento según modelo APA

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

Educación inclusiva de preescolares con síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México

Inclusive education of preschoolers with Down syndrome, the perspective of a group of educators from Veracruz-México

Nayeli Lormendez Trujillo¹
Amanda Cano Ruíz²

Resumen: México ha incursionado en la promoción de políticas de educación inclusiva. En este marco es cada vez más frecuente que se incorporen, en las escuelas de educación preescolar, estudiantes con necesidades educativas especiales que presentan síndrome de Down. Estos casos de inclusión han sido poco documentados, por ello se propuso una investigación que tuvo como objetivo principal conocer características de la práctica docente de quienes trabajan con este alumnado. Este acercamiento se generó desde cuatro dimensiones: personal, interpersonal, institucional y didáctica. Se adoptó una perspectiva cualitativa de investigación. Participaron tres educadoras con experiencia en inclusión de estudiantes con síndrome de Down. La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada, los datos se categorizaron de manera inductiva. Se identificó que las profesoras: tienen claridad conceptual en la educación inclusiva y en las barreras para el aprendizaje y la participación; buscan espacios de formación continua para una práctica pertinente; enfatizan el liderazgo directivo como favorable en la educación inclusiva; su planeamiento didáctico privilegia aprendizajes para la vida con el empleo de materiales didácticos; destacan la importancia de cuidar la ubicación del estudiantado en el aula, así como seguir rutinas de trabajo; desarrollan una evaluación cualitativa de los aprendizajes; promueven un trabajo colaborativo con padres y madres de familia así como con servicios de apoyo al aula regular. La investigación permite analizar los esfuerzos de las docentes por atender con pertinencia a los estudiantes a través de la autoformación y apoyo de la comunidad escolar.

Palabras clave: educación preescolar, práctica pedagógica, necesidades educacionales, educación integradora.

Abstract: Mexico has started to promote inclusive education policies. In this context, it is increasingly common for preschool schools to incorporate students with special educational needs, including those with Down syndrome. These inclusion cases have been sparsely documented, so an investigation was proposed whose main objective was to know the characteristics of the teaching practice of those who work with these students. This approach was generated from four dimensions: personal, interpersonal, institutional and didactic. A qualitative research perspective and case study method were adopted. Three educators with experience in inclusion to students with Down syndrome participated. The technique used was the semi-structured interview, the data were categorized inductively. It was identified that teachers: have conceptual clarity in inclusive education and barriers to learning and participation; are looking for continuous training spaces for a relevant practice; emphasize the leadership as favorable for an inclusive education; its didactic planning privileges learning for life with the use of teaching materials; emphasize the importance of taking care of the student's location in the classroom, as well as following work routines; develop a qualitative evaluation of learning and promote collaborative work with parents and regular classroom support services. The research allows teachers to analyze efforts to attend students with relevance, through the self-training and support of the school community.

Keywords: preschool education, pedagogical practice, educational needs, inclusive education.

¹ Docente y directora de la Escuela de Educación Preescolar "José María Mata", México. Dirección electrónica: mandy_caru@hotmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0003-2492-1579>

² Docente de Licenciatura y posgrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen de Xalapa, Veracruz, México. Dirección electrónica: mandy_caru@hotmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1869-4704>

Artículo recibido: 18 de octubre, 2019

Enviado a corrección: 11 de febrero, 2020

Aprobado: 27 de abril, 2020

1. Introducción

A lo largo de la última década, organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han impulsado el diseño de políticas de educación inclusiva a nivel mundial. Dichos organismos proponen un mayor acceso educativo con pertinencia para la niñez con discapacidad, poblaciones indígenas, rurales, migrantes o estudiantes que han perdido la oportunidad de pertenecer a los sistemas educativos (UNESCO, 2015). A su vez, se han celebrado cumbres, convenciones y conferencias que han contribuido a la discusión del derecho que todos los niños y las niñas tienen a una educación de calidad sin importar su nacionalidad, género o la presencia de alguna discapacidad.

En el caso de México, como lo ha señalado la Secretaría de Educación Pública (SEP), su sistema educativo enfrenta retos importantes respecto a la implementación de políticas de educación inclusiva. Se trata de un país con altos porcentajes de pobreza² y áreas de mejora en los procesos de formación inicial y continua del personal docente en lo que compete a la atención a la diversidad presente en las aulas. Mucho del estudiantado no puede acceder a una educación pertinente debido a la presencia de barreras para el aprendizaje y la participación, entendidas estas como factores o circunstancias del contexto que entorpecen o limitan el acceso a la educación, y con ello las oportunidades de aprendizaje del alumnado (SEP, 2014).

En lo que corresponde a la Educación Básica (EB), conformada por cuatro niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, y secundaria, desde 1993 se han promovido políticas nacionales tendientes a integrar a la niñez con necesidades educativas especiales a las escuelas de educación regular (Romero y García, 2013)³. Esto se ha traducido en la operación de programas para el fortalecimiento de la educación especial y la promoción de la inclusión educativa. En 2014, la SEP establece que se promoverá una educación inclusiva dentro del sistema regular. Ello implica que las personas integrantes de la sociedad tengan el

² El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) determinó que, en 2018, 41.9% de la población mexicana (52.4 millones de personas) se encontraba en situación de pobreza y 7.4% (9.3 millones de personas) en situación de pobreza extrema (CONEVAL, 2018).

³ Los servicios educativos de educación especial son muy diversos en las diferentes entidades del país, los principales son: Escuela de Educación Especial, Centro de Atención Múltiple, Grupos Integrados, Centro Psicopedagógico, Centro de Orientación, Evaluación y Canalización, Centro de Capacitación de Educación Especial, Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar, Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, Unidad de Orientación al Público, Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (SEP, 2006).

derecho universal de recibir educación independientemente de sus características individuales, ofreciendo una educación de acuerdo con sus necesidades, y así combatir, de esta manera, la inequidad y promover la justicia, igualdad y democracia (SEP, 2014).

Se ha buscado que, en las escuelas, se conviva y actúe bajo un enfoque de inclusión social, por tanto, de apertura a toda la población. Quien lo desee debe tener la oportunidad de acceder a una educación de calidad, permanecer en el sistema, participar en las actividades y prácticas socioeducativas como parte integrante de la comunidad educativa y de la sociedad en general (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

Todos estos cambios a nivel de política educativa han repercutido en la vida cotidiana de las escuelas. Así lo han identificado estudios anteriores desarrollados en los niveles de primaria y de secundaria (Leyva, 2012). En ellos se documenta que no obstante las escuelas cuenten con las denominadas Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), enfrentan dificultades para la inclusión de personas que antes eran atendidas exclusivamente a través de los servicios de educación especial.

Debido a que los marcos normativos no garantizan por sí solos una educación inclusiva, es necesario conocer cómo se viven estos procesos en las escuelas, ya que, como menciona Lieberman (1992, citado en Sánchez, 2003), este tipo de políticas no se apropian por decreto, deben ir más allá del discurso y constituirse en prácticas cotidianas. Dentro de este marco se buscó desarrollar una investigación que constituyera un acercamiento a procesos de inclusión en escuelas de educación preescolar. Además, se limitó la mirada al caso específico de la atención a población estudiantil con Síndrome de Down. Este trastorno cromosómico presenta una prevalencia en nuestro país de 3.73 por cada 10,000 nacimientos (Sierra, Navarrete, Canún, Reyes y Valdés, 2014).

Por su parte, la educación preescolar promueve en niñas y niños de entre tres y cinco años un conjunto de competencias con miras a incidir en su seguridad, autonomía, creatividad, participación y convivencia para un desarrollo integral y armónico. Desde el currículo formal, se contempla la promoción de prácticas educativas inclusivas abriendo espacios a todos los estudiantes que son social, lingüística y culturalmente diversos; se reconoce que el alumnado posee rasgos individuales particulares (SEP, 2011).

La revisión de la literatura sobre el tema arroja escasas investigaciones en México que aborden los procesos de inclusión en escuelas regulares de personas con síndrome de Down. A nivel internacional, se localizó una revisión del estado del arte sobre el tema realizada por Gamonales, Porro, Gil, Mancha, Gómez y Gamonales (2018), quienes

identifican seis estudios que abordan aspectos vinculados con la inclusión de personas con síndrome de Down. Dos de ellos se enfocan en estudiantes (De Graaf, Van Hove y Haveman, 2014; Mapuranga, Dumba y Musodza, 2015); cuatro se centran en padres y madres de familia, y de estos, solo en uno de los casos el profesorado es el informante (Bakhshi, Babulal y Trani, 2017).

Otro estudio relacionado con este tema es el encabezado por McFadden, Tangen, Spooner-Lane y Mergler (2017), el cual exploró las experiencias de tres docentes australianos en la inclusión de un niño con síndrome de Down en sus tres primeros años de escolaridad. Por su parte, Kabashi y Kaczmarek (2019) desarrollaron un estudio de caso que documenta la inclusión de un alumno con síndrome de Down en un preescolar de Estados Unidos. Ellos identificaron, entre otros aspectos, las estrategias que fueron empleadas para fomentar la participación del niño y su transición hacia un aula inclusiva. Engevik y Berntsen (2018), encabezaron otra investigación para evaluar la calidad de la inclusión de aulas convencionales de Noruega a las que asisten estudiantes con síndrome de Down de ocho años, recuperaron las valoraciones del profesorado con base en un conjunto de indicadores claves para la inclusión.

Este panorama nos indica que es importante el desarrollo de investigaciones tendientes a documentar experiencias de educación inclusiva desde la perspectiva del personal docente. De esta manera, la investigación aquí reportada se propuso como objetivo general conocer las características de la práctica docente de tres profesoras de educación preescolar que trabajan con niños y niñas con síndrome de Down. De manera particular, se plantearon tres objetivos específicos: analizar las opiniones de las docentes respecto a la implementación de la educación inclusiva en sus escuelas; identificar los vínculos que las docentes establecen con los servicios de apoyo así como con los padres madres de familia de estos estudiantes; y, por último, documentar la forma en que las docentes desarrollan la dimensión didáctico- curricular.

2. Referente teórico

2.1 Educación Inclusiva y Síndrome de Down

Actualmente, el concepto de educación inclusiva no se restringe a brindar el servicio educativo a personas con alguna discapacidad. De acuerdo con Mapuranga et al (2015) abarca la atención educativa de aquellas personas que pertenecen a minorías étnicas, migrantes y a otras diversidades. Dicha educación inclusiva implica dar respuesta a las

necesidades educativas de cualquier alumno o alumna, ya que, como lo afirma Gamonales, et al. (2017) todos los estudiantes tienen derecho a la educación, independientemente de sus capacidades. Asimismo, la educación inclusiva se define como un enfoque educativo que tiene sus bases en el aprecio de la diversidad como factor de enriquecimiento de los procesos pedagógicos, y que por tanto favorece el desarrollo humano. Rebase el concepto de integración, pues implica “que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (Delgado, 2007, p. 51).

En esta investigación se adoptó una concepción amplia de la educación inclusiva vista como un proceso de cambio que, como señala Ainscow (2005), implica procesos de capacitación en materia de atención a la diversidad del alumnado desde las esferas más amplias hasta el nivel micro (escuelas, docentes y comunidades). Este enfoque busca que las escuelas promuevan prácticas que permitan superar la exclusión en educación. Demanda cambios importantes en el abordaje de los contenidos didácticos, es decir, en las metodologías y estrategias de enseñanza, de tal manera que se brinden oportunidades diversas y acordes a las características del estudiantado (Escribano y Martínez, 2013). Esto abarca a los niños y a las niñas que presentan alguna discapacidad, como es el caso de quienes tienen síndrome de Down.

Las personas con síndrome de Down pueden presentar discapacidad intelectual en grado variable, entre leve y moderada. Sin embargo, su personalidad, inteligencia y capacidad adaptativa están fuertemente condicionadas por el ambiente (familia, escuela y comunidad), sus capacidades (inteligencia y habilidades adaptativas) y los apoyos que reciban a lo largo de la vida, desde su nacimiento hasta la vida adulta. La familia y la escuela tienen un papel determinante para favorecer la calidad de vida de las personas con síndrome de Down ya que ésta no está determinada por el síndrome sino por el ambiente. (SEP, 2012, p.1)

Algunas de las características más significativas en el desarrollo cognitivo de la niñez con síndrome de Down son: desarrollo tardío del lenguaje, vocabulario limitado, restricción en la construcción gramatical, dificultades en la estructuración del pensamiento lógico, así como enfermedades asociadas a cardiopatías congénitas que tienden a afectar su desarrollo físico (Cebula, Moree y Wishart, 2010). Cabe mencionar que cada individuo, aun cuando padezca el mismo síndrome, siempre manifestará de diferentes formas sus necesidades. En

este sentido, el conocimiento de algunas de las características generales de las áreas que son afectadas puede ser de gran ayuda para el éxito de su inclusión en las escuelas. El profesorado debe favorecer mediante sus actitudes, así como con adaptaciones curriculares, el desarrollo integral de este alumnado.

Las investigaciones en este campo han señalado que resulta benéfico para el alumnado con síndrome de Down asistir a aulas inclusivas, ya que presentan avances tanto en aspectos académicos como sociales. Esto se refleja de manera particular tanto en sus habilidades comunicativas, como en una mejor adopción de roles de participación y autonomía. También, se ha identificado que hay una serie de aspectos críticos en el proceso de incorporación de este alumnado, tales como: captar su atención, lograr que sigan indicaciones o expresen sus necesidades (Kabashi y Kaczmarek, 2019). A este respecto, Ruiz (2015) menciona que el profesorado requiere desarrollar estrategias de trabajo en cuatro ámbitos fundamentales para los niños y para las niñas: atención, percepción, memoria y procesamiento lógico.

En lo que concierne al programa de estudios de educación preescolar (*Aprendizajes Clave Educación Preescolar, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*), este especifica que las escuelas deben brindar el espacio, así como las condiciones y recursos que propicien un ambiente de aprendizaje significativo para todos aquellos que presenten una necesidad educativa especial, referida o no a una discapacidad (intelectual, sensorial o motriz) o actitud sobresaliente. Para este fin es necesario que se detecten algunas de las barreras que pueden interferir en el desarrollo pleno del aprendizaje del alumnado, y con base en ello emplear estrategias innovadoras (SEP, 2016).

2.2 Práctica docente

La actitud favorable del profesorado, junto con las adecuadas adaptaciones de tipo didáctico y organizativo, han sido identificados como elementos esenciales para el éxito de la integración escolar de los alumnos y alumnas en cualquier nivel educativo (Molina, 2002). En esta investigación, se concibe la práctica docente desde los aportes de Fierro, Fortoul y Rosas (1999). Ellas señalan que dicha práctica conlleva un ejercicio cotidiano en donde están implícitos los saberes, experiencias, así como los significados y concepciones de los docentes. Para ellas, la intervención educativa no solo se basa en la aplicación de planes y programas de estudio, sino que debe ser considerada como el conjunto de acciones,

concepciones, experiencias y factores que determinan el quehacer docente. A su vez, consideran cinco dimensiones de la práctica docente: personal, interpersonal, institucional, social y didáctica.

En la dimensión personal se contempla el aspecto individual de la docencia, ya que quien la ejerce es un sujeto con sus propios ideales, metas, proyectos y motivaciones. Estas características individuales intervienen en la toma de decisiones de la práctica profesional y la hacen única (Fierro et al., 1999). En esta investigación se buscó identificar concepciones de quien labora en educación preescolar, en calidad de docente de grupo, acerca de su trabajo con el alumnado con síndrome de Down. Dichas concepciones están vinculadas a su historia personal, experiencia profesional, vocación, motivación, y proyección de sí mismo.

En cuanto a la dimensión interpersonal de la práctica docente, esta alude a las relaciones entre los actores que intervienen en el quehacer educativo de las escuelas: estudiantes, personal docente y directivo, padres y madres de familia, entre otros. Los actores educativos son diversos en creencias, culturas, costumbres e identidades. Las interacciones entre estas figuras escolares crean un ambiente de trabajo o clima institucional (Fierro et al., 1999). Su trabajo conjunto llega a ser pieza clave dentro de la escuela como institución, por ello en este estudio se analizan los vínculos que existen entre el profesorado, especialistas, apoyos técnicos, padres y madres de familia, alumnado y su repercusión en la atención de los niños y niñas con síndrome de Down.

La dimensión institucional abarca la administración y estructura institucional en donde se insertan las prácticas docentes, es decir, corresponde a la socialización profesional. Esta dimensión contempla el aprendizaje de reglamentos, normas y costumbres de la profesión. Dicho en otras palabras, "la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común" (Fierro et al., p.23, 1999). Esta dimensión da cuenta de la manera en la que el ambiente escolar influye en la práctica docente, en las costumbres, en las tradiciones y en los modelos de gestión educativa que permean la institución.

En relación con la dimensión didáctica, refiere a formas de enseñanza que el docente implementa para que el alumnado construya aprendizajes significativos. Dicha dimensión abarca la manera en la que se organiza el trabajo, la evaluación, las metodologías y el grado de conocimiento pedagógico que el docente posee y pone al servicio del estudiantado (Fierro et al., 1999). En esta dimensión se ven reflejadas las concepciones y experiencias previas

personales, así como el trabajo en colectivo con los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo.

Por último, la dimensión social es definida como “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (Fierro et al., 1999, p.56). A su vez, esta dimensión se relaciona con la propia obligación moral ante la sociedad, con el contexto histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares; alude a que es esencial “rescatar la trascendencia social de las prácticas docentes y su impacto en los alumnos” (Fierro et al., 1999, p.33).

En esta investigación se retoman cuatro de las cinco dimensiones mencionadas: personal, didáctica, interpersonal e institucional. No se aborda lo relativo a la dimensión social por considerar que implicaba aspectos metodológicos que rebasaban las posibilidades de esta investigación, además de que este trabajo constituye un primer acercamiento a este objeto de estudio.

3. Metodología

3.1 Enfoque

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, el cual busca acercarse a la perspectiva de los sujetos, en particular, al conocimiento de cómo estos experimentan la realidad (Álvarez-Gayou, 2003). En este tipo de estudios no interesa extrapolar los resultados a otros contextos, se reconoce que los hallazgos son propios de los casos particulares analizados (Latorre, Rincón y Arnal, 1992). Es frecuente que se enfoque en un número reducido de participantes o contextos sociales con la finalidad de profundizar en las características del objeto de estudio. Desde este enfoque, la presente investigación contempló tener un acercamiento a la práctica pedagógica de un pequeño grupo de docentes respecto a la inclusión de niños y niñas con síndrome de Down en sus aulas.

3.2 Unidades de análisis

La investigación se desarrolló durante los meses de octubre de 2016 a julio de 2017, y se efectuó con profesores de educación preescolar de Xalapa, capital del estado de Veracruz. Para seleccionar a quienes participarían en el estudio se establecieron una serie de criterios de inclusión que debían cumplir: contar con cinco años o más de servicio en educación preescolar; tener al menos una experiencia previa en procesos de inclusión

educativa, preferentemente en el trabajo con estudiantes con síndrome de Down en el aula regular; que fueran identificados por sus autoridades educativas o servicios de educación especial, como profesores o profesoras que favorecen la educación inclusiva en sus escuelas. Esto por considerar valioso recuperar saberes que han construido a través de su práctica docente en su trabajo diario con estos estudiantes.

Para seleccionar los casos a estudiar se acudió a una de las supervisiones escolares de educación preescolar de Xalapa en donde se presentaban facilidades para el acceso a las escuelas y a las docentes. Se dieron a conocer las características del estudio, y la supervisora escolar brindó información respecto a algunas docentes que, desde su perspectiva, reunían los criterios de inclusión delimitados. Al mismo tiempo, esta instancia recomendó el acercamiento con personal de los Centros de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP). Fue el personal de estos centros el que brindó referencias de otras educadoras que podrían participar en el estudio. Se construyó un listado de seis posibles informantes y se procedió a negociar el acceso. Para ello, hubo un acercamiento a las escuelas y a las docentes. Finalmente, tres profesoras decidieron participar en la investigación. Como se profundizará en los resultados, todas tenían experiencia en el trabajo con estudiantes con síndrome de Down y laboraban tanto en preescolares urbanos como rurales de la región de Xalapa.

Con cada docente se dialogó en torno su participación en la investigación. En una reunión *ex profeso* para abordar este tema se explicó: el objetivo, metodología y técnica de investigación. A su vez, se aclaró el tipo de instrumento a emplear, lo relativo al uso de grabadora de audio, y se les comunicó que la información sería empleada únicamente con fines de investigación. Además, se acordó guardar el anonimato de las profesoras y de los niñas y niños a los que harían referencia (se cambiarían sus nombres respetando el sexo correspondiente). Esta información se sintetizó en un formulario de compromiso de confidencialidad que las docentes firmaron.

3.3 Técnicas de recolección

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, esta, de acuerdo a Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), se caracteriza por plantear un conjunto de preguntas o interrogantes diseñadas previamente por quien investiga. A la vez, permite adaptarse a los rasgos de los entrevistados al contemplar en su desarrollo “aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p. 163).

La presente investigación se apoyó en lo propuesto por Martínez (1998) para el diseño y desarrollo de las entrevistas. Este autor recomienda contar con un guion de preguntas planteadas en torno a temas específicos que, a su vez, responden a los objetivos de la investigación. Sugiere que se desarrolle en un espacio que favorezca el diálogo entre entrevistador y entrevistado. Es especialmente importante que el entrevistador asuma una actitud abierta respecto a las respuestas que le brindan los entrevistados y evite emitir juicios sobre lo que expresan. Por lo tanto, se trata de favorecer la libre expresión de los informantes sin interrumpir el flujo de ideas.

El instrumento de investigación fue un guion de entrevista cuya construcción se basó en los objetivos general y específicos del estudio, así como en las dimensiones de la práctica docente señaladas en el apartado teórico. Una primera versión del guion se sometió a revisión de jueces, esto con la finalidad de que evaluaran si las preguntas resultaban suficientes y pertinentes para el alcance de los objetivos, así como claras para las informantes. Cabe señalar que participaron dos investigadores con experiencia en docencia e investigación en materia de educación inclusiva, que laboran en instituciones formadoras de docentes tanto en la Licenciatura en Educación Preescolar como en la de Educación Especial.

Gracias a este procedimiento se generó una nueva versión que incluyó el replanteamiento de algunas preguntas, de tal manera que resultaran pertinentes para lo que la investigación se propuso, y claras para quien debía dar respuesta. La versión final del instrumento, validada por los jueces, contempló primeramente lo relativo a características generales de las docentes; posteriormente, incorporó doce preguntas de carácter abierto que abordan aspectos relacionados con la dimensión personal, interpersonal, institucional y didáctica de la práctica docente en el contexto de la atención de alumnado con síndrome de Down.

El desarrollo de la técnica implicó acordar con las docentes fecha y espacio de su realización. Se cuidó contar con las condiciones necesarias para que no se presentaran interrupciones en el desarrollo de las entrevistas. En uno de los casos, una docente decidió ser entrevistada en su domicilio particular y las otras dos en sus escuelas, una vez que se retirara el alumnado a sus domicilios. Las entrevistas se realizaron entre el 20 y el 28 de abril de 2017, en ellas se abordaron las temáticas planteadas en el guion diseñado para este fin. Tal como se había acordado con las informantes, fueron grabadas, pues se quería evitar la

pérdida de información y conseguir una transcripción fina de lo expresado por ellas. Las grabaciones duraron aproximadamente 90 minutos.

3.4 Procesamiento de análisis

Para el proceso de análisis, primeramente, se realizó la transcripción de las tres entrevistas con ayuda de un procesador de textos. Posteriormente, se procedió con la lectura y relectura de las transcripciones para identificar y organizar segmentos que correspondían a las dimensiones de la práctica, y que las educadoras destacaban. Se buscó hacer una revisión del contenido, como ruta interpretativa de la realidad, con base en fundamentos teóricos (Moraima y Auxiliadora, 2008). La base para la categorización de la información, en cuanto a los elementos de las dimensiones de la práctica docente, fue lo propuesto por Fierro et al (1999); también se recuperaron algunos estudios antecedentes respecto a rasgos de prácticas inclusivas en las escuelas, tales como el de Rodríguez, 2016; Durán y Giné, 2012 (tabla 1). Esta categorización y sus respectivos fragmentos o segmentos de entrevistas fue sometida a validación de los jueces que participaron en la revisión del guion de entrevistas.

Tabla 1: Categorías de análisis delimitadas en el análisis de la información.

Dimensión	Categoría
Personal	Definición de inclusión educativa: refiere a las ideas, nociones, opiniones que las educadoras poseen acerca de la educación inclusiva como un proceso orientado a atender necesidades del alumnado, así como su incorporación a la escuela regular con justicia social.
	Definición de barreras para el aprendizaje y la participación: refiere a las ideas, nociones u opiniones que las educadoras poseen acerca de aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje del alumnado.
Institucional	Liderazgo directivo: características del centro educativo en el que laboran, en donde se hace evidente un fuerte compromiso del personal directivo por promover procesos de educación inclusiva.
	Trabajo conjunto con servicios de apoyo: formas de trabajo en las que se evidencian la colaboración y estrategias conjuntas entre educadora y servicios de apoyo como CAPEP o USAER para la atención del alumnado con síndrome de Down.
Didáctica	Planeación didáctica: organización de la intervención de la educadora para facilitar la apropiación de aprendizajes el alumnado con síndrome de Down, incluye la selección de los aprendizajes, así como los ajustes razonables y materiales didácticos a emplear.
	Estrategias de enseñanza: formas específicas de trabajo que la educadora emplea con la intención de facilitar el aprendizaje del alumnado con síndrome de Down.
	Evaluación de aprendizajes: formas en que las educadoras valoran los avances en los aprendizajes del alumnado con síndrome de Down.
Interpersonal	Estrategias colaborativas con padres y madres de familia: son aquellas formas de trabajo que la educadora promueve para hacer partícipes a los padres y madres de familia en el proceso de educación inclusiva.

Fuente: elaboración propia, 2019.

4. Resultados

En este apartado se presentan, primeramente, características de las tres docentes participantes, así como algunos de los rasgos de los estudiantes a quienes se referirán en sus testimonios. Posteriormente, se aborda lo relativo a las cuatro dimensiones de la práctica docente en las que se enfocó la investigación.

4.1 Características generales de las docentes

4.1.1 *Laura*

Ella contaba con 56 años de edad y siete de laborar en su actual escuela (se trataba de un preescolar urbano cuya matrícula ascendía a 146 estudiantes que eran atendidos por 7 docentes). Egresó de una Escuela Formadora de Docentes en donde estudió para el trabajo con preescolares. A lo largo de su trayectoria profesional había transitado por diez diferentes escuelas, entre ellas destacaba a dos por promover prácticas inclusivas. Se trata de una profesora que se actualiza constantemente, participa en cursos y talleres tanto en línea como presenciales para mejorar su práctica docente. En diferentes ciclos escolares había trabajado con estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno de Espectro Autista (TEA) y Síndrome de Asperger (SA). Desde hacía dos años su aula incluía a Mariana una niña con síndrome de Down. Esta alumna, de cinco años, fue descrita por la maestra como una niña “muy cariñosa”. Era el segundo ciclo escolar que se encontraba en la escuela.

4.1.2 *Guadalupe*

Esta docente tenía 54 años de edad y 25 años de servicio en EB. También estudió en una Escuela Formadora de Docentes para desempeñarse en el nivel de preescolar. Contaba con experiencia laboral en seis escuelas de diversas localidades y municipios del estado de Veracruz. Al momento de realizar la entrevista tenía dos años de laborar en el plantel, el cual contaba con 130 estudiantes y 10 profesores (incluidos los especialistas del CAPEP, educación física y juegos).

En su trayectoria escolar había trabajado con estudiantes con síndrome de Down, debilidades auditivas, TEA y SA. Desde dos ciclos escolares anteriores, su aula incluía a Sam, un alumno con síndrome de Down. El tiempo de interacción con este alumno le había permitido conocerlo y aplicar diferentes estrategias que, a su juicio, le permitían planeamientos cada vez más sistemáticos y funcionales.

4.1.3 Diana

Esta educadora contaba con 34 años de edad, y nueve de servicio docente. El preescolar bidocente en donde se desempeña se ubica en una localidad rural cercana a Xalapa y su matrícula ascendía a 45 estudiantes. Su perfil profesional era de Licenciada en Pedagogía, egresada de la Universidad Veracruzana, y Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana. La maestra a pesar de ser relativamente más joven que las otras profesoras había prestado sus servicios en cinco escuelas ubicadas en diversas zonas del estado de Veracruz, entre ellas, identifica dos en particular con presencia de prácticas inclusivas. En estas trabajó con niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Además de docente, era responsable de la dirección de la escuela, mostraba interés por participar en cursos de actualización, pues le agrada innovar en su práctica. Recientemente, se había incorporado a esta escuela. Sin embargo, en el anterior preescolar en donde se desempeñó trabajó por tres años con una alumna con síndrome de Down (Nancy). Menciona que fue un proceso difícil debido a las características del contexto, a los padres y madres de familia y, principalmente, a que Nancy agredía a otros niños, lo que ocasionaba rechazo por parte la comunidad escolar. Pese a ello, con mucho esfuerzo pudo observar cambios significativos en su conducta y en su desarrollo personal y social.

A partir de esta breve descripción de las docentes participantes en la investigación, podemos identificar que cuentan con una variada experiencia en atención a la diversidad. En dos de los casos se cuenta con una formación inicial específica para el nivel de preescolar y en uno de los casos no fue así. No obstante, se buscó acceder a procesos de formación continua que la habilitaran para esta labor (caso de Diana).

4.2 Dimensión personal

En esta dimensión iniciaremos con el análisis de lo que las docentes expresaron respecto a lo que para ellas significa la educación inclusiva. Hay coincidencia en los tres casos en describirla como: tener apertura, aceptar y atender educativamente en las escuelas a todo aquel que lo requiera. Tienen claridad en que se trata de un concepto amplio que no se circunscribe a personas con alguna discapacidad. Reconocen que la educación inclusiva demanda la suma de esfuerzos de diferentes actores sociales y no solo de la escuela o el docente. Es decir, se alude a la dimensión interpersonal de la práctica docente y al trabajo colaborativo. Estas opiniones de las docentes coinciden con lo señalado por otras

investigaciones respecto a que la educación inclusiva conlleva procesos de cambio profundo en diferentes esferas, además no se circunscribe a un solo actor social (Ainscow, 2005; Gamonales et al., 2017; Mapuranga, et al., 2015).

Los tres casos conciben las barreras para el aprendizaje y la participación social con apego a lo que se propone en el currículum formal para este nivel y toda EB, pues son vistas como aspectos familiares, contextuales e, incluso, escolares que limitan el aprendizaje del alumnado. También, reconocen que brindar atención educativa pertinente a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales demanda una formación docente especializada en estos temas. Estas expresiones de las docentes se relacionan con el “sentimiento de competencia profesional” del que habla Duran y Giné (2012), y que depende de la formación que poseen para un adecuado manejo de las diferencias.

Las docentes manifestaron que es necesario investigar por su cuenta y buscar estrategias para conocer los casos que atienden, así como posibles escenarios a los que se puedan enfrentar. Reconocen que sus actitudes son muy importantes en la búsqueda de estrategias de atención, mencionan que es necesario mostrar mucha apertura y perseverancia. De igual modo, enfatizan que el trabajar con alumnos y alumnas con síndrome de Down les demanda firmeza en las convicciones para poder ser partícipes de una educación que responda a sus necesidades.

En esta dimensión se identifican algunos rasgos de la personalidad de las docentes que son favorables para la inclusión: apertura, empatía y búsqueda por la autoformación docente, lo cual las lleva a experimentar nuevas formas de trabajo en sus prácticas educativas. Se trata de profesoras que actúan como intelectuales críticos, además, tienen presente la dimensión ética que su profesión demanda en atención a la diversidad presente en sus aulas (Arnaiz, 2003). Estos resultados son coincidentes con lo que señalan Durán y Giné (2012) respecto a que los docentes promotores de una educación inclusiva requieren (entre otras características) de compromiso, entendido como voluntad para ayudar a sus estudiantes, “afecto (entusiasmo y cariño hacia los alumnos)” (p.42), así como ser partícipes de procesos de formación docente.

4.3 Dimensión institucional

En esta dimensión se aborda el liderazgo directivo, así como la vinculación entre educadora y servicios de apoyo como aspectos que se destacaron en los discursos de las docentes dentro del proceso de educación inclusiva.

Las tres docentes coinciden en señalar el importante papel que juega el personal directivo para promover que la comunidad escolar se apropie de objetivos comunes a través de su liderazgo académico en las escuelas. Es decir, facilitan y promueven la inclusión entre el colectivo docente y la comunidad escolar en general. Estos resultados son congruentes con aportes teóricos en este campo, ya que se ha identificado que el liderazgo directivo es capaz de influir tanto en el comportamiento como en el diseño de acciones necesarias para el logro de objetivos en común a través de la proyección y estimulación del cambio (Leithwood y Jantzi, 2000). El personal directivo de las escuelas es nodal para la eliminación de barreras que originan exclusión a través de un liderazgo que promueva valores, además de que “facilite y contribuya a crear las condiciones que hagan posible que tanto el profesorado como el alumnado se abran al cambio” (Fernández y Hernández, 2013, p.37).

En contraparte, cuando el personal directivo manifiesta dudas en la integración de algún alumno o alumna, ello repercute en otros actores escolares. Tal fue el caso de la docente Guadalupe, ya que inicialmente su directora manifestó inseguridad de cómo brindar el servicio educativo a Nancy, al igual que los padres y madres de familia. Por ello, tuvo que realizar un trabajo de sensibilización que incidió en un cambio de perspectiva de la comunidad educativa. Ella reconoce que poco a poco la directora e, incluso, otros profesores de la escuela, le apoyaban con su alumna: cuidaban su permanencia en el salón, supervisaban su presencia en diversos espacios como el recreo, activación física y otras actividades que se realizaban en colectivo. Estos resultados permiten analizar que las figuras directivas y el personal docente, en general, también requieren de formación docente en materia de educación inclusiva, pues como lo señala Ryan (2006, citado en Rodríguez, 2016) uno de los elementos que dificultan estos procesos en las escuelas es la carencia de una visión compartida por parte de los actores educativos.

Otro aspecto que destacaron las educadoras participantes en la investigación es el trabajo colaborativo que desarrollan con los servicios de apoyo. Al respecto, la docente Guadalupe señaló que es muy importante el acompañamiento que les brindan los especialistas del CAPEP, en particular, para diseñar adecuaciones curriculares, hacer una evaluación de las niñas y niños e incluso recomendar la realización de estudios específicos.

Laura, por su parte, menciona que CAPEP juega un papel fundamental para la atención del alumnado con alguna necesidad educativa especial. Remarcó que solo los docentes que conforman un equipo comprometido tienen resultados favorables. Señaló que, en el caso de Mariana, ha sido de esta manera, puesto que los especialistas la asesoran,

trabajan con la alumna o con el resto del grupo para integrarlos y concienciarlos sobre el apoyo hacia su compañera. La vinculación entre la educadora y especialistas del CAPEP se basan en una comunicación asertiva, pues demanda la definición de estrategias conjuntas en atención a Mariana. Este rol del personal de apoyo favorece la pertinencia de las estrategias en correspondencia con las necesidades del alumnado (Tekin-Iftar, Collins, Spooner y Olcay-Gul, 2017). A este respecto, se ha documentado que la exitosa inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, guarda estrecha relación con el trabajo colaborativo que desarrolla un equipo multidisciplinario (Weiss, Markowitz y Kiel, 2018).

Como se puede identificar, las docentes valoran favorablemente la presencia de personal de apoyo en las escuelas que acompañe y asesore su labor. Sobre este punto, hay un fuerte debate a nivel mundial, se reconoce la carencia de investigaciones que tengan por objeto analizar cómo la presencia del personal de apoyo impacta los resultados de aprendizaje del alumnado (Giangreco, 2010). Además, hay controversias respecto a la eficacia de diferentes modelos de atención (Sharma y Salend, 2016; Takala, 2007; Rappoport y Echeita, 2018). Las docentes participantes en esta investigación apuntan hacia el asesoramiento basado en el trabajo colaborativo, el cual ha sido reportado como favorable en procesos de inclusión en otros contextos (New Brunswick, 2015).

Diana mencionó que el primer año en el que brindó atención educativa a Nancy experimentó un proceso complejo, en especial, por la conducta “agresiva” que mostraba la alumna y las reacciones que ello provocaba por parte de los padres y madres de familia. Como se ha documentado, las personas con síndrome de Down presentan dificultades en el desarrollo de aspectos sociales esto, en algunos casos, puede derivar en problemas emocionales y de agresividad (Coe, Matson, Russell, Slifer, Capone, Baglio, Stallings, 1999). La docente destaca que en el segundo año en el que la atendió, buscó apoyo de otras personas, entre ellas, del personal de un CAPEP que tenían mayor conocimiento en el tema. Esto fue benéfico para su formación y repercutió en un cambio de actitud en la alumna. Después de tres años de trabajar con ella logró conocerla a profundidad y atender sus necesidades.

Como se puede advertir en el caso de esta maestra, no había servicios de apoyo en la escuela, sin embargo, pudo acceder a ellos. En su práctica docente está presente que es necesario desarrollar procesos de gestión educativa que permitan una mejor atención a los alumnos y alumnas, ello abarca la vinculación interinstitucional para la capacitación docente.

Estos resultados corroboran que los CAPEP son un servicio de educación especial necesario para los preescolares y que favorece la educación inclusiva (Maldonado, 2002). Como bien lo señalan las docentes, resulta clave en el éxito de la atención del alumnado con Síndrome de Down. Se corrobora que estas áreas de apoyo al aula regular son necesarias, tal como lo identificó Violante (2012) en un estudio realizado en escuelas de educación preescolar del norte de México, en donde concluyó que el factor de mayor peso o decisivo para la inclusión en estos espacios era la presencia de la USAER.

También abona a la discusión actual en materia de política educativa, donde si bien se señala la importancia de la educación inclusiva, esto no se ha acompañado de presupuesto y recursos necesarios que posibiliten una atención efectiva de los estudiantes (García, 2018). Por ejemplo, en materia de instancias o equipos de apoyo a las escuelas regulares, datos oficiales reportan que solo 34.6% de preescolares disponen de servicios de apoyo para la atención del alumnado con alguna discapacidad; apenas, 45% de las USAER cuentan con equipo de apoyo completo, es decir con: psicólogo, trabajador social y docente de comunicación (INEE, 2019).

4.4 Dimensión didáctica

En cuanto a esta dimensión se abordará lo relativo a planeación didáctica, evaluación de aprendizajes y estrategias didácticas. En los tres casos se evidenció que planifican su intervención de manera cuidadosa. Para ello, realizan un análisis de los aprendizajes esperados y contenidos de orden conceptual, actitudinal y procedimental que abordarán con sus estudiantes. Se trata de adaptarlos a las características de sus estudiantes a través de la definición de ajustes razonables, y se apoyan en materiales didácticos. En el proceso de selección de los aprendizajes y contenidos, las docentes priorizan lo relativo al desarrollo personal y social. En el caso de los otros campos formativos, se requieren mayores ajustes razonables a la planeación, pues se trata de contenidos complejos para el alumnado.

Como lo ha señalado Estrada (2011), el educador de preescolar se caracteriza por planificar cuidadosamente su intervención didáctica y para ello selecciona las competencias que busca desarrollar en las niñas y niños. En estos casos, el reto está en adecuarlo a los estudiantes con Síndrome de Down. Además, impulsar el desarrollo de un área fundamental en esta etapa de sus vidas, lo que compete a la esfera personal que conlleva habilidades sociales para interactuar con otros en condiciones favorables (Gubern, 2010).

Las docentes hacen una crítica al currículum formal, pues, desde su perspectiva, no está diseñado para responder a las necesidades educativas de personas con síndrome de Down, tampoco brinda ejemplos de cómo desarrollar una práctica docente pertinente, o aplicar todo lo que menciona su contexto real, con barreras, dificultades de organización grupal, más la presión social de los padres y madres de familia. Es decir, se visualiza como un área que demanda atención y especificidad. La investigación en el campo señala que los aspectos curriculares necesitan ser cuidados en los procesos de inclusión del alumnado que presentan alguna discapacidad intelectual, como es el caso del síndrome de Down. Esto implica el diseño de políticas nacionales, estatales y locales que impulsen marcos curriculares flexibles, acompañados del desarrollo profesional del personal docente (Hehir, Grindal, Freeman, Lamoreau, Borquaye, y Burke, 2016)

Las educadoras destacan que construyen conocimientos de las características de sus estudiantes y ello constituye la base para diseñar actividades específicas. Como lo señalan Kabashi y Kaczmarek (2019), la inclusión del alumnado con síndrome de Down implica para las personas docentes nuevas formas de abordar el currículum, basadas en un conocimiento profundo de las características cognitivas y socioemocionales de estos estudiantes. A su vez, las tres maestras destacaron la importancia de los materiales didácticos, se trata de prever el tipo de material visual o manipulable que sus estudiantes emplearán en las clases. En el caso de los docentes mexicanos, es frecuente que en sus salones se presente una diversidad de materiales que elaboran para el abordaje de contenidos delimitados en las diversas áreas de conocimiento. Se trata de apoyos que facilitan la comprensión de los temas, y que se construyen exprofeso para sus estudiantes (Mercado, 2006).

En cuanto a la evaluación, señalan que es cualitativa y se vincula con los aprendizajes esperados o contenidos contemplados en la planeación didáctica. Se apoyan en el análisis de evidencias, en donde destacan el uso de fotografías y videos, así como instrumentos convencionales como las rúbricas. No obstante, se asume que es una tarea compleja. El enfoque de evaluación de los aprendizajes que desarrollan las docentes es congruente con el programa oficial, el cual propone evaluar cualitativamente de acuerdo con los aprendizajes esperados que el personal docente considera que puede llegar a alcanzar su alumnado. La dificultad está en las técnicas e instrumentos que resultan más pertinentes según las características de sus estudiantes.

Al respecto Calero, Robles y García (2010) reportan que a nivel mundial hay poca investigación acerca de procesos evaluativos que permitan identificar habilidades cognitivas,

conducta y potencial de aprendizaje en preescolares con síndrome de Down. Se recomienda el empleo de procedimientos alternativos de evaluación, como el portafolio de evidencias, que permite reconocer su progreso a partir del análisis de productos de trabajo específicos (Down Syndrome Asociaton of West Michigan, 2010)

En lo que corresponde a las estrategias didácticas, los tres casos coinciden en que el establecimiento de rutinas les ha dado resultados favorables, es decir, establecer horarios y actividades específicas todos los días en diversos escenarios. Esto permite que los estudiantes, después de varias repeticiones, logren realizar las actividades. Lo que exponen las docentes se relaciona con el método de María Victoria Troncoso y Mercedes del Cerro (2004), en el cual contemplan, como parte de las estrategias para responder a las necesidades de los estudiantes con síndrome de Down, el que “se deben repetir muchas veces las tareas ya realizadas, para que el alumno recuerde cómo se hacen y para qué sirven” (p.22). Como se conoce, las personas con síndrome de Down presentan dificultades con la memorización, en especial con la memoria a corto plazo y la de trabajo (Verucci, Menghini y Vicari 2006). Por tanto, demandan el establecimiento de rutinas específicas.

También señalaron la importancia de saber en dónde ubicar a sus estudiantes en el aula. Por ejemplo, la docente Laura comenta que cuida que Mariana tenga una visión siempre hacia ella o a las imágenes que ocupará, pues las utiliza como pictos para marcar las actividades o los materiales a utilizar. Asimismo, como parte de la organización grupal promueve el andamiaje, situándola con compañeros que pueden favorecer su zona de desarrollo próximo (Brodova y Leong, 2004) apoyándose de mucho material visual y manipulable, menciona que este material lo realiza con ayuda de la mamá de la alumna.

Por su parte, la docente Guadalupe comenta que Sam siempre debe estar sentado en el mismo lugar, ya que no puede trabajar de manera colaborativa, y esto no quiere decir que trabaje de manera aislada, sino que el andamiaje para él, en forma de tutor no le es funcional, puesto que no acepta fácilmente la dirección de sus pares. La educadora mencionó que utiliza imágenes, así como una comunicación directa y personalizada para que comprenda indicaciones. Al igual que otros docentes que trabajan con estudiantes con síndrome de Down, ella identifica la eficacia del empleo de imágenes para captar su atención y brindar explicaciones que apoyen la expresión oral (Kabashi y Kaczmarek (2019).

4.5 Dimensión interpersonal

En esta dimensión se rescata el trabajo colaborativo que las educadoras desarrollan con padres y madres de familia de los estudiantes. Las docentes señalaron que es necesario tener mucha comunicación con ellos; por ejemplo, Laura comentó que, en una primera etapa, al inicio del ciclo escolar, buscó sensibilizar al grupo de padres y madres a través de hacerles saber de algunas características del síndrome de Down. También, con la madre y el padre de la alumna, tiene una comunicación asertiva acerca del seguimiento de su caso.

Guadalupe, por su parte, expresó que hubo un momento en el cual algunos de los padres y madres de familia se encontraban desconcertados ante la experiencia de que sus hijos e hijas interactuaran con Sam. Esto les provocó cierta incertidumbre y constituyó una barrera para el aprendizaje y la participación del alumno. La maestra desarrolló una plática con el apoyo del personal del CAPEP para concientizar y sensibilizar al alumnado y a padres y madres de familia. Por otro lado Diana refirió que es fundamental el trabajo conjunto con los padres y madres de familia, cuidar la comunicación y el apoyo mutuo. Tal como se señaló en la dimensión didáctica, en uno de los casos la madre de familia es quien apoya a la educadora en la elaboración de material didáctico para su hija.

En esta dimensión se destaca que la práctica docente conlleva necesariamente del trabajo conjunto con diversos actores escolares. Las relaciones que entablan las docentes son complejas (Fierro et al., 1999), pues se entrecruzan diversas concepciones sobre la función de la escuela. Sin embargo, en estos casos, el construir visiones compartidas respecto a la formación del alumnado y el rol que cada quien asumirá ha resultado fundamental en la promoción de una educación inclusiva. Además, los resultados son coincidentes con la investigación realizada por McFadden, et al. (2017) cuando señalan que, desde la perspectiva del profesorado para generar prácticas inclusivas, resulta fundamental el apoyo colaborativo de los padres y de las madres, los colegas docentes y la escuela en general.

5. Conclusiones

Esta investigación permitió un acercamiento a las características de la práctica docente de educadoras que trabajan con estudiantes con síndrome de Down en sus aulas. Se identificó que sus rasgos profesionales son favorables para una educación inclusiva, ya que, como lo han señalado otras investigaciones, muestran compromiso ético con su trabajo y claridad en lo que conlleva la atención a la diversidad en sus aulas (Durán y Giné, 2012).

Saben que su intervención puede impactar en el desarrollo personal, social y emocional del alumnado, y eso es un estímulo para motivarlas y acercarlas a espacios de capacitación o actualización docente. Es decir, su concepción se apega a esta promoción del cambio que propone la educación inclusiva (Parra, 2010; Ainscow, 2005). Estos hallazgos reafirman, también, que las personas docentes que favorecen una educación inclusiva poseen un sistema de creencias basado en la apertura y valoración de la diversidad del estudiantado (McArdle, Hurrell y Muñoz, 2013; Zi Yan y Kuen-fung, 2013; Rappoport y Echeita, 2018).

Igualmente, la investigación confirma que las docentes buscan contar con la competencia profesional para una pertinente intervención didáctica (Duran y Giné, 2012). Dado que no poseen una formación específica en materia de inclusión, tienen iniciativa por aprender y diversificar sus estrategias de enseñanza. Asimismo, las tres profesoras se caracterizan por ser personas abiertas al cambio, de tal manera que cuando en sus aulas está presente alumnado con alguna necesidad educativa especial lo consideran una oportunidad de aprendizaje, de crecimiento y un reto profesional.

Aunado a ello, mostraron ser portadoras de una actitud autodidacta y habilidades para buscar sus propias maneras de intervención, ayuda y establecimiento de comunicación asertiva con servicios de apoyo, colegas y directivos, asimismo con los padres y las madres de familia y, en general, con toda la comunidad educativa. Los rasgos antes señalados han sido reconocidos por otros estudios como elementos favorables a la inclusión (McArdle, Hurrell y Muñoz, 2013; Zi Yan y Kuen-fung, 2013; Rappoport y Echeita, 2018).

En la dimensión institucional de la práctica las docentes destacan el liderazgo directivo como clave en la generación de ambientes inclusivos en las escuelas. En particular señalan que se requiere el que estas figuras asuman riesgos y principalmente promuevan una visión compartida de la función social de la escuela. Dichos resultados son coincidentes con otros estudios respecto al tipo de gestión escolar, promovida por directivos, que es necesaria para la apropiación de prácticas inclusivas en las escuelas (Timperley, 2005; Harris, 2008; Hartley, 2007).

También se reconoció que la inclusión de las personas con síndrome de Down demanda la convergencia de esfuerzos entre dos tipos de personal: docentes regulares y docentes de apoyo. En este caso, se destacó un modelo de asesoría del cuerpo docente de apoyo, basado en el trabajo colaborativo que prioriza las necesidades de aprendizaje del alumnado. Este hallazgo es coincidente con otros estudios respecto a la necesidad de contar con equipos multidisciplinarios en las escuelas (Weiss, Markowitz y Kiel, 2018).

Desafortunadamente, en México no hay suficiente presencia de equipos de apoyo en educación básica, como es el caso de los CAPEP y de USAER.

En la dimensión didáctica, las docentes señalan la importancia de los ajustes razonables en la planeación de la enseñanza. Si bien, retoman aprendizajes esperados del programa oficial, que es estandarizado y homogéneo, es necesario hacer un diseño de intervención que responda a las características del estudiantado. En esta tarea, el personal de apoyo juega un papel nodal. En este sentido, tal como ocurre en otros estudios, se reconoció que es fundamental el conocimiento que la persona docente logra del alumnado con síndrome de Down en cuanto a sus rasgos cognitivos y socioemocionales (Kabashi y Kaczmarek (2019).

Uno de los campos formativos que más se aborda con los estudiantes con síndrome de Down es el de desarrollo personal y social para favorecer su inclusión en la vida cotidiana. Las docentes reconocen que los estudiantes requieren mejorar en sus interacciones con otras personas y que su estancia en las aulas lo posibilita. Otro hallazgo del estudio es lo relativo a la importancia de los materiales didácticos que resultan fundamentales para el trabajo cotidiano de las docentes, principalmente se destacó el uso de imágenes en apoyo a explicaciones orales. Destacan la importancia de cuidar la ubicación de los estudiantes en el aula, así como de seguir rutinas de trabajo.

Para las docentes es un reto la evaluación de los aprendizajes esperados y la identificación de los progresos de sus estudiantes. Ellas adoptan un enfoque cualitativo basado, fundamentalmente, en la observación apoyada en imágenes y videos. Estos hallazgos reiteran la necesidad de seguir avanzando en la construcción de procedimientos alternativos de valoración de los aprendizajes del alumnado (Calero, Robles y García, 2010; Down Syndrome Asociaton of West Michigan, 2010).

Las docentes mencionan la relevancia de la dimensión interpersonal de la práctica docente, consideran que ha sido mediante ella que han podido lograr una atención asertiva del alumnado con síndrome de Down. Esto también ha sido señalado en la literatura sobre el tema, pues son necesarias sinergias entre diversas figuras educativas, responsables de la formación de los alumnos y alumnas que coadyuve en la promoción de una cultura de la inclusión (Aguilar y González, 2017; Hernández, 2015)

Como se puede inferir, el estudio representa un primer acercamiento a las características de la práctica docente de las educadoras. En este sentido, respecto a las limitaciones de la investigación, es necesario complementar la técnica de la entrevista con la

observación de la práctica de las educadoras, ello permitiría profundizar en cómo desarrollan la dimensión didáctica. También, es recomendable recuperar la voz de las otras personas que participan en hacer realidad una educación inclusiva, como es el caso del personal directivo de las escuelas y el personal de apoyo al aula regular.

Se recomienda que se diseñen y ejecuten políticas educativas que fomenten espacios de formación continua, en materia de educación inclusiva, para personal docente y directivo de preescolar (Durán y Giné, 2012). Así también, se recomienda que se amplíen los servicios de apoyo al aula regular en las escuelas para una pertinente atención del alumnado con Síndrome de Down.

6. Referencias

- Aguilar, Guadalupe. y González, Jaqueline. (2017). El trabajo cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión en el aula. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 38-43.
- Ainscow, Mel. (2005). *Developing Inclusive Schools: Implications for leadership*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Álvarez-Gayou, Juan. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arnaiz, Pilar. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bakhshi, Parul., Babulal, Ganesh. y Trani, Jean-Francois. (2017). Education of children with disabilities in New Delhi: When does exclusion occur? *PloS One*, 12(9), 1-15.
- Brodova, Elena. y Leong, Deborah. (2004). *Herramientas de la mente*. México: Biblioteca de Actualización del Maestro.
- Calero, Dolores., Robles, M. Auxiliadora. y García, Belén. (2010). Habilidades cognitivas, conducta y potencial de aprendizaje en preescolares con síndrome Down. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 87-110.
- Cebula, Katie., Moore, Dereck. y Wishart, Jennifer. (2010). La cognición social en los niños con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*, 1(27), 26-46.
- Coe, D.A., Matson, J.L., Russell, D.W., Slifer, K.J., Capone, G.T. y Baglio, C.S. (1999). Behavior problems of children with Down syndrome and life events. *Journal of Autism and Developmental*, (29), 149-155. Doi: 10.1023/a:1023044711293
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). *Diez años de medición de pobreza multidimensional en México: avances y desafíos en política social Medición de la pobreza serie 2008-2018. Resumen ejecutivo*. Disponible en https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_18/Pobreza_2018_CON_EVAL.pdf

- De Graaf, Gerrit., Van Hove, Geert y Haveman, Meindert. (2014). A quantitative assessment of educational integration of students with Down syndrome in the Netherlands. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(7), 625-636.
- Díaz, Laura., Torruco, Uri., Martínez, Mildred. y Varela, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Delgado, William. (2007). Inclusión: Principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Educación*, 31(002), 45-58.
- Down Syndrome Asociaton of West Michigan. (2010). *Supporting the Student with Down Syndrome in Your Classroom. Educator Manual*. Recuperado de: <https://www.kcdsg.org/files/content/Supporting%20the%20Student%20with%20Down%20Syndrome%20in%20Your%20Classroom-Teacher%20Manual.pdf>
- Durán, David. y Giné, Climent. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania*, (41), 31-44.
- Fernández, José María. y Hernández, Antonio. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(143), 27-41.
- Fierro, Cecilia., Fortoul, Bertha. y Rosas, Lesvia. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Engevik, L.I., Næss, K-A.B., y Berntsen, L. (2018). Quality of Inclusion and Related Predictors: Teachers' Reports of Educational Provisions Offered to Students with Down Syndrome. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(1), 34-51, Doi: [10.1080/00313831.2016.1212252](https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1212252)
- Escribano, Alicia. y Martínez, Amparo. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Estrada, Xóchitl. (2011). *Competencias didácticas en educación preescolar*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Gamonales, José Martín., Porro, Carlos., Gil, Óscar., Mancha, David., Gómez, Carlos David., y Gamonales, Francisca. (2018). Inclusión de los alumnos con Síndrome de Down en el aula de Educación Infantil. *Publicaciones didácticas*, (100), 339-349.
- García, Ismael. (2018). *La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.
- Giangreco, M. F. (2010). One-to-one Paraprofessionals for Students with Disabilities in Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(1), 1-13. Doi: 10.1352/1934-9556-48.1.1
- Gubern, Valls. (2010). La etapa escolar y el alumno con síndrome de Down. *Revista Médica Internacional sobre el síndrome de Down*, 4(2), 31-33.
- Harris, Alma. (2008). *Distributed Leadership in Schools: Developing the leaders of tomorrow*, Londres: Routledge and Falmer Press.

- Hartley, David. (2007). The Emergence of Distributed Leadership in Education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), pp. 202-214.
- Hehir, Thomas., Grindal, Todd., Freeman, Brian., Lamoreau, Renée., Borquaye, Yolanda y Burke, Samantha. (2016). *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. Sao Paulo: Abt Associates.
- Hernández, Teresa. (2015). La importancia de la intervención y colaboración de los padres de familia, escuela y personal especializado para la mejora de los niños con necesidades educativas. En Iris Alfonso, (Coord.), *Educación Especial: Breve mirada de los actores en su práctica docente* (pp. 46-50). México: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias de los Altos de Chiapas.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Diseñar e implementar una política de inclusión educativa de las personas con discapacidad. Recomendaciones para el sistema educativo*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/P1C718.pdf>
- Juárez, José Manuel., Comboni, Sonia. y Garnique, Fely. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.
- Kabashi, Lema y Kaczmarek, Louise. (2019). Educating a Child with Down Syndrome in an Inclusive Kindergarten Classroom. *Journal of Childhood and Developmental Disorders*, 5(2), 1-9. Doi: 10.36648/2472-1786.5.2.82
- Latorre, Antonio., Arnal, Justo y Del Rincón, Delio. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona, España: Labor.
- Leithwood, Kenneth. y Jantzi, Doris. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En Riley K. y Louis, K. (Eds.), *Leadership for Change and School Reform* (pp.50-66). London: Routledge Falmer.
- Leyva, Israel. (2012). *Concepciones, preocupaciones y prácticas docentes en torno a los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela secundaria* (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- Maldonado, Martha. (2002). *CAPEP en la inclusión educativa*. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.
- Mapuranga, Barbra., Dumba, Oswald. y Musodza, Blessing. (2015). The Impact of Inclusive Education (IE) on the Rights of Children with Intellectual Disabilities (IDs) in Chegutu. *Journal of Education and Practice*, 6(30), 1-10.
- Martínez, Miguel. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- McArdle, Karen., Hurrell, Alison. y Muñoz, Yolanda. (2013). What Makes Teachers Good at What They Do? The Axiological Model. En J. McNiff (Ed.), *Value and Virtue in Practice-Based Research* (pp. 79-92). Nueva York: September Books.

- McFadden, Amanda.,Tangen, Donna., Spooner-Lane, Rebeca y Mergler, Amanda. (2017). Teaching Children With Down Syndrome in the Early Years of School. *Australasian Journal of Special Education*, 41(2), 89-100. Doi:10.1017/jse.2017.4
- Mercado, Ruth. (2006). La organización de la enseñanza. En Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (Coords.), *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de educación primaria* (pp. 49-72). México: CONAFE-DIE.
- Molina, Santiago. (2002). *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down*. Granada: Arial 2002.
- Moraima, Mercedes. y Auxiliadora, Lexy. (2008). El análisis de contenido: Una forma de abordaje metodológico. *Laurus*, 14(27), 129-144.
- New Brunswick. (2015). *Inclusive Education. Education Support Services Teams* [informe]. Recuperado de <http://web1.nbed.nb.ca/sites/ASD-W/Polices/Documents/300%20-%20Educational%20Services/ASD-W-350-5%20-%20Inclusive%20Education%20-%20Education%20Support%20Services%20Teams.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos* [Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2015]. Francia: Autor.
- Parra, Carlos. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *I sees. Inclusión Social y Equidad en Educación*, (8), 73-84.
- Rappoport, Soledad. y Echeita, Gerardo. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27. Doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740
- Rodríguez, Rosa María. (2016). Educación inclusiva: Perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(22). 22-34.
- Romero, Silvia. y García, Ismael. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2) 77-91.
- Ruiz, Karen. (2015). Cómo atender dentro del aula de preescolar aun niño con síndrome de Down. En Iris Alfonso, (Coord.), *Educación Especial: Breve mirada de los actores en su práctica docente* (pp.103-109). México: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias de los Altos de Chiapas.
- Sánchez, Pedro. (2003). Aprendizaje y desarrollo. *En La investigación educativa en México 1992-2002*. (Vol. 4). México: COMIE.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Glosario de educación especial. Programa de fortalecimiento de la educación especial e integración educativa*. México: Autor.

- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Programa S244, inclusión y equidad en su componente de Educación Media Superior*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Aprendizajes Clave Educación Preescolar, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor.
- Sharma, Umesh. y Salend, Spencer. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118-134. Doi: 10.14221/ajte.2016v41n8.7
- Sierra, María del Carmen., Navarrete, Eduardo., Canún, Sonia., Reyes, Pablo y Valdés, Javier. (2014). Prevalencia del síndrome de Down en México utilizando los certificados de nacimiento vivo y de muerte fetal durante el periodo 2008-2011. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 71(5), 292-297.
- Takala, Marjatta. (2007). The Work of Classroom Assistants in Special and Mainstream Education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50-57. Doi: 10.1111/j.1467- 8578.2007.00453.x
- Tekin-Iftar, Elif., Collins, Belva., Spooner, Freed. y Olcay-Gul, Seray. (2017). Coaching Teachers to Use a Simultaneous Prompting Procedure to Teach Core Content to Students With Autism. *Teacher Education and Special Education*, 40(3) 225-245. Doi: 10.1177/0888406417703751
- Timperley, Helen. (2005). Distributed Leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Troncoso, María Victoria. y Del Cerro, Mercedes. (2004). Síndrome de Down: lectura y escritura. España: Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- Verucci, L., Menghini, D., y Vicari, S. (2006). Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(7), 477-491.
- Violante, Emilia. (2012). *Conocer los factores que influyen o limitan una educación preescolar pertinente e inclusiva en dos jardines de niños de la Ciudad de Toluca, en relación a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales* (Tesis de maestría inédita). Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México.
- Weiss, Sabina., Markowitz, Reinhard. y Kiel, Ewald. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings: Teachers' perspectives on skills, knowledge and attitudes. *European Educational Research Journal*, 17(6), 837-856.
- Zi Yan, M., y Kuen-fung, Kenneth. (2013). Inclusive education: teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 72-85. Doi: 10.1080/13603116.2012.757811

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

