

LA INCLUSIÓN COMO TEJIDO SOCIAL: UN ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL DE LA DISCAPACIDAD EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE FLORENCIA

INCLUSION AS SOCIAL FABRIC: A MULTIDIMENSIONAL ANALYSIS OF DISABILITY IN FLORENCE'S PUBLIC SCHOOLS

Juan David Popov Zanabria¹
 Luis Alberto Jara Andrade²
 Tulio Enrique Rodríguez Marín³

Resumen

La presente investigación aborda la problemática de la exclusión escolar de estudiantes con síndrome de Down en instituciones educativas públicas de Florencia, Caquetá, a pesar de la existencia de un marco normativo que promueve la educación inclusiva. El objetivo general consistió en visibilizar los procesos de inclusión desarrollados en dichas instituciones, a partir de tres acciones fundamentales: caracterización, diagnóstico y sensibilización de la comunidad educativa. Metodológicamente, el estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con perspectiva hermenéutico-interpretativa y se apoya en el diseño de teoría fundamentada. Las técnicas de recolección de información incluyeron la revisión documental, la observación y la entrevista a actores clave como docentes, directivos, padres de familia y estudiantes. Las categorías de análisis estuvieron orientadas al interés y motivación hacia la población con síndrome de Down, las actitudes y formas de trato, la participación en actividades escolares, la aceptación y el uso de recursos pedagógicos. Los resultados evidencian tensiones entre el discurso normativo de la inclusión y las prácticas reales en las instituciones educativas, destacándose limitaciones en la formación docente, en la adaptación curricular y en la generación de ambientes verdaderamente inclusivos. No obstante, también se identifican experiencias significativas que aportan a la construcción de procesos educativos más equitativos. Se concluye que la inclusión educativa no se reduce al acceso al sistema escolar, sino que implica transformaciones estructurales en las prácticas pedagógicas, en la cultura institucional y en la concepción de la diversidad como una oportunidad de aprendizaje.

Palabras clave: educación inclusiva, procesos de inclusión, síndrome de Down, discapacidad cognitiva, prácticas pedagógicas.

Recepción: Agosto de 2021 / Evaluación: Septiembre de 2021 / Aprobado: Octubre de 2021

¹ Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes, Especialista en pedagogía de la Expresión Lúdica, Especialista en Educación Cultura y Política, Magister en Educación, Doctorando en Ciencias de la Educación, Integrante del grupo de investigación Motricidades Amazónicas, líder del semillero de investigación Motricidad, Juego y Paz. Docente investigador Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-4690-2934>. Email: j.popo@udla.edu.co

² Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes, Especialista en Lúdica y Recreación Para el Desarrollo Social y Comunitario, Magister en Educación. Integrante del grupo de investigación Motricidades Amazónicas, Docente investigador Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0254-5509> E-mail: Lu.jara@udla.edu.co

³ Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes, Especialista en Educación básica con Énfasis en Procesos pedagógicos, Especialista en Alta Gerencia y Desarrollo Deportivo, Magister en Educación Física. Docente universidad de la Amazonia, integrante del semillero de investigación Motricidad Juego y Paz. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6721-9640> E-mail: t.rodriguez@udla.edu.co

Abstract

This study addresses the issue of school exclusion of students with Down syndrome in public educational institutions in Florencia, Caquetá, despite the existence of a regulatory framework that promotes inclusive education. The main objective was to make visible the inclusion processes developed within these institutions, through three key actions: characterization, diagnosis, and awareness-raising within the educational community.

Methodologically, the research follows a qualitative approach with a hermeneutic-interpretative perspective, supported by grounded theory design. Data collection techniques included document analysis, observation, and interviews with key stakeholders such as teachers, school administrators, parents, and students. The categories of analysis focused on interest and motivation toward students with Down syndrome, attitudes and treatment, participation in school activities, acceptance, and the use of pedagogical resources.

The findings reveal a gap between inclusive education policies and actual school practices, highlighting limitations in teacher training, curriculum adaptation, and the creation of truly inclusive environments. However, meaningful experiences were also identified, contributing to the development of more equitable educational processes.

It is concluded that inclusive education goes beyond access to the school system and requires structural transformations in pedagogical practices, institutional culture, and the understanding of diversity as a learning opportunity.

Keywords: inclusive education, inclusion processes, Down syndrome, cognitive disability, pedagogical practices.

Introducción

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha consolidado como un principio fundamental en los sistemas educativos contemporáneos, orientado a garantizar el derecho a la educación para todas las personas, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas, sociales o culturales. Este enfoque reconoce la diversidad como un valor inherente a los contextos escolares y plantea la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas, las culturas institucionales y las políticas educativas para eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación (Blanco, 2008).

En el contexto colombiano, los avances normativos en materia de inclusión educativa han sido significativos. Disposiciones como la Ley 361 de 1997 y la Ley Estatutaria 1618 de 2013 establecen mecanismos para garantizar los derechos de las personas con discapacidad y promover su participación en igualdad de condiciones dentro del sistema educativo. No obstante, la existencia de este marco legal no ha sido suficiente para erradicar prácticas de exclusión que persisten en las instituciones educativas, especialmente en lo que respecta a la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva, como es el caso del síndrome de Down.

Históricamente, la escolarización de esta población ha estado marcada por procesos de segregación, subestimación de sus capacidades y limitaciones en las oportunidades de acceso, permanencia y promoción. Aunque la transición de modelos de educación especial hacia propuestas de integración e inclusión ha permitido avances importantes, en muchos casos la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula regular no garantiza su participación efectiva ni su aprendizaje significativo. Como señalan diversos estudios, la inclusión no puede reducirse a la simple incorporación física del estudiante al sistema escolar, sino que implica la implementación

de estrategias pedagógicas, curriculares y evaluativas que respondan a sus características y necesidades (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

En el municipio de Florencia, esta problemática adquiere particular relevancia. A pesar de contar con instituciones educativas que atienden población con discapacidad, se evidencian dificultades relacionadas con la formación docente en educación inclusiva, la adecuación curricular, la disponibilidad de recursos pedagógicos y la coherencia entre la información oficial reportada en sistemas como el SIMAT y la realidad institucional. Estas condiciones generan tensiones entre el discurso inclusivo y las prácticas educativas cotidianas, afectando de manera directa a estudiantes con síndrome de Down y a sus familias.

Adicionalmente, persisten imaginarios sociales que consideran a estos estudiantes como sujetos con limitadas posibilidades de aprendizaje, lo que incide en actitudes de rechazo, baja expectativa académica y prácticas pedagógicas poco pertinentes. Estas concepciones no solo restringen el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también reproducen dinámicas de exclusión dentro del entorno escolar.

En este contexto, surge la necesidad de visibilizar los procesos de inclusión que se desarrollan en las instituciones educativas públicas, no solo para identificar sus limitaciones, sino también para reconocer las experiencias significativas que contribuyen a la construcción de una educación más equitativa. En consecuencia, la presente investigación se plantea como pregunta orientadora: ¿cómo visibilizar los procesos de inclusión que se desarrollan en las instituciones educativas públicas de Florencia, Caquetá, para estudiantes con síndrome de Down?

El objetivo general del estudio consistió en visibilizar dichos procesos, a partir de la caracterización de las instituciones educativas, el diagnóstico de las prácticas inclusivas y la sensibilización de la comunidad educativa frente a la importancia de la inclusión. De esta manera, el estudio no solo aporta a la comprensión de la realidad educativa local, sino que también ofrece elementos para la reflexión pedagógica y la toma de decisiones en torno a la construcción de escenarios educativos más inclusivos.

Referentes teóricos

Así, tras la brecha, que busca la definición acertada entre discapacidad intelectual y retraso mental, lo importante es que se visualice a la persona con síndrome Down, como un sujeto multidimensional, con capacidades y que tenga las oportunidades apropiadas para su desarrollo físico, mental y social. Con base a las consideraciones anteriores y referentes a la coyuntura existente en educación sobre la inclusión de personas en situación de discapacidad, han surgido herramientas apropiadas que dan más peso a considerar las evaluaciones funcionales desde un sentido más amplio.

La convivencia en las aulas también debe ser un punto de partida para establecer las relaciones interpersonales y el trabajo colaborativo, con el fin de establecer complementariedad entre las dos situaciones. En cuanto a los comportamientos de la conducta del niño con síndrome de Down Capone (2007) hace referencia al término conducta disruptiva o desorganizadora como:

...patrón de descontrol de la conducta, observable, capaz de desorganizar tanto las actividades interpersonales como las de grupo, estas conductas están asociadas a Trastorno de hiperactividad con déficit de atención (THDA), Trastorno de oposición desafiante (TOD) y Trastorno de conducta disruptiva – sin especificar (TCD-SE). (p.3)

Estos comportamientos están presentes en los niños Down, pero que pueden ser moldeadas por las personas más cercanas a él, Claro está que estas conductas suelen confundirse con otros comportamientos acomodados a la situación del momento y su intencionalidad. La inclusión de

personas en situación de discapacidad intelectual al sistema educativo debe asociarse a otros sectores institucionales influyentes en lograr la adaptación de todos bajo un mismo objetivo.

Pero, la integración educativa y social del niño Síndrome de Down parte de premisas totalmente definidas por la sociedad, Competencias básicas sociales y habilidades para cada situación. Una de las situaciones que más preocupa a los padres de familia y docentes en contextos escolares son las conductas disruptivas o inadecuadas.

Al respecto, Ruiz (2008) sostiene que las conductas disruptivas traen como consecuencia el desequilibrio en la dinámica de las clases, retrasan el aprendizaje y producen tensión en profesores y compañeros. Por tal razón la conducta debe ser redefinida en el momento y en la edad apropiada. (Citado en Rodríguez, 2015, p.63)

De igual manera los procesos de enseñanza-aprendizaje se deben planificar teniendo en cuenta los diferentes factores que intervienen en el niño con Síndrome de Down. En este mismo sentido (Rodríguez E. R., 2012) sostiene que no se trata sólo de actuar sobre el niño, adaptando los objetivos y los contenidos a su estilo de aprendizaje, sino que es preciso plantear una actuación que incida sobre todos los factores y desde diferentes puntos de vista, con una perspectiva integral y sistémica de todo el proceso. (pág. 8) es decir, no se ha de desligar a la persona de su contexto socio demográfico ni mucho menos a los diferentes factores internos y externos con las cuales convive actualmente, ellos en muchas ocasiones delinear o regulan sus acciones diarias.

Los acontecimientos que anteceden la problemática sobre inclusión educativa se relacionan desde diferentes aspectos y contextos que generalizan la misma situación, la estigmatización de la persona en discapacidad y la baja participación de los niños con discapacidad cognitiva en las instituciones educativas.

Dentro del marco legal que fundamenta la discapacidad en su etapa cronológica encontramos: en 1971, la Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante la Resolución 2856, proclamó la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. Por su parte, en 1980, la OMS aprobó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. en 1983, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) lanzó el Convenio 159, Sobre la readaptación profesional y el empleo de personas inválidas, y la Subcomisión de Prevención de Discriminación y Protección de Minorías de la Naciones Unidas elaboró Los principios, directivas y garantías para la protección de las personas detenidas que padezcan o sufran trastornos mentales. En 1991, las Naciones Unidas adoptaron los Principios para la protección de los enfermos mentales y el mejoramiento de la atención de la salud mental.

En Colombia, mediante la Resolución 2417 de 1994, del Ministerio de la Protección Social, por la cual se adoptan los derechos de las personas con trastorno mental, y por la Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Todo ello conlleva el inicio cada vez más fuerte de agrupaciones de personas con diferentes tipos de discapacidades, en diferentes partes del mundo, que además de propender por su bienestar, crean conciencia acerca de sus derechos.

Marco Referencial

Para comprender la situación que se está investigando, se hizo necesario abordar conceptos como: discapacidad, Síndrome de Down, inclusión y educación inclusiva, los cuales impregnan la realidad a visibilizar, es decir, lo atinente a los procesos de educación inclusiva que se adelanta con las personas con Síndrome de Down en las instituciones públicas de Florencia.

Aspectos que tienen que ver con la discapacidad cognitiva

Según la Ley 762 del 2002, se considera la discapacidad “como una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (Congreso de Colombia, 2002) Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Recuperado de https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3689_documento.pdf. Es decir, que en la discapacidad el entorno tiene un papel preponderante en el desarrollo de las personas que por diferentes causas presentan esta condición.

Según la Organización Mundial de la Salud (1980), en adelante OMS, la discapacidad se refiere a toda restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano, sin embargo, en el año 2000, la misma OMS revisa la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías planteadas en 1980, bajo el nombre de Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (C.I.F.). Se subraya que el objetivo principal de esta nueva clasificación fue brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual de los estados relacionados con la salud, desde una perspectiva más holística, que no clasificaba personas, sino que describía la situación personal y social, de cada una de ellas. En esta perspectiva, se entiende la discapacidad como resultado de la interacción entre la condición de salud de la persona y sus factores personales, y los factores contextuales que pueden llegar a facilitar o a limitar el desarrollo de una determinada actividad o el desenvolvimiento personal en forma de participación en diferentes contextos.

En atención a que esta investigación se fundamenta en la inclusión de personas con Síndrome de Down, se retoma el concepto de discapacidad intelectual, la cual, según la Fundación Saldarriaga Concha:

... inicia desde el nacimiento y antes de los 18 años; se caracteriza por la presencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, es decir, en el razonamiento, la solución de problemas, el pensamiento abstracto y la planificación. En cuanto a la respuesta a las diferentes situaciones de la cotidianidad, conducta adaptativa, hay limitaciones o tarda un poco más de lo habitual. . (Fundación Saldarriaga Concha, 2013)

Las personas con esta discapacidad poseen un potencial de desarrollo importante y capacidad de aprendizaje, si disponen de los apoyos y ajustes pertinentes, sólo así, su desempeño será funcional y socialmente apropiado. (Fundación Saldarriaga Concha, 2013)

Es necesario precisar que la evaluación de la discapacidad cognitiva involucra las habilidades intelectuales como memoria, percepción, imitación, atención y solución de problemas, las habilidades para desempeñarse en la vida cotidiana, las cuales tienen que ver con las actividades básicas cotidianas como bañarse, vestirse y comer solo, organizar las pertenencias y organizar los propios espacios y recursos entre otras actividades, habilidades sociales, relacionadas con la expresión de afecto, el manejo apropiado de las relaciones interpersonales, la administración de las emociones y la participación, la salud física y mental, asociadas con la nutrición, la salud oral, visual, auditiva y lo emocional.

Otro aspecto importante relacionado con esta evaluación es el del contexto, que incluye el apoyo de la familia en los procesos de aprendizaje del niño o niña, un ambiente escolar y recreativo inclusivo que respete las diferencias en el aprendizaje, gustos y habilidades, entre otros.

Con respecto a las causas de la discapacidad cognitiva, en la cual está incluido el Síndrome de Down, se tienen las de orden biomédico, que abarca factores que se relacionan con las

alteraciones genéticas o una inadecuada nutrición, entre otros, están las sociales, o sea, los factores que se relacionan con la interacción social y familiar, como el rechazo o la falta de protección del niño o niña con esta condición, las conductuales, que corresponde a factores que se relacionan con posibles comportamientos inadecuados, como actividades peligrosas y el abuso de alcohol o de otras sustancias por parte de la madre, los educativos, factores que se relacionan con la falta de apoyos educativos que limitan el desarrollo intelectual, físico y/o social del niño o la niña. Ejemplo: falta de juguetes, explicaciones complejas o tareas muy difíciles según las habilidades del niño o niña.

En la sociedad actual existen personas con capacidades diferentes o diversas, hay algunas con talentos excepcionales, otras con discapacidades ya sea físicas o cognitivas, y otros que son considerados “normales”, pero que aun así, tienen ritmos de aprendizaje más lentos, en fin, hay múltiples características de personas de las cuales se está rodeado, que solo los hacen diferentes a los demás, con cualidades y característica únicas, lo cual no debe de considerarse como un problema sino como una coyuntura para el beneficio de la sociedad y que no por ellas se deben sacar de la colectividad, sino antes bien, aprender a aceptar la realidad y apostarle a la inclusión.

En este sentido, según Blanco G (2006), “La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados”. Se destaca que se reconoce que todo el estudiantado, independientemente de sus particularidades han de ser incluidos en el sistema educativo sin diferencias ni discriminación para que alcancen metas de aprendizaje y de formación integral.

Desde la Unión Europea se ha definido la inclusión social como el proceso que asegura que aquellas personas en riesgo de pobreza y de exclusión social aumenten las oportunidades y los recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural, así como gozar de unas condiciones de vida y de bienestar que se consideran normales en la sociedad en la que viven. (Barrantes, 2016)

Aspectos que tienen que ver con los procesos de inclusión en las instituciones de educación.

Para el congreso de la república de Colombia, la inclusión social es considerada como:

Un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. (Ley 1618 del 2013, artículo 2).

Por consiguiente, se hace menester mencionar lo que es la inclusión en el ámbito educativo, dado que se considera que es a través de la educación que se puede combatir los índices de discriminación y rechazo social a los que por años se han visto abocadas estas poblaciones en situación de discapacidad en este caso discapacidad cognitiva, entre ellas, Síndrome de Down, quienes han sido aislados y han experimentado que sus derechos sean vulnerados. Por lo tanto, según como lo define el Decreto de ley 1421 del 2017,

La educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas

y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Decreto 1421 del 2017, artículos 7).

Conviene subrayar que hay diferencias entre lo que es la integración escolar y la inclusión escolar, dado que la integración escolar hace alusión a que las personas que presenten alguna discapacidad o necesidades educativas especiales, deben acudir a la escuela regular y compartir con personas “normales”, es decir, personas que no tengan alguna condición de discapacidad, mientras que la definición de educación inclusiva es más profunda, pues no se trata sólo de tener a una persona con discapacidad en el aula, sino de brindarles las ayudas pertinentes para que se eduque como las demás personas realizando los ajustes y apoyos que sean necesarios, tal y como lo señala Rosa Blanco:

En muchos países existe cierta confusión con el concepto de inclusión o educación inclusiva, ya que se está utilizando como sinónimo de integración de niños con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común. Es decir, se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos. (Blanco, 2008).

De acuerdo con lo enunciado en el Decreto 1421 del Congreso de la República de Colombia, se considera que una institución educativa que brinda una educación incluyente se caracteriza por:

Brindar accesibilidad, es decir, que las puertas de la institución educativa deben estar abiertas para que se cumpla el derecho a la educación a toda la persona, sin tener en cuenta su condición de vida, ni el tipo de discapacidad, en este estudio de discapacidad cognitiva, Síndrome de Down, tal como se menciona en este decreto:

Las condiciones y medidas pertinentes que deben cumplir las instalaciones y los servicios de información para adaptar el entorno, productos y servicios, así como los objetos, herramientas y utensilios, con el fin de asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, tanto en zonas urbanas como rurales. Las ayudas técnicas se harán con tecnología apropiada teniendo en cuenta estatura, tamaño, peso y necesidad de la persona. (Decreto 1421 del 2017, artículo 1)

En consonancia con lo anterior, se ha de buscar eliminar toda forma de discriminación y rechazo frente a las personas que tienen alguna condición de discapacidad, como es el caso del Síndrome de Down, con el fin que puedan gozar de sus derechos. Según la Ley 1618 del 2013, artículo 2, estas barreras pueden ser:

Actitudinales: Aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con y/o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad.

Comunicativas: Aquellos obstáculos que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento y en general, el desarrollo en condiciones de igualdad del proceso comunicativo de las personas con discapacidad a través de cualquier medio o modo de comunicación, incluidas las dificultades en la interacción comunicativa de las personas.

Físicas: Aquellos obstáculos materiales, tangibles o contruados que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios, objetos y servicios de carácter público y privado, en condiciones de igualdad por parte de las personas con discapacidad.

Es así, como según el Decreto 1421 del 2017 se han de realizar ajustes razonables, siendo estos los que permiten que se comience a generar inclusión, porque lo que se pretende es que “sea la escuela la que se adapte al niño y no el niño a la escuela”, y para lograr esto se debe comenzar

por adaptar la enseñanza a las necesidades educativas de cada educando, es decir, que **considerado** los ajustes razonables, que se conciben como:

Las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, (DUA) y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos.

Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión. (Decreto 1421 del “017, art. 4)

De acuerdo con lo expuesto en este mismo decreto, las instituciones educativas deben hacer adaptaciones al plan curricular y ello demanda de un currículo flexible, a fin de que puedan construir o adaptar un Plan Curricular, que contenga, propósitos, ajustes de metodología y formas de valoración de conocimientos en cada uno de los grados. Según el Ministerio de Educación Nacional:

El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (MEN, s.f.)

De acuerdo con el Decreto 1421 del año 2017, artículo 5 el currículo maneja para todos los educandos entre ellos los de condición Down los mismos objetivos, pero si con diferentes estrategias para alcanzarlos, dado que todas las personas tienen diversas formas de aprender, y el propósito es que todos tengan las mismas oportunidades de acceder al aprendizaje.

Teniendo en cuenta la premisa que la educación es de todos y para todos, y que existe un lugar llamado escuela en el que pueden asistir todas las personas para tener acceso a una formación integral, el currículo debe atender tres niveles: adaptaciones curriculares, es decir, de centro, de aula e individuales (Ruiz R. 2012, p 42)

Seguendo a este autor, las adaptaciones curriculares del centro educativo se realizan para satisfacer las necesidades contextuales, ordinarias y generales de todos los estudiantes que acuden a una institución educativa incluyendo las necesidades educativas especiales de quienes las ameritan, a su vez, las adaptaciones curriculares de aula, se proponen dar respuesta a las necesidades educativas especiales del estudiantado de un grupo de aula, mientras que las adaptaciones curriculares individuales corresponden al conjunto de decisiones educativas que se toman desde la programación de aula para elaborar la propuesta educativa para un determinado alumno.

En síntesis, el proceso de adaptación curricular implica la adaptación de la institución o del centro educativo, la del aula y las de orden individual, de acuerdo con las particularidades del estudiante.

Por otra parte, para alcanzar una educación inclusiva, se debe contar con un Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), el cual permite que todos los estudiantes tengan un método de enseñanza exitoso, donde se eliminen las barreras y se permita que todos puedan acceder al conocimiento,

favoreciendo que haya más de una manera de acceder a la información, independientemente que presente o no una condición de discapacidad. En el Decreto en mención, se asume el DUA como:

El diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. (Ibid., artículo 6)

Otro aspecto relevante en la educación inclusiva de acuerdo con este decreto es el que se debe procurar una permanencia educativa para las personas con discapacidad, a través múltiples acciones que ayuden a minimizar el índice de deserción escolar que existe en estas personas. En este decreto la permanencia educativa comprende:

Las diferentes estrategias y acciones que el servicio educativo debe realizar para fortalecer los factores asociados a la permanencia y el egreso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad en el sistema educativo, relacionadas con las acciones afirmativas, los ajustes razonables que garanticen una educación inclusiva en términos de pertinencia, calidad, eficacia y eficiencia y la eliminación de las barreras que les limitan su participación en el ámbito educativo. (Ibid., artículo 10)

Para ello, se han de crear los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), lo cual, surge por la necesidad de que haya una atención eficaz en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, permitiendo ser más personalizada la enseñanza, que se ajusta a la necesidad de cada educando, partiendo del hecho de que muchas veces la planeación en el DUA no es suficiente para alcanzar que todos los estudiantes logren el aprendizaje.

Con respecto al PIAR en este decreto, se le identifica como una herramienta que garantiza los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, sustentados la valoración pedagógica y social, que abarca apoyos y ajustes razonables, entre ellos, los curriculares, de infraestructura y los demás indispensables para garantizar su aprendizaje, participación permanencia y promoción. Estos procesos hacen parte de la planeación de aula y del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

Así mismo y de acuerdo con este decreto, se ha de: Adecuar del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Toda institución educativa tiene un PEI, el cual según Gobernador de Córdoba, (2010) es la herramienta fundamental en cuanto al trabajo a realizar y la respectiva programación en el cual intervienen toda la comunidad educativa, “en síntesis, un instrumento orientador para la generación, planificación y seguimiento de todas las acciones institucionales.

Ajustar el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), este se estructura atendiendo a una trayectoria educativa de los estudiantes, sólo trabaja algunos aspectos que se han priorizado en el PEI”.

Ajustar el Manual de Convivencia, documento que hace parte del PEI de un colegio y contiene el conjunto de principios, normas, procedimientos, acuerdos, y demás aspectos que regulan y hacen posible la convivencia de los miembros de una institución educativa. También se puede definir como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de los EE.

Adaptar el Sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEE) Según el gobierno nacional a través del decreto 1290 otorga la facultad a los establecimientos educativos para definir el SIEE, siendo ésta una tarea que exige estudio, reflexión, análisis, negociaciones y acuerdos entre toda la comunidad educativa, debido a que se constituye en un gran desafío para las instituciones. La evaluación no es una tarea aislada del proceso formativo; por tanto, ella debe estar inserta y ser coherente (conceptual, pedagógica y didácticamente) con toda la propuesta educativa que ha definido determinada institución. Es decir, que debe ser coherente con su misión, propósitos, modelo o enfoque pedagógico. Tal actividad implica que en el momento de diseñar el SIEE, este debe articularse con el PEI, no sólo por su incorporación en él, sino por la coherencia interna que debe existir entre el enfoque de enseñanza y el enfoque de evaluación.

Aspectos que tienen que ver con la discapacidad cognitiva Síndrome de Down

Síndrome de Down

El Síndrome de Down, es una alteración genética que se produce por la presencia de un cromosoma extra, el cromosoma es la estructura que contiene el ADN, o una parte de él.

Las células del cuerpo humano tienen 46 cromosomas distribuidos en 23 pares. Uno de estos pares determina el sexo del individuo, los otros 22 se numeran del 1 al 22 en función de su tamaño decreciente. Las personas con síndrome de Down tienen tres cromosomas en el par 21 en lugar de los dos que existen habitualmente; por ello, este síndrome también se conoce como trisomía 21. (Down España, 2019)

El Síndrome de Down no es una enfermedad. El efecto que la presencia de esta alteración produce en cada persona es muy variable. Lo que sí se puede afirmar es que una persona con Síndrome de Down tendrá algún grado de discapacidad intelectual y mostrará algunas características típicas de este síndrome. Se ha de tener en cuenta que las personas con Síndrome de Down muestran algunas características comunes pero cada individuo es singular, con una apariencia, personalidad y habilidades únicas.

Tipos de síndrome de Down

Siguiendo con lo que expone la Asociación Down de Monterrey (2019) existen tres tipos de Síndrome de Down, estos son: *Trisomía 21 Regular*: Cuando todas las células tienen un cromosoma de más, esta es la variable que sucede en la mayoría de las personas.

Trisomía por Translocación: Es cuando un fragmento extra del cromosoma 21 se adhiere a otro cromosoma. Esto sucede en aproximadamente 4% de las personas con Síndrome de Down.

Mosaicismo: Ocurre cuando solo algunas células tienen un cromosoma 21 extra mientras otras células no lo tienen. Esto sucede en aproximadamente 1% de personas con Síndrome de Down.

Estos tipos de Síndrome de Down no son sinónimo de grado de discapacidad como generalmente se cree, sino, que simplemente muestran la diferencia entre la cantidad y ubicación de los cromosomas, los cuales generan esta alteración genética.

Diversidad intelectual entre personas con síndrome de Down

Es común que las personas se cuestionen en cuanto al grado de discapacidad que existe entre los Down, dado que a algunos se les muestran más los rasgos que a otros, pero hasta ahora no hay una investigación que sustente la tesis de que quienes tienen los rasgos físicos más marcados tiene mayor grado de discapacidad, según ASDRA, que es la Asociación Síndrome de Down de la República de Argentina, (2017):

Las diferencias de coeficiente intelectual entre las personas con Síndrome de Down son similares a las que hay entre cualquier grupo de personas que no tienen discapacidad intelectual. El coeficiente intelectual, como otras características de las personas, se dará por azar y por herencia genética (ASDRA, 2017)

Es importante definir que la atención del niño en su edad temprana, a través de las experiencias positivas que se le brindan ayudan a su ideal desarrollo físico y mental, así como también la interacción con sus semejantes, no solo en el entorno familiar si no en sus demás entornos sociales.

Metodología

La presente investigación se inscribe en un paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico-interpretativo. Según Vásquez (2005), este enfoque se sustenta en un análisis comprensivo que prioriza la subjetividad y los aspectos internos del individuo por encima de los hechos externos y cuantificables; en consecuencia, el núcleo del ejercicio investigativo se sitúa en el proceso de interpretación crítica de los fenómenos sociales (p. 211).

Bajo esta premisa, la visibilización de los procesos de inclusión en las Instituciones Educativas (IE) públicas de Florencia, Caquetá, exige una labor interpretativa profunda de los hallazgos derivados de los instrumentos de recolección de información. No se trata simplemente de describir datos, sino de comprender la realidad social que emerge de la interacción entre los diversos actores (docentes, familias, directivos) y los medios (normativa, infraestructura, pedagogía) que configuran la experiencia educativa de los niños y niñas con síndrome de Down.

El horizonte hermenéutico de este estudio busca trascender la superficie del fenómeno para revelar las dinámicas subyacentes en el contexto escolar regional. Al centrar la mirada en las IE públicas de Florencia, la investigación pretende dotar de significado a la praxis inclusiva, ofreciendo insumos valiosos a la comunidad educativa y, fundamentalmente, a las entidades gubernamentales. Esto último es crucial, pues la interpretación de estas realidades locales permite a los entes que direccionan las leyes y los procesos educativos en el Caquetá ajustar la política pública hacia una verdadera justicia social y equidad territorial.

Ubicarse en los contextos educativos, permite identificar como comunidades a las instituciones educativas y por tanto, los espacios donde se generan interacciones entre los actores de los diversos procesos que tienen lugar al interior de ellas, como por ejemplo, el patio de recreo, salón de clase, escenario deportivo, cafetería en fin, esta misma dinámica conlleva innumerables acciones que van a generar preguntas y evidencian la situación real sobre los procesos de inclusión con los niños con el Síndrome de Down en las instituciones educativas.

En este mismo sentido la investigación aborda el enfoque cualitativo que está orientado a dar respuesta al interrogante planteado: ¿cómo visibilizar los procesos de inclusión en las instituciones educativas públicas de Florencia Caquetá con población Down?, y así dar a conocer una realidad humana y social que debe construirse conceptualmente y tener bases teóricas y epistemológicas que la sustenten. De igual manera, desde esta perspectiva epistemológica el interés teórico de la investigación es develar la realidad humana y social con respecto a los procesos de inclusión que tienen lugar en las instituciones educativas que atienden esta población.

Para Rodríguez (2011) “La investigación cualitativa esencialmente desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social.” (p. 11). En esta perspectiva, con el presente proceso investigativo se encuentra e interpreta la realidad de los procesos de inclusión en las IE a estudiantes con Down a partir de unas categorías de análisis.

Según Rivas Tovar (2015) una categoría de análisis es una estrategia metodológica para describir un fenómeno que se está estudiando, es así, como las categorías favorecen la interpretación con respecto a los procesos de inclusión que se adelantan en las IE de Florencia a población Down, es decir, que para visibilizar los procesos de inclusión en las instituciones públicas de Florencia Caquetá se tuvo en cuenta las perspectivas, desde los directivos, maestros de aula y de apoyo, de padres y madres de familia.

Definición de Categorías de Análisis

Para el desarrollo de la presente investigación, se establecieron las siguientes categorías que articulan la realidad observada con los referentes teóricos:

Interés y Motivación hacia los estudiantes con síndrome de Down

Históricamente, las personas con discapacidad enfrentaron el aislamiento social. Ante la necesidad de garantizar la educación como un derecho fundamental y no como una opción, surgieron los centros de educación especial. Si bien estos centros buscaron la superación intelectual, perpetuaron la segregación bajo la premisa de que esta era la mejor alternativa de atención.

Frente a la tradicional división entre "escuelas comunes" (para sujetos normalizados) y centros especiales, la educación inclusiva plantea hoy la necesidad de fusionar ambos escenarios. Se reconoce que el estudiante con síndrome de Down es, ante todo, una persona cuya condición de diferencia no debe ser motivo de estigmatización o señalamiento como "extraño". Siguiendo a Mosquera (2018), el colegio representa una oportunidad única para la relación entre pares diversos, constituyéndose en una "microsociedad" que permite el enriquecimiento mutuo y la apertura mental.

En este sentido, es imperativo que los actores del sistema educativo (secretarías, directivos, docentes y familias) transformen su percepción sobre la discapacidad. Se debe transitar de una visión que entiende al estudiante como un "problema" hacia una que lo sitúe como el centro de interés y motivación. Como afirma Mosquera (2018), las limitaciones suelen estar "en los ojos de los que miran"; por tanto, el enfoque debe centrarse en potenciar las capacidades que permitan al estudiante alcanzar autonomía y responsabilidad sobre sí mismo.

Actitud y Trato con los estudiantes con síndrome de Down

Para Ruiz (2012), la realidad cotidiana confirma que el factor determinante para predecir el éxito de la integración escolar de alumnos con síndrome de Down es la actitud del personal docente. La Real Academia Española define la actitud como el "estado del ánimo que se expresa de una cierta manera". En la educación inclusiva, este factor es crítico: el avance académico y personal del estudiante no depende exclusivamente de sus condiciones individuales, sino del trato y la disposición anímica que reciba dentro de la institución.

Participación y Vinculación

Bajo el marco normativo actual, las instituciones han abierto sus puertas a la diversidad. Sin embargo, se debe enfatizar que el ingreso al aula no garantiza la inclusión. Retomando a Ruiz (2012), "no basta con que estos niños estén en clase, sino que han de aprovechar al máximo las posibilidades que esa asistencia les proporciona" (p. 5). La investigación demuestra que, con una vinculación efectiva, la discapacidad cognitiva en esta población tiende a transitar de niveles moderados a leves mediante la interacción social.

Aceptación en las Instituciones Educativas

La aceptación se define como el acto de aprobar y recibir con voluntad, sin obstáculos. En el ámbito educativo, esto implica que la inclusión de estudiantes con síndrome de Down nazca de una convicción ética y no de una mera imposición legal o administrativa. A diferencia de la producción de mercancías, donde un trabajo sin agrado solo afecta al objeto, en educación se trabaja con seres humanos. La pasión, la entrega y el amor por la profesión son cualidades esenciales que determinan el éxito del aprendizaje, el cual debe preparar al individuo para la vida, el trabajo y la independencia.

Uso de Recursos y Material Didáctico

La inclusión efectiva demanda no solo voluntad, sino competencia técnica. Como sostiene Ruiz (2012):

Aunque la actitud es importante, no es suficiente; también se requiere de aptitud... El profesional educativo ha de contar con la capacitación precisa y la formación indispensable. Actitud y aptitud se entrelazan como las dos caras de una misma moneda (p. 8).

No se trata de diseñar materiales aislados o exclusivos para el estudiante con síndrome de Down, sino de realizar ajustes curriculares que recurran a herramientas facilitadoras para todo el grupo. El aula se asume, así como un espacio vital de interacción donde la observación y la descripción de la cotidianidad permiten vislumbrar los procesos reales de enseñanza.

Consideraciones Metodológicas de Campo

Para interpretar los procesos de inclusión en las IE de Florencia, se diseñaron y aplicaron guías de observación y revisión documental fundamentadas en los aspectos normativos vigentes. De esta manera, aunque la normatividad sobre discapacidad es de índole nacional e internacional, la comprensión profunda del fenómeno solo se determina a través de la percepción directa en la institución y la observación minuciosa de la dinámica escolar en el aula.

Resultados

Caracterizar las instituciones educativas públicas de Florencia Caquetá donde se está educando la población con síndrome de Down.

La fase inicial de la investigación se centró en la identificación y caracterización de los escenarios escolares que albergan a la población con síndrome de Down en el municipio. Para ello, se procedió a la gestión y consulta de información oficial ante la Secretaría de Educación Municipal de Florencia, con el objetivo de obtener una base de datos consolidada y veraz. A través de solicitudes formales vía correo electrónico, el equipo investigador requirió el reporte detallado del Sistema de Matrículas Estudiantil (SIMAT). Este instrumento permitió realizar un filtrado técnico de las variables de discapacidad reportadas en la región, extrayendo de manera específica los datos sociodemográficos y académicos de la población con síndrome de Down.

El análisis del reporte oficial arrojó la siguiente distribución y tendencia estadística para el periodo comprendido entre los años 2017 y 2019:

Tabla 1.

Institución educativa con población Down.

o.	zona	INSTITUCIÓN	SEDE	GRADO	D
	Urbana	IE Jorge Eliecer Gaitán	Principal	9° y 10°	
	Urbana	IE Ciudadela Siglo XXI	Principal	5° y 8°	

	Urbana	IE La Salle	Principal	5°	
	Urbana	IE Instituto Técnico industrial	Principal	6° y 9°	
	Urbana	IE San Francisco de Asís	Principal/Ci rcasia	10° y 5°	
	Urbana	IE Antonio Ricaurte	Principal/S. Juan B.	6° y 9°	
	Urbana	IE Bello Horizonte	Principal	6°	
	Rural	Cent. Educativo Rural bajo caldas	Principal	4°	
	Urbana	IE Normal Superior	Principal	7°	
0	Rural	IE Rural Av. el Caraño	Principal	1°	
2	Rural	ER Remolino Alto Orteguzza	El Turín	5°	
3	Urbana	IE Juan Bautista Migani	Principal	5°	
4	Rural	Cent Educativo Rural La Baja Victoria	Alto Para	2°, 3° y 5°	
TOTAL					0

Fuente: Tabla elaborada por los autores, datos extraídos del SIMAT octubre 2017

En la Tabla No 1. Evidencia la escolarización de 20 estudiantes con Síndrome de Down, de los cuales 10 se ubicaban en la básica primaria y los otros 10 en la secundaria en las diferentes sedes educativas. El registro total de niños, niñas, jóvenes y adolescentes en los diferentes tipos de discapacidad figuran 33.293 estudiantes de los cuales 589 tienen discapacidad intelectual.

En el 2018 presentaron dos situaciones: La primera es la relacionada con ajustes a la plataforma del SIMAT, por el Ministerio de Educación Nacional pues las categorías sobre los diferentes tipos de discapacidad cambiaron y pasó de llamarse categoría Síndrome de Down a Discapacidad intelectual (DI), donde se encuentran los de tipo cognitivo, y dentro de esta se hallan los síndromes de Down.

Para conocer que personas con esta condición de discapacidad se encontraban estudiando en las diferentes instituciones educativas, se optó por tomar la información de las instituciones educativas que habían reportado estudiantes con discapacidad cognitiva y luego ir a visitar sede por sede con el ánimo de cerciorarnos a ver si entre esas había estudiantes SD, dado que el SIMAT, solo arrojaba la información de discapacidad intelectual de manera general.

La otra situación fue que los estudiantes síndrome de Down que se habían encontrado a través del SIMAT en el año anterior ya no se hallaban estudiando en dichas instituciones. En agosto del año 2018 mediante reporte de la secretaria de educación municipal el SIMAT arrojó información sobre la vinculación de 33.437 estudiantes, de los cuales 311 eran de discapacidad intelectual, 9 de ellos con Síndrome Down, (Ver tabla No. 2)

Tabla 2.
Discapacidad intelectual en instituciones educativas de Florencia.

o	zona	EE	SEDE	Jornada mañana, tarde y única																Total	D	
																			0	1		
	Rural	Cent. E. Rural Bajo Caldas	Principal																			
	Rural	IE Av. El Caraño	Principal																	7		
			Las Doradas																	1		
	Rural	IE Rural Puerto. Arango	Principal																	1		
			La Arandia																	1		
	Urbana	IE Agro Amazónico Buinaima	Principal																			
	Urbana	IE Agroindustrial de la Amazonia	Principal																	30		
			San Luis		0															9	9	
	Urbana	IE Antonio Ricaurte	Principal																	9		
			Jua XXIII																	18	7	
	Urbana	IE Barrios Unidos del Sur	Principal																	7		
			Monserat																	4		
			P. Nuevo																	11	8	
			Santa Inés																	6		
	Urbana	IE Bello Horizonte	Principal																	13		
			La Florida																	4	7	
	Urbana	IE Ciudadela Siglo XXI	Principal																	11		
			Triunfo																	5		
			Pablo Neruda																	4	0	
0	Urbana	IE Divino Niño	Principal																	4		
			El Portal																	3		
1	Rural	IE El Salitre	Sa. Hermosa																			
2	Urbana	IE Instituto Técnico Industrial	A. M. ^a . Torazo																	1		
			La Liberta																	3		
3	Urbana	IE Jorge Eliecer Gaitán	Principal																	5		
			San Jua B.																	6	4	
			Simón Bol																	3		
4	Urbana	IE Juan Bautista la Salle	Principal																	7		
			7 agosto																	5	3	
			La Vega																	1		
5	Urbana	IE J. B. Migani	Principal																			
6	Urbana	IE La Salle	Principal																	1		
			Antonia santos																	2		
7	Urbana	IE Los Andes	Principal																	6		
			Los Alpes	3																26	3	
8	Urbana	IE Los Pinos	Principal																	14		
			La Paz																	5	9	
	Urbana	IE Normal Superior	Principal																	10		

9			Las Brisas															2	3	
			Los Ángel															1		
0	Rural	IE Nueva Jerusalén	Principal															4		
			Sebastopol															1		
1	Urbana	IE Sagrados Corazones	Principal																	
2	Urbana	IE San Francisco de Asís	Principal															5	3	
			La Bocana															3		
			Circasia															15		
3	Urbana	IE La Esperanza	Principal																	
4	Rural	IR Rural La Libertad	Venado															1		
			Al de Copoazu															5		
			Domingo Sabio															1		
5	Urbana	IE Rural Villa Hermosa	Principal																	
TOTAL																		311		

Fuente: Tabla elaborada por los autores, datos extraídos del SIMAT octubre 2018

En el reporte de enero del 2019 en el registro del SIMAT, en las instituciones educativas públicas de Florencia Caquetá figuran 27.993 estudiantes de los cuales 273 tienen discapacidad intelectual y dentro de este grupo hay 12 con Síndrome Down como lo muestra la tabla No. 3

Tabla 3.

Discapacidad intelectual

		EE	SEDE	Jornada mañana, tarde y													TOTAL	D
				única														
		Cent E. R. B. Caldas	Principal															
		IE Av. El Caraño	Principal															
			Doradas															
		IE Rural Puerto Arango	Arandía															
		IE Agro Amazónico Buina	Principal															
		IE Agroindustrial de la Amazonia	Principal	9												9	6	
			San Luis															
		IE Antonio Ricaurte	Principal													4	8	
			Juan XXIII															
		IE Barrios Unidos del Sur	Principal														7	
			Monserate															
			Pueblo Nuevo													4		
			Santa Inés															
		IE Bello Horizonte	Principal													0	1	

deriva en el cierre de puertas a los procesos de inclusión. Asimismo, se evidencia que los docentes que intentan implementar prácticas inclusivas carecen, en su mayoría, de los perfiles y conocimientos técnicos requeridos para una atención idónea. Una dificultad crítica reside en que la proyección de las actividades pedagógicas no integra el Diseño Universal de Aprendizaje (**DUA**). Persisten prácticas basadas en clases magistrales que generan desmotivación, evidenciando en ocasiones falta de creatividad y compromiso docente. Si bien la educación inclusiva debe ser un entorno que propicie calidad e integralidad para la niñez y juventud colombiana, se observa una fragmentación en la gestión: desde la perspectiva de los directivos, aunque existe interés por la inclusión, la responsabilidad del desarrollo de estos procesos se delega exclusivamente en los docentes de aula y de apoyo.

Actitud y Trato: El Desafío de la Receptividad. Inicialmente, se observa una resistencia docente hacia la normativa de educación inclusiva, lo que afecta la disposición y el trato hacia los niños con síndrome de Down (SD). Persiste un desconocimiento generalizado sobre la importancia de la atención a la diversidad, derivando en prácticas pedagógicas que ignoran las metodologías específicas para la discapacidad cognitiva. Aunque una facción del profesorado manifiesta esfuerzos por la formación de estos niños, el sentimiento de falta de competencia técnica limita la obtención de resultados satisfactorios. Resulta urgente implementar estrategias de sensibilización que garanticen el respeto a los derechos humanos, tanto en el entorno escolar como en el familiar, con el fin de promover la autonomía del estudiante. Para la población con síndrome de Down, es esencial asegurar una atención sostenida que fomente el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

Un error recurrente en la praxis docente es la expectativa de un aprendizaje homogéneo, pretendiendo que el estudiante con discapacidad alcance los mismos objetivos que sus pares sin ella. Por el contrario, la educación inclusiva debe fundamentarse en la **individualización del caso** y su caracterización específica. Identificar los gustos e intereses del estudiante es vital para su permanencia en el grupo; por ejemplo, el fortalecimiento de habilidades mediante las artes y las manualidades se presenta como una ruta eficaz de desarrollo.

Participación y Vinculación: Segregación vs. Inclusión Real. Existe un consenso sobre la necesidad de contar con personal interdisciplinario calificado que atienda las particularidades de esta población. Se reconoce que el síndrome de Down no es una enfermedad y se destaca el potencial de estos estudiantes en áreas culturales, deportivas y artísticas; no obstante, estas capacidades no suelen articularse con las demás áreas del conocimiento. Por otro lado, el temor docente ante la discapacidad impacta negativamente en la calidad de los procesos académicos. Preocupa el hallazgo de posturas que favorecen la segregación, sugiriendo que los estudiantes con discapacidad deben ser apartados de los grupos regulares. Es imperativo reafirmar que la socialización y la ayuda mutua en entornos diversos son los motores del progreso significativo. Para fortalecer la gestión de aula, se requiere una retroalimentación constante que permita identificar habilidades y necesidades reales, apoyada por una gestión institucional (Secretaría de Educación y directivos) que anime al docente a aplicar las orientaciones técnicas y pedagógicas del MEN.

La inclusión debe propiciar el desarrollo pleno y el aprendizaje compartido con pares de la misma edad, en ambientes libres de discriminación. Este proceso requiere una articulación institucional: desde la Secretaría de Educación, la inclusión se promueve mediante el Plan de

Desarrollo y el **Plan de Implementación Progresiva (PIP)**, los cuales trazan metas para el cumplimiento normativo.

Aceptación: Barreras Invisibles y Estigmatización. El temor de los padres de familia ante el posible rechazo de docentes y pares es una barrera latente para el ingreso al sistema educativo. Los hallazgos confirman actitudes de rechazo vinculadas tanto a la condición cognitiva como a los rasgos físicos, promoviendo la derivación a centros segregados. Estas actitudes constituyen barreras actitudinales que vulneran el acceso, la permanencia y la promoción escolar. A pesar de que algunos docentes mantienen un discurso pro-inclusión basado en el aprecio y el buen trato entre compañeros, la praxis revela una brecha profunda. Los esfuerzos individuales son insuficientes si no se garantiza estructuralmente la oportunidad de que cada niño, sin excepción, pueda consolidar su proyecto de vida.

Uso de Recursos y Materiales Didácticos. Se evidencia una ausencia crítica de recursos pedagógicos y materiales adaptados. La falta de accesibilidad física e infraestructura adecuada se suma a la carencia de material didáctico específico. Más allá de la dotación física, el análisis subraya la urgencia de una transformación conceptual: es necesario cambiar la percepción colectiva sobre la discapacidad para que los recursos, cuando existan, se utilicen en un marco de verdadera equidad.

Análisis de la Evidencia Documental en las Instituciones Educativas

La revisión documental se realizó mediante una matriz de cotejo que permitió contrastar la normativa nacional (**Decreto 1421 de 2017**) con la realidad institucional. Los hallazgos se agrupan en tres dimensiones clave:

Dimensión Estratégica y Normativa (PEI y Manual de Convivencia)

PEI (Proyecto Educativo Institucional): Se observa que el PEI contempla de manera general el derecho a la educación; sin embargo, no se evidencia una transversalización de la política de inclusión. La mención a la discapacidad suele ser declarativa y carece de una ruta operativa que guíe la atención a la población con síndrome de Down.

Manual de Convivencia: Los manuales revisados muestran un enfoque tradicional. No se identifican ajustes en los protocolos de convivencia que consideren las particularidades conductuales o sociales de los estudiantes con discapacidad cognitiva, lo que podría derivar en procesos disciplinarios que no reconocen la diversidad.

Dimensión Administrativa y de Acceso (Matrícula y Diagnóstico Médico)

Matrícula: Es el proceso con mayor cumplimiento (100%). Las instituciones garantizan el acceso administrativo, registrando a los estudiantes en el SIMAT bajo la categoría correspondiente.

Diagnóstico Médico: El diagnóstico clínico está presente en la mayoría de los expedientes. No obstante, se detecta que el documento cumple una función meramente administrativa de soporte para la matrícula, pero su contenido (recomendaciones médicas) no se traduce en acciones pedagógicas dentro del aula.

Dimensión Pedagógica y de Seguimiento (Caracterización, PIAR, Historia y Acuerdos)

Esta dimensión es la que presenta los hallazgos más críticos, evidenciando la brecha entre el acceso y la calidad educativa:

Caracterización Pedagógica: Se evidencia una debilidad marcada en la descripción de las potencialidades, gustos y ritmos de aprendizaje. La falta de este insumo impide que el docente diseñe estrategias alineadas al perfil real del estudiante.

PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables): Se identifica como el elemento más frágil. En gran parte de la muestra, el PIAR es inexistente o se encuentra desactualizado. Al ser la herramienta principal de visibilización del progreso, su ausencia condena al estudiante a un currículo que no responde a sus necesidades.

Acuerdos con Padres de Familia: No se formalizan actas de corresponsabilidad. Esto genera una ruptura en el binomio escuela-familia, impidiendo que los ajustes realizados en el aula tengan continuidad en el hogar.

Historia del Estudiante y Seguimiento: Los registros son fragmentados. No existe un hilo conductor que narre la evolución del estudiante a través de los años, lo que dificulta la transición entre grados y la promoción basada en logros cualitativos.

La estructura documental encontrada en las instituciones públicas de Florencia refleja un modelo de integración administrativa, pero aún distante de una inclusión pedagógica efectiva. Mientras que los documentos de "entrada" (Matrícula y Diagnóstico) están consolidados, los documentos de "proceso" (Caracterización y PIAR) son precarios. Esta desconexión invisibiliza al sujeto con síndrome de Down, pues, aunque está físicamente presente en el sistema, carece de la hoja de ruta técnica que garantiza su desarrollo integral y su justicia social dentro del aula.

Fase de Socialización y Sensibilización: Estrategias de Impacto Territorial

Tras el análisis de los datos recolectados mediante la observación, las entrevistas y la revisión documental, se diseñó una estrategia de intervención social denominada: I Encuentro Pedagógico de Educación Inclusiva con Población Down: "21 y más razones para hacer posible lo imposible". Bajo el lema "Que los rasgos de mi cara no te impidan ver mi ser", este espacio se propuso sensibilizar y generar compromisos reales entre la comunidad educativa y las autoridades de Florencia, Caquetá, con el fin primordial de derribar las barreras actitudinales, identificadas como la principal causa de exclusión para esta población.

El Encuentro Pedagógico como Espacio de Visibilización

El I Encuentro Pedagógico trascendió la formalidad académica para convertirse en un escenario de justicia social. Al reunir en un mismo auditorio a los tomadores de decisiones (Secretaría de Educación), a los formadores (Universidad) y a los ejecutores (Docentes), la investigación logró que la problemática del síndrome de Down dejara de ser una "estadística oculta" para convertirse en una prioridad institucional.

El Simbolismo del 21 de marzo: La elección de la fecha no fue casual. Al explicar el origen biológico de la trisomía, se buscó desmitificar la discapacidad como una "enfermedad" y reubicarla

como una variabilidad humana. Este cambio de paradigma es la base de la educación inclusiva según el marco del DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje).

La Transformación de Barreras Actitudinales: El lema “Que los rasgos de mi cara no te impidan ver mi ser” operó como una provocación ética. Los resultados de la investigación habían demostrado que el rechazo se basaba en el estigma físico; el encuentro forzó a la comunidad educativa a mirar al "sujeto" por encima de la "condición".

La Dualidad de los Talleres: Empoderamiento y Técnica

La división de la jornada en dos talleres específicos permitió abordar las dos debilidades más grandes halladas en el diagnóstico:

Taller “Esta es una obra de amor” (Familia): Se profundizó en la transición de la "sobrepotección" hacia el "desarrollo de la autonomía". Fue vital para que los padres de Florencia comprendieran que la mejor forma de proteger a sus hijos es permitiéndoles participar activamente en la escuela pública, exigiendo la aplicación del PIAR.

Taller “Manos a la obra” (Docentes): Aquí se pasó de la teoría a la praxis. Los conferencistas enfatizaron que la inclusión en Florencia no requiere de "milagros pedagógicos", sino de ajustes razonables y voluntad política. Se discutió la importancia de que el docente de aula se apropie del proceso y no delegue la responsabilidad únicamente al docente de apoyo.

La ejecución del evento generó hitos significativos para el fortalecimiento de la educación inclusiva en Florencia, logrando la convergencia de actores clave del ecosistema educativo. Entre los asistentes destacaron funcionarios del Departamento de Calidad de la Secretaría de Educación Municipal, directivos docentes, docentes de apoyo y de aula, así como estudiantes en formación de la Escuela Normal Superior, la Universidad de la Amazonia y el SENA. Este diálogo multiactor permitió la externalización de inquietudes, el reconocimiento de la alteridad y una reconceptualización crítica de la inclusión bajo el marco normativo vigente, orientando la discusión hacia estrategias concretas para mitigar la desescolarización de la población con síndrome de Down.

Consolidación de Redes de Apoyo y Gestión de Información

Uno de los logros técnicos más relevantes fue la consolidación de una base de datos de familias con niños con síndrome de Down. Este instrumento permitió el diseño preliminar de una ruta de acompañamiento integral que abarca el derecho a la educación, pautas de crianza y canales de comunicación permanente. Para las familias, este proceso significó el tránsito del aislamiento hacia la participación en el proceso formativo de sus hijos.

Impacto en la Formación Docente y el Compromiso Pedagógico

Para los docentes en formación, el encuentro actuó como un catalizador sobre la necesidad de reformar los planes de estudio, subrayando la importancia de integrar la educación inclusiva como un eje transversal y no accesorio. Por su parte, los docentes en ejercicio (de aula y apoyo) reafirmaron su responsabilidad ética y profesional, reconociendo la urgencia de la capacitación continua y la actualización de los documentos institucionales (PEI, Manual de Convivencia) para responder a los estándares de atención a la diversidad.

Compromisos Gubernamentales y Articulación Institucional

La Secretaría de Educación Municipal, como ente rector local, manifestó compromisos estratégicos orientados a: Fortalecer los programas de inclusión existentes, Actualizar el Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD), garantizando el acceso a información veraz para la toma de decisiones, Consolidar alianzas interinstitucionales que optimicen la operatividad de las rutas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), garantizar que las instituciones educativas asuman un rol protagónico en la visibilización de la población con discapacidad en todos sus procesos académicos y administrativos.

Discusión

El objetivo central de esta investigación fue visibilizar los procesos de inclusión de la población con síndrome de Down en las instituciones educativas (IE) públicas de Florencia, Caquetá. Al contrastar los hallazgos de campo con el marco normativo y teórico, emerge una brecha significativa entre la "inclusión legal" y la "inclusión real". Mientras que la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 establecen la obligatoriedad de una educación de calidad basada en la equidad y la diversidad, la praxis en el contexto Florencia revela una implementación fragmentada y, en ocasiones, meramente administrativa.

La Brecha entre la Normatividad y la Praxis Pedagógica

La investigación evidencia que las IE de Florencia garantizan el acceso (ingreso) de los estudiantes con síndrome de Down, principalmente por cumplimiento del reporte en el SIMAT. No obstante, este acceso no se traduce necesariamente en una atención pertinente. Como sostiene Blanco (2008), la inclusión no debe confundirse con la integración física; no basta con que el estudiante "esté" en el aula si permanece como un receptor pasivo o realizando actividades ajenas a su aprendizaje.

Esta situación se agrava al observar que la evaluación y los informes de avance académico son difusos. Al no aplicarse el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las instituciones fallan en el principio de pertinencia educativa. La falta de infraestructura (rampas de acceso) y de material didáctico específico contradice lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional, que delega en las entidades territoriales la provisión de recursos para eliminar barreras de aprendizaje.

Barreras Actitudinales y la Responsabilidad Docente

Un hallazgo crítico es la resistencia actitudinal de algunos directivos y docentes, quienes tienden a delegar la responsabilidad exclusiva de los procesos de inclusión a los docentes de apoyo. Esta "externalización" del compromiso vulnera el espíritu de la Ley 115 de 1994 y la responsabilidad compartida que exige el Decreto 1421.

La desmotivación y falta de capacitación docente identificada en Florencia coinciden con lo planteado por Ruiz (2012), quien afirma que la actitud del profesorado es el factor más determinante para el éxito de la inclusión. Si el docente percibe al estudiante con síndrome de Down como una carga o un "problema", se perpetúan prácticas de segregación interna. Es imperativo que la formación docente sea continua y no se limite a la voluntad individual, sino que sea una política institucionalizada.

El Papel del Estado y el Plan de Desarrollo Municipal

El Plan de Desarrollo Municipal de Florencia (2016-2019) reconoce limitaciones en recursos, infraestructura y una "no visibilización social" de la población con capacidades diversas. Sin

embargo, la discusión aquí debe centrarse en la efectividad de las acciones. A pesar de la existencia del diagnóstico, los índices de desescolarización y la limitada atención integral persisten. Resulta preocupante la desconexión estadística evidenciada: la falta de una base de datos caracterizada en la Secretaría de Salud y el uso incipiente de la Ruta del Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) impiden la focalización de recursos. Como resultado, la inclusión se asume como una "moda" o una imposición legal, perdiendo su esencia como responsabilidad social compartida por entes como el ICBF, la Defensoría del Pueblo y la Policía de Infancia y Adolescencia.

La Familia como Eje Articulador

Se identificó que el núcleo familiar en Florencia fluctúa entre la sobreprotección y la delegación total de la formación a la escuela. El éxito del proceso inclusivo requiere, como señala la UNICEF, que el entorno familiar se fortalezca para promover la autonomía. Es necesario rescatar el rol protagónico de los padres mediante "Escuelas de Padres" que no solo informen, sino que empoderen a las familias en la defensa del derecho a una educación de calidad y en la vigilancia de los acuerdos institucionales (PIAR).

Finalmente, la discusión debe abordar estrategias como la didáctica GEEMPA. Si bien es una herramienta valiosa para la lectoescritura, la investigación advierte que su uso no debe degenerar en segregación. La inclusión exige que los estudiantes con síndrome de Down convivan y aprendan con sus pares; cualquier estrategia que los aparte bajo el pretexto de una "atención especial" corre el riesgo de convertirse en una nueva forma de marginación.

Visibilizar, según la Real Academia Española, es hacer visible artificialmente lo que no puede verse a simple vista. Esta investigación ha expuesto que la realidad de las familias con niños Down en Florencia es una lucha constante contra un sistema que aún los margina. El reto para el municipio no es solo adecuar rampas o comprar tecnología, sino transformar la cultura institucional para que la inclusión deje de ser una obligación legal y se convierta en un acto de justicia y reconocimiento humano.

Conclusiones

Finalizado este proceso investigativo en donde se buscó visibilizar los procesos de inclusión en las instituciones educativas públicas de Florencia Caquetá para niños con síndrome de Down, se puede concluir que:

Para la caracterización de las IE donde se atiende niños en condición Down es conveniente la aplicación de instrumentos de recolección de información como la guía de observación, el formato de entrevistas y la rejilla para la revisión documental desde categorías de análisis, las cuales permiten develar aspectos fundamentales que se relacionan con los procesos de inclusión. Al caracterizar las instituciones educativas se pudo evidenciar que la gran barrera para los procesos de educación inclusiva es de tipo actitudinal por parte de la comunidad educativa, pues las ideas equivocadas que hay acerca de la población Down les genera, principalmente a los docentes, resistencia e inconformidad para su ingreso, permanencia y promoción en la escuela,

Aunque en la actualidad hay varias instituciones que por cumplir la normatividad les permiten matricularse e ingresar al aula de clase, lo que prevalece es la ausencia de estrategias pedagógicas que den lugar a los PIAR, razón por la cual, muchos de los niños con Down, terminan desertando de las instituciones, y los que permanecen, muy pocas veces son promovidos de un grado a otro. Así mismo, la revisión documental, permitió evidenciar que todas las instituciones educativas donde hay población Down, tienen incorporada los ajustes de educación inclusiva en

los PEI, los Manuales de convivencia y en algunos casos el SIEE y el PMI, pero infortunadamente, al contrastar lo que aparece en los documentos y lo que acontece en la realidad se evidencia que lo que está estipulado en los documentos institucionales (PEI, SIEE, PMI, manual de convivencia...), se ha quedado solo ahí, porque la realidad es otra, es decir, poco concuerda con la realidad en la institución y en el aula de clase.

Otra conclusión es que hace falta más compromiso institucional y de algunos docentes de aula y de apoyo, quienes reclaman capacitación, pero cuando se dan los espacios no asisten a estos. También se reconoce que en el núcleo familiar es fundamental que se eduque al niño en condición Down con pautas de crianza apropiadas que favorezcan sus procesos de aprendizaje y la autonomía en su vida familiar, escolar y social, en este sentido, es importante la creación de la escuela de padres para fortalecer los vínculos con los demás integrantes de la comunidad educativa y que se reconozca la importancia de llevar a cabo acciones que permitan avances académicos y de convivencia en esta población.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía de Florencia. (2003). *Prestación del servicio educativo a la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE)*. Florencia - Caquetá: Alcaldía de Florencia.
- Alcaldía de Florencia. (2007). *Resolucion 106 de 2007*. Florencia - Caquetá: Alcaldía de Florencia.
- Alcaldía de Florencia. (2007). *Resolucion 107 de 2007*. Florencia - Caquetá: Alcaldía de Florencia.
- Alcaldía de Florencia. (2007). *Resolucion 108 de 2007*. Florencia - Caquetá: Alcaldía de Florencia.
- Alcaldía de Florencia. (2007). *Resolución N° 108*. Florencia - Caquetá: Alcaldía de Florencia.
- Alcaldía de Florencia. (2008). *Plan de Desarrollo Municipal 2008-2011*. Florencia - Caquetá: Alcaldía de Florencia.
- Alcaldía de Florencia. (2010). *Resolución N° 0045*. Florencia - Caquetá: Alcaldía de Florencia.
- Alcaldía de Florencia. (2016). *Plan de Desarrollo 2016 - 2019*. Florencia - Caquetá: Alcaldía de Florencia.
- ASDRA. (28 de diciembre de 2017). Fonte: <https://www.asdra.org.ar/salud/existen-gradus-en-el-sindrome-de-down/>
- Asociación Down de Monterrey. (2019). Fonte: <http://downmonterrey.mx/informacion-general/tipos-de-sindrome-de-down/>
- Astaiza, A. M. (2016). www.uniamazonia.edu.co/. Fonte: <https://chaira.udla.edu.co/Chaira/View/Private/Desktop.aspx>
- Barrantes, M.-P. y. (2016). http://www.oas.org/docs/inclusion_social/Equidad-e-Inclusion-Social-Entrega-WEB.pdf. Fonte: http://www.oas.org/docs/inclusion_social/Equidad-e-Inclusion-Social-Entrega-WEB.pdf
- Bernal Castro, C. A. (2013). Aplicación de sistemas de clasificación en contextos educativos. *Revista de la Facultad de Medicina*, 123-135.
- Blanco G., R. (2006). *REICE*, 5.
- Blanco G., R. (2008). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5.
- Calero García, M. D., Robles Bello, M. A., & García Martín, M. B. (2010). Habilidades cognitivas, conducta y potencial de aprendizaje en preescolares con síndrome Down. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 87-110.
- Capone, G. (2007). CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL SÍNDROME DE DOWN. *Síndrome de Down*, 7.

- Congreso de Colombia. (31 de julio de 2002). https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3689_documento.pdf. Fuente: www.mintic.gov.co
- CORPOAMAZONIA. (10 de Enero de 2019). *Corporación para el Desarrollo Sostenible del Sur de la Amazonia*. Fuente: http://www.corpoamazonia.gov.co/region/Caqueta/Municipios/Caq_Florencia.html
- Decreto 1421, art. 2.3.3.5.1.4 (1). (29 de agosto de 2017). Fuente: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Decreto 1421, art. 2.3.3.5.1.4. (11). (29 de agosto de 2017). Fuente: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Decreto 1421, art. 2.3.3.5.1.4. (4). (29 de agosto de 2017). Fuente: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Decreto 1421, art. 2.3.3.5.1.4. (6). (29 de agosto de 2017). Fuente: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Decreto 1421, art. 2.3.3.5.1.4. (5). (29 de agosto de 2017). Fuente: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Decreto 1421, art. 2.3.3.5.1.4.(10). (29 de agosto de 2017). Fuente: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005). *Censo General 2005*. Bogotá: DANE.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005). *Censo General 2005*. Bogotá: DANE.
- Down España. (15 de 03 de 2019).
- Fundacion iberoamericana Down 21, c. D. (s.d.). El Cromosoma 21. *Cariotipo de una mujer con síndrome de Down, en el que se aprecian 3 copias del cromosoma 21*. España.
- Fundación Saldarriaga Concha. (2013). http://www.saldarriagaconcha.org/images/fsc/pdf/prensa/kit_medios/guia_periodismo_y_discapacidad.pdf . Fuente: www.saldarriagaconcha.org
- Fundación Wikimedia, Inc. (05 de Octubre de 2016). Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Florencia_\(Caquet%C3%A1\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Florencia_(Caquet%C3%A1))
- García Alonso, I. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Psychosocial Intervention*, 260.
- García Cedillo, I. &. (13 de enero-abril de 2013). TERMINOLOGÍA INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(1), 1-29. Acceso en 2017 de noviembre de 2017, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654015>> ISSN
- Gob. de Cordoba. (30 de marzo de 2010). Fuente: Gobierno de la provincia de Cordoba: [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ListadoAcciones2010-2011/PMI%20-%20PEI%20\(30-03-10\).pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ListadoAcciones2010-2011/PMI%20-%20PEI%20(30-03-10).pdf)
- Gob. de Cordoba. (30 de marzo de 2010). Fuente: Gobierno de la provincia de Cordoba: [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ListadoAcciones2010-2011/PMI%20-%20PEI%20\(30-03-10\).pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ListadoAcciones2010-2011/PMI%20-%20PEI%20(30-03-10).pdf)

- Gobernación del Caquetá. (2016). *Plan Departamental de Desarrollo*. Florencia - Caquetá: Gobernación del Caquetá.
- Gómez, J. (2007). *Magnitud de la Exclusión Educativa de las Personas en Situación de Discapacidad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández Sampieri, R. F. (2014). *Metodología de la investigación, sexta edición*. Mexico D.F.: McGRAW-HILL.
- Hurtado, J. (2010a). *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas: Quiron ediciones.
- Kawulich, B. B. (Mayo de 2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: qualitative social research, Volumen 6* (N° 2), 1-32. Acceso em 20 de Noviembre de 2017, disponível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.
- Ley 1618, art. 2 (5). (27 de febrero de 2013). Fonte: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1618_2013.html
- Ley Estatutaria No. 1618. (27 de febrero de 2013). *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*, 22. bogotá, Cundinamarca, Colombia. Recuperado el 20 de Agosto de 2017, de https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjL4IGPn9_WAhWDQiYKHe34D78QFgg9MAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.pactodeproductividad.com%2Fpdf%2Fley1618febrer27de2013.pdf&usg=AOvVaw36Rox0hqpzB_CXYcdGySlg
- M.E.N. (2006). Fonte: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf
- Mayorga Fernández, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación*, 23-39.
- Magisterio (18 de noviembre de 2010). Fonte: [Magisterio.com.co: https://www.magisterio.com.co/articulo/que-es-el-manual-de-convivencia-como-transformarlo](https://www.magisterio.com.co/articulo/que-es-el-manual-de-convivencia-como-transformarlo)
- Mintic (31 de Julio de 2002). Fonte: Ley 762, art. 1: https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3689_documento.pdf
- MEN. (s.d.). Fonte: Ministerio de Educacion Nacional, republica de Colombia: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>
- MEN. (25 de julio de 2014). Fonte: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244739.html?_noredirect=1
- MEN. (2017). *COLOMBIA APRENDE*. Fonte: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PIAR.pdf>
- Mi hijoDown. (2019). Fonte: <http://www.mihijodown.com/es/portada-menu/que-es-el-sindrome-de-down>
- Organización de Estados Americanos. (1999). *La Convención Interamericana Sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Organización de Estados Americanos.
- OMS. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Ginebra, Suiza: copyright.
- Organizacion de las Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes Sobre La Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad*. Viena: Asamblea General de las Naciones Unidas.

- Organización de Naciones Unidas. (1993). *Conferencia Mundial de Derechos Humanos*. Viena: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas.
- Padilla-Muñoz, A. (16 de enero de 2010). Fonte: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82420041012>
- Redalyc.org. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 255-276.
- Rengifo, Z. L. (22 de Julio de 2015). Lo que debe saber sobre el síndrome de Down. *Diario el País*. Acceso em 15 de julio de 2017, disponível em <http://www.elpais.com.co/salud/lo-que-usted-debe-saber-sobre-el-sindrome-de-down.html>
- República de Colombia - Gobierno Nacional. (1996). *Decreto 2082 de 1996*. Bogotá: Gobierno Nacional.
- República de Colombia - Gobierno Nacional. (1997). *Ley 361 de 1997*. Bogotá: Congreso de Colombia.
- República de Colombia - Gobierno Nacional. (2002). *Ley 762 de 2002*. Bogotá: Poder Público - Rama Legislativa.
- República de Colombia - Presidencia de la República. (2013). *Ley 1618 de 2013*. Bogotá: Congreso de la República.
- Restrepo, S. y. (junio de 2014). *ESTUDIO DE CASO: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES SORDERA PROFUNDA DENTRO DEL AULA MULTIGRADUAL DE LA I.E JUAN XXIII DEL MUNICIPIO DE FLORENCIA DEPARTAMENTO DEL CAQUETÁ*. Fonte: www.uniamazonia.edu.co:https://chaira.udla.edu.co/Chaira/View/Private/Desktop.aspx
- Rey, G. (28 de sep de 2012). Método GEEMPA, una forma diferente de aprender. *portafolio*, pp. <https://www.portafolio.co/tendencias/metodo-GEEMPA-forma-diferente-aprender-97184>.
- Reyes, F. J. (2009). El acto educativo . *Publicaciones Didacticas.*, 1-2.
- Rivero, D. S. (23 de 01 de 2008). *Metodologia de la Investigacion*. Shalom 2008. Fonte: <http://encontexto.com/temas/investigacion/metodologia-de-la-investigacion-2-328.html>
- Rodríguez, E. R. (2012). *Programación educativa para escolares con síndrome Down*. Editoriales en Canal Down21.
- Rodríguez, E. R. (2015). intervención sobre la conducta: prevención, anticipación y límites. *síndrome de down I*, 62.
- Rodríguez, J. M. (Diciembre de 2011). Métodos de investigación cualitativa. (silogismo, Ed.) *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*. (08), 34. Acceso em 03 de 11 de 2017, disponível em <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Ruiz R., E. (2012, p.42). Currículo y adaptaciones curriculares. Em E. Ruiz, *Programación educativa para escolares con síndrome de Down* (p. 42). España: Fundación Iberoamericana Down21.
- Salinero, J. G. (2004). Estudios Descriptivos. *NURE investigación*, 3.
- Salud, Organización Mundial de la. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Organización Mundial de la Salud, Malta.
- Sanchez Guacho, O. R. (2014). www.uniamazonia.edu.co/. Fonte: <https://chaira.udla.edu.co/Chaira/View/Private/Desktop.aspx>

Secretaria de educación Municipal. (2015). *Orientaciones Generales en Educación Inclusiva para la población con Discapacidad PcD del Municipio de Florencia, Caquetá*. Florencia - Caquetá.

Tobón, M. A. (septiembre de 2010).

UNESCO. (2000). *Foro Mundial de Educación para Todos*. Katar: UNESCO.

UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Viena: UNICEF.

Vásquez, H. C. (2005). *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. Fonte: <https://moebio.uchile.cl/23/carcamo.html>

Vásquez, H. C. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta moebio*, 204-216.

Wikipedia. (20 de junio de 2017). Fonte: [https://es.wikipedia.org/wiki/Florencia_\(Caquet%C3%A1\)#Ubicaci.C3.B3n](https://es.wikipedia.org/wiki/Florencia_(Caquet%C3%A1)#Ubicaci.C3.B3n)