



Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down.

Opinión de las familias



Colabora:



 POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Opinión de las familias

Colabora:



POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL

Equipo de investigación:

- Antonio Miñán Espigares (Director)
- Mónica Díaz Orgaz
- Maribel Moreno Sánchez
- M^a Dolores Polo Cobo
- Ana Belén Rodríguez Plaza
- Eva Betbesé Mullet
- Mercedes Cano Sánchez
- Javier Sánchez Mendías
- Javier de la Hoz Ruiz
- Lara Checa Domene

Coordinación y supervisión de contenidos:

- Mónica Díaz Orgaz - Responsable de Programas de Educación de DOWN ESPAÑA

DOWN ESPAÑA. Todos los derechos reservados
Edita DOWN ESPAÑA. 2026

Diseño, maquetación e impresión APUNTO Creatividad

Dep. Legal:

ISBN:

DOWN ESPAÑA:

Cruz de Oro de la Orden al Mérito de la Solidaridad Social - Ministerio Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad
Premio CERMI Medios de Comunicación e Imagen Social de la Discapacidad
Premio CERMI a la Mejor Trayectoria Asociativa Premio Magisterio a los Protagonistas de la Educación
Premio a la Mejor Asociación de Apoyo a las Personas - Fundación Tecnología y Salud
Premio a la Solidaridad de la Asociación Española de Editoriales de Publicaciones Periódicas
Premio Infancia de la Comunidad de Madrid
Premio Inocente de la Fundación Inocente Inocente
Premio Eficacia de Oro Categoría Especial Mejor Campaña de ONG

Índice

	Pág.
1. Introducción	7
2. Marco Teórico	9
2.1. La educación inclusiva es un derecho fundamental	9
2.2. Modelo social de la discapacidad	16
2.3. Diseño Universal para el aprendizaje	19
2.4. Revisión bibliográfica	21
3. Metodología	31
3.1. Diseño de la investigación	31
3.2. Fase 1: Revisión Bibliográfica	31
3.3. Fase 2: Fase cuantitativa (El cuestionario)	32
3.3.1. Validación por juicio de expertos	32
3.3.2. Muestra	35
3.4. Fase 3: Fase cualitativa (Focus Group)	36
3.5. Fase 4: Procedimiento de Análisis de datos	36
4. Resultados	37
4.1. Resultados del análisis cuantitativo del cuestionario	37
4.2. Resultados del análisis cualitativo de los grupos de debate	73
5. Conclusiones	78
6. Limitaciones	81
7. Referencias	82
Anexos	85
Anexo 1. Cuestionario	85
Anexo 2. Guion para grupos de debate	89

“La inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes”

(UNESCO, 2017)

1. Introducción

En esta investigación nos planteamos estudiar las barreras para la educación inclusiva con las que se enfrentan las personas con síndrome de Down, desde el punto de vista de las familias. La normativa actual establece la calidad y la equidad en el sistema educativo para que sea inclusivo, pero “No se trata de crear un ministerio de educación inclusiva, sino de no discriminar a nadie, de no rechazar a nadie, de hacer todos los ajustes razonables para atender las diversas necesidades y de trabajar en pro de la igualdad de género”. (UNESCO, 2020, p. 21). De esta manera también se recoge en la ley educativa española:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España.

(LOMLOE, 2020, título preliminar, capítulo I, Artículo 1, b)

Algunos autores como Márquez (2023), sugieren que el profesorado se centre en identificar las barreras que pueden presentarse y tomar decisiones para disminuir o eliminar dichas barreras, mediante la flexibilización y aplicación del DUA. “La cultura docente nos ha acostumbrado a ofrecer tareas inflexibles, cerradas, con caminos únicos predefinidos, que

responden a una única forma de entender el conocimiento”. (García-Pérez y Márquez, 2023). La rutina que habría que seguir para eliminar barreras de alta probabilidad, según Márquez (2023) son: hacer un listado de barreras de alta probabilidad que, por su frecuencia de aparición podemos anticipar, hacer un listado de medidas para derribarlas y planificar secuencias didácticas más accesibles mediante actividades que incluyan dichas medidas.

Una educación inclusiva sin barreras para el alumnado con síndrome de Down debe cumplir el decálogo de principios establecido por DOWNESPAÑA en 2024, que por su gran importancia recogemos literalmente al principio de esta investigación:

1. Una educación que ofrece a todas las personas las mismas oportunidades de aprendizaje.
2. Una educación para todos en la que nadie queda fuera, todos se educan juntos, pertenecen al grupo y son acogidos como personas importantes.
3. Una educación que crea sociedades inclusivas. Si queremos convivir en una misma sociedad, primero tenemos que convivir en una misma escuela.
4. Una educación de calidad, que ofrece los recursos necesarios para dar las respuestas educativas que cada persona necesita.
5. Una educación que beneficia a todos y les permite progresar, reconociendo y valorando todo el alumnado tal y como es.
6. Una educación que enseña valores, que les enseña a convivir y mirar la diversidad como algo natural. No podemos respetar la diversidad, si aprendemos que algunas personas tienen que estar en otro lugar.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

7. Una educación en positivo, que mira las capacidades de todos, y no las limitaciones, y que aprovecha el potencial de cada persona.
8. Una educación flexible, que permite enseñar al alumnado con distintos niveles de aprendizaje, respetando y valorando el ritmo de cada uno.
9. Una educación que prepara para la vida, que permite adquirir habilidades y abrir las puertas del futuro laboral a todo el alumnado.
10. Una educación inclusiva que permite la mejora constante de los centros educativos y su profesorado. Cada alumno tiene unas necesidades diferentes y con ellos aprenden a ser mejores escuelas y mejores docentes.

(DOWN ESPAÑA, 2024)

Una educación que siga estos principios y utilice las estrategias que se recogen en la Guía de DOWN ESPAÑA será una educación inclusiva sin barreras.

Esta investigación se realiza con la intención de que pueda ser útil en la identificación, solución y prevención de barreras para la educación inclusiva. Esperamos que pueda ser de utilidad para familias en primer lugar, en ellas pensamos en todo el proceso del estudio realizado, para ellas son los resultados y conclusiones que se exponen. Creemos que compartir conocimiento y experiencias es enormemente positivo, para evitar que ocurran situaciones negativas, para trabajar para conseguir las experiencias positivas, para compartir el avance hacia la educación inclusiva y el progreso integral de las personas con síndrome de Down.

En segundo lugar, DOWN ESPAÑA y las asociaciones de toda España tienen con este informe un documento de trabajo para fortalecer los caminos que se han ido trazando, para remediar algunas

otras situaciones que se han puesto de manifiesto en esta investigación, tanto cuantitativa como cualitativamente. Intentamos que constituya una fotografía real de la situación que se vive en nuestros centros educativos, reconociendo los efectos de lo mucho que el movimiento asociativo está logrando.

En tercer lugar, los profesionales de las asociaciones también tienen una herramienta de reflexión y de trabajo sobre la labor que están haciendo y que tan importante es para el desarrollo integral de las personas con síndrome de Down y el apoyo y orientación a las familias. En gran medida, verán en este informe, un reflejo de las muchas experiencias que viven en el día a día, algunas ilusionantes, otras frustrantes. Ojalá este estudio contribuya a potenciar y a reconocer el excelente trabajo que realizan cada día.

En cuarto lugar, necesitamos que el profesorado de todos los niveles que tienen la inmensa fortuna de tener alumnado con síndrome de Down en sus aulas se introduzca y profundice en la lectura de esta investigación que se realiza con la intención de ayudar en la identificación de barreras para progresar hacia una educación cada vez más inclusiva, equitativa y de calidad. El profesorado es fundamental en este proceso y sería fundamental poder expandir las buenas experiencias que están teniendo lugar para que otros profesores y profesoras con menor experiencia puedan aplicarlas en su contexto y con sus necesidades.

En quinto lugar, a la administración educativa, abarcando las personas que tienen responsabilidades políticas en educación, también la inspección, los servicios de orientación, los profesionales especialistas, etc. Recordemos que el sistema educativo, como sistema, necesita la visión compartida de la inclusión, los conocimientos actualizados y las medidas que fortalezcan nuestro sistema educativo hacia la calidad y la equidad.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Los objetivos de esta investigación han sido:

OBJETIVO GENERAL:

Conocer las barreras para la educación inclusiva a las que se enfrentan las personas con síndrome de Down desde el punto de vista de las familias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Elaborar un cuestionario validado que mida las barreras más relevantes para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down dirigido a las familias.

2. Realización de un marco teórico y revisión bibliográfica que fundamente la investigación planteada.
3. Hacer un análisis cuantitativo del cuestionario identificando las barreras más relevantes.
4. Hacer un análisis cualitativo mediante focus group a familias de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y postsecundaria.

2. Marco Teórico

2.1. La educación inclusiva es un derecho fundamental

Aunque ya desde 1948, se estableció en el artículo 26.1, que “toda persona tiene derecho a la educación” (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948), ha sido necesaria la promulgación de otras normas que garanticen, de manera más explícita los derechos de personas con discapacidad. De esta manera, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), exige garantizar igualdad de oportunidades y participación plena. En el artículo 3 destacamos como principios: la no discriminación, la participación e inclusión plena, el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, etc. También en el artículo 2, se recoge el derecho que las personas con discapacidad tienen a no ser discriminadas por motivos de discapacidad, a que se realicen los ajustes razonables que sean necesarios para garantizar el goce, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y a la aplicación del diseño uni-

versal, entendido como diseño para todos sin excluir las ayudas técnicas cuando se necesiten. El artículo 24 asegura un sistema de educación inclusivo, que desarrolle el potencial humano, la dignidad y autoestima, la personalidad, el talento y la creatividad. De esta manera se recoge explícitamente:

- que no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad.
- que puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones, en la comunidad en la que vivan.
- que se hagan los ajustes razonables que se precisen según las necesidades.
- que se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación.
- que se faciliten medidas de apoyo en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, según el objetivo de plena inclusión.
- que aprendan habilidades para la vida y desarrollo social.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

También es importante subrayar que se asegurará que las personas con discapacidad tengan acceso a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida, asegurando los ajustes personales que se precisen.

De la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE, 2020) destacamos los siguientes puntos:

TÍTULO PRELIMINAR CAPÍTULO I

Principios y fines de la educación

Artículo 1. Principios

- cumplimiento de los derechos de la infancia
- calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación
- equidad que garantice la igualdad de oportunidades...
- valores que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado
- orientación educativa y profesional
- reconocimiento de la responsabilidad primaria de las familias como pilar fundamental en la educación de sus hijos.
- Educación para la convivencia, la no violencia y evitación del acoso escolar.

Artículo 71. Principios:

- Se pondrán los recursos necesarios para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

- Garantizar la escolarización.
- Asegurar la participación e información de los padres.

Artículo 72. Recursos:

- Disponer de profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados.
- Disponer de medios y materiales que precisen. Con mismos criterios para centros públicos y privados.
- realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.
- Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Artículo 73. Ámbito:

- Alumnado con NEE es el que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje.
- Que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

De la revisión de esta normativa se desprende que podemos considerar como barreras el incumplimiento de dichas directrices, de esta manera obtenemos las siguientes:

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Tabla 1. Barreras para la educación inclusiva según la normativa

BARRERA	RESPONSABLES
Negar la Educación/la escolarización.	Centro/Equipo de orientación.
No dar igualdad de oportunidades.	Centro/Profesorado.
Impedir la participación plena.	Profesorado.
Discriminar (trato desigual, injusto, desfavorable, con prejuicios, con estereotipos...) tratar como inferior.	Profesorado/compañeros.
Impedir la inclusión plena.	Profesorado.
No respetar la diferencia.	Profesorado/compañeros/otras familias.
No aceptar a las personas con discapacidad.	Profesorado.
Entornos, bienes, productos, servicios, objetos y dispositivos no accesibles.	Profesorado/Centro.
No realizar los ajustes razonables, ni el apoyo que se necesite en el marco del sistema general de educación.	Profesorado.
No aplicar el Diseño universal para el aprendizaje, entendido como diseño para todos sin excluir las ayudas técnicas cuando se necesiten.	Profesorado.
No desarrollar el potencial pleno de la persona.	Profesorado.
No respetar la dignidad de la persona.	Profesorado/compañeros.
No fomentar la autoestima (creando entornos seguros, positivos, dando refuerzos positivos, no enseñando y potenciando el uso de habilidades socioemocionales positivas).	Profesorado.
Excluirlos del sistema general de educación.	Centros/Políticas/Orientación.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Impedir el acceso a la Educación Primaria y Secundaria inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones, en la comunidad en la que viven.	Políticas/Orientación/Centros
No asegurar el acceso a la Educación Superior, Formación profesional, Educación para adultos y el aprendizaje para toda la vida con los ajustes que se necesiten.	Políticas/Orientación/Centros
Currículo rígido, no flexible para adecuarse a la diversidad.	Profesorado
No realizar una orientación adecuada.	Orientación
No dar el papel de primeros responsables a las familias, ni informarles adecuadamente.	Centros/Profesorado/Orientación
No hacer lo suficiente para una convivencia adecuada, permitiendo que haya acoso escolar.	Profesorado/Centros
Que no haya los recursos necesarios.	Centros/Políticas
Que no haya profesorado de las especialidades correspondientes cualificados.	Políticas
Que no haya los mismos criterios para disponer de recursos en Centros Públicos y Concertados.	Políticas
No realizar Adaptaciones Curriculares y Diversificaciones Curriculares cuando se precisen.	Profesorado/Centros
No promover la formación de profesorado para la inclusión.	Políticas/Centros/profesorado/Universidad.
No identificar barreras y resolverlas.	Centros/Profesorado/Políticas.
Impedir que consigan los objetivos establecidos con carácter general.	Centros/Profesorado/Orientación.

La Tabla 1 está elaborada a partir de la normativa referida anteriormente, poniéndola en términos negativos, como si no se cumpliera. El propósito es ayudar a las familias a identificar de manera más

clara las barreras con las que se encuentran sus hijos/as en la educación inclusiva. En la columna de los responsables se explicitan aquellos que son responsables en primer lugar, aunque pueden consi-

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

derarse otras responsabilidades o corresponsabilidades.

Muchos acontecimientos que pueden surgir en el día a día de la escuela pueden relacionarse con alguna de estas barreras.

Es importante trasladar el foco desde las limitaciones de las personas con síndrome de Down hacia las responsabilidades y obligaciones del Estado, del sistema, de las instituciones y profesionales de la educación. Se trata de derechos que tienen las personas con síndrome de Down.

A falta de pocos años para el 2030, fecha fijada, por las Naciones Unidas, para cumplir el objetivo de desarrollo sostenible N.º 4: “una educación inclusiva, equitativa y de calidad y oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, la UNESCO (2020) señala en 10 recomendaciones las profundas raíces de los obstáculos para la educación inclusiva y de calidad para todos, que orientan sobre las acciones a realizar durante los siguientes años. A continuación, se recogen las 10 recomendaciones, indicando el título, tal y como lo expone la UNESCO, y la interpretación que hacemos de cada una de ellas, destacando lo que implica cada una de ellas:

1ª. Mejorar la comprensión de la educación inclusiva: esta debería incluir a todos los educandos, haciendo caso omiso de su identidad, antecedentes o capacidades.

“Los sistemas educativos que celebran la diversidad y se basan en la creencia de que cada persona añade valor, tiene potencial y debe ser tratada con dignidad, permiten que todos aprendan no solo lo básico sino también la gama más

amplia de competencias necesarias para construir sociedades sostenibles”.

Se debe adoptar una perspectiva inclusiva desde la primera infancia hasta la edad adulta para facilitar el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

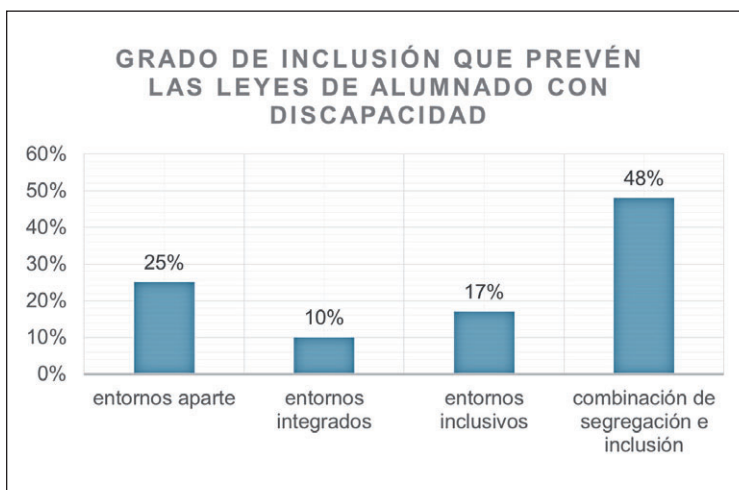
2ª. Dirigir la financiación a los que se quedan rezagados: no hay inclusión mientras millones de personas no tengan acceso a la educación.

Se necesita una doble financiación: para fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo para todos los educandos y para eliminar los obstáculos de acceso y seguimiento de los más rezagados. Los programas no relacionados con la educación son muy importantes para actuar coordinadamente con los educativos.

3ª. Compartir competencias especializadas y recursos: es la única manera de mantener una transición hacia la inclusión.

La UNESCO (2020) señala los entornos que se prevén en las leyes de los países:

Gráfico 1. Porcentajes de entornos inclusivos a nivel internacional



Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Es interesante observar la distinción que hace la UNESCO (2020) entre entornos integrados e inclusivos porque nos facilita distinguir en la práctica el modelo que predomina. Las características fundamentales de ambos modelos son:

Tabla 2. Diferencia entre integración e inclusión que hace la UNESCO

Característica	Integración	Inclusión (UNESCO 2020)
¿Quién cambia?	El alumno debe adaptarse al sistema.	El sistema se transforma para el alumno.
Visión de la diferencia	Se ve como un "problema" o déficit a corregir.	Se ve como una fortaleza y una oportunidad de aprendizaje.
Población objetivo	Grupos específicos (ej. personas con discapacidad).	Todos los alumnos , sin excepción. Los alumnos con discapacidad son uno más.
Currículo	Es rígido; el alumno recibe "ajustes" aparte.	Es flexible desde el inicio (Diseño Universal para el aprendizaje), y ajustes cuando se precisen dentro del aula.
Meta	Estar presente en el aula regular.	Presencia, participación y Progreso.

En este análisis que realiza la UNESCO, se reflexiona sobre la importancia que tienen los recursos humanos y materiales para tratar la diversidad, argumentando que históricamente suelen estar concentrados en centros específicos que deberán ir convirtiéndose en centros de recursos y apoyo para los centros ordinarios inclusivos.

4º. Participar en una consulta significativa con las comunidades y los padres: la inclusión no se puede imponer desde arriba.

Muchas familias tienen creencias y comportamientos inclusivos pero algunas familias tienen "creencias

discriminatorias sobre el género, la discapacidad, el origen étnico, la raza o la religión. Cerca del 15% de los padres en Alemania y el 59% en Hong Kong (China) temían que los niños con discapacidad perturbaran el aprendizaje de los demás".

Estos prejuicios pueden hacer que ciertas familias eviten escuelas "desfavorecidas" o escuelas ordinarias, si piensan que no satisfarán las necesidades de sus hijos.

Es necesario entonces, abrir un espacio de debate entre familias donde prevalezcan las razones científicas, humanas e inclusivas.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Al mismo tiempo, las escuelas deberían intensificar las acciones dentro y fuera de la escuela, mediante asociaciones de padres, escuelas de padres, etc.

5ª. Lograr la cooperación entre los ministerios, sectores e instancias gubernamentales: la inclusión en la educación no es sino un subconjunto de la inclusión social.

Todos los ministerios que comparten responsabilidad en educación inclusiva deben colaborar a la hora de diagnosticar necesidades, intercambiar información y elaborar programas.

6ª. Dar latitud a los agentes no gubernamentales para que respondan a las carencias y las subsanen: también deben cerciorarse de que obran con miras al mismo objetivo de inclusión.

El liderazgo de la educación inclusiva lo tiene el Gobierno que debe mantener un diálogo con las ONG para no duplicar servicios. Se le debe otorgar libertad de acción, autonomía y flexibilidad a los agentes no gubernamentales para que ejerzan su acción en coordinación con la administración educativa y que vigilen el cumplimiento de los compromisos gubernamentales a favor de una educación inclusiva.

7ª. Aplicar el diseño universal: lograr que los sistemas inclusivos permitan desarrollar el potencial de cada educando.

“Todos los niños deberían aprender con el mismo plan de estudios flexible, pertinente y accesible, que reconozca la diversidad y responda a las necesidades de los diversos educandos”.

Se debe dar visibilidad a todos en los recursos didácticos que se empleen, eliminando estereotipos y aplicando las reglas de la accesibilidad, la lectura fácil,

entre otros. También “La evaluación debe ser formativa y permitir a los alumnos demostrar el aprendizaje de diversas maneras”.

8ª. Preparar, empoderar y motivar a la fuerza laboral de la educación: todos los docentes deben estar preparados para enseñar a todos los alumnos.

Es imprescindible proporcionar a los docentes una formación sobre inclusión de calidad, que les capacite para enseñar a alumnado con necesidades especiales y a la diversidad de alumnado en aulas inclusivas. “Los enfoques inclusivos no deberían tratarse como un tema especializado sino como un elemento básico de la formación docente, ya sea en la formación inicial o en el perfeccionamiento profesional. Esos programas deben procurar rebatir la arraigada opinión de que algunos alumnos son deficientes e incapaces de aprender”.

También se apunta a la dirección de directores, para que ejerzan un liderazgo transformador hacia la inclusión.

9ª. Acopiar datos sobre y para la inclusión con atención y respeto: evitar el etiquetado estigmatizante.

Entre otras cosas con esta recomendación, la UNESCO, pretende que se reúnan datos que permitan una mejor planificación en la prestación de servicios de educación inclusiva. Además, deben recogerse también datos sobre la experiencia de la inclusión y hacer un seguimiento del funcionamiento inclusivo de los centros.

10ª. Aprender de los compañeros: el cambio a la inclusión no es fácil.

El proceso hacia la inclusión implica tener en cuenta cada contexto. Pero puede facilitar mucho el camino hacia la inclusión conocer las diferentes experiencias

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

exitosas inclusivas. En este sentido, aunque cada centro puede adaptarse en diferentes ritmos y con diferentes prioridades, pueden aprender mucho de otras experiencias que reconocen la importancia de acelerar los ritmos y poner en marcha acciones decididas que mejoren la educación inclusiva. Por ello son muy beneficiosas las redes de docentes, de centros educativos, los foros y plataformas nacionales e internacionales.

La inclusión, según Verdugo (2011), requiere transformar el sistema educativo y social en general, para conseguir una Escuela que acoge e incluye a todo el alumnado. Para ello es preciso un cambio de visión, acerca de qué es educación y cómo se debe educar, respetando los derechos de los más vulnerables. También se precisa, según el autor anterior, una postura activa de las administraciones, de las organizaciones sociales y de los profesionales. La Convención de 2006 justifica su promulgación por la persistencia de barreras continuas para la participación social y la violación de derechos.

También Verdugo (2011), subraya la dificultad especial que hay en la Educación Secundaria Obligatoria, poniéndose de manifiesto:

el agotamiento emocional de los progenitores, las actitudes negativas y de evitación de algunos profesores y directivos, la falta de conocimiento y formación de muchos profesores sobre la discapacidad, y la falta de aceptación y las conductas de abuso o maltrato entre iguales por parte del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria.

Las soluciones expuestas en el estudio de Verdugo (2011), son:

- mejorar las actitudes hacia el alumnado con discapacidad.
- formación especializada del profesorado.

- mejorar la ratio profesor-alumno.

- mejorar la coordinación entre los docentes, familias y alumnado.

La dificultad de la ESO es también destacada por Echeita (2009), indicando que aparecen situaciones de gran desigualdad, sobre todo para los alumnos con discapacidad intelectual. Se pone de manifiesto en este estudio las dificultades en el aprendizaje, la participación, el trato recibido y la autoestima.

Es importante destacar también en este apartado las indicaciones del Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, realizadas en su informe de 2024. De todas las indicaciones que realiza, destacamos aquí las realizadas sobre adaptaciones curriculares, calidad educativa y sistema de apoyos, concretamente en el punto 61:

El Comité continúa preocupado por la información disponible en relación con que los apoyos y adecuaciones educativas para los estudiantes con discapacidad intelectual, autismo, síndrome de Down, parálisis cerebral o sordera están insuficientemente satisfechas, comprometiendo su derecho a un aprendizaje de calidad.

También muestra su preocupación por que “la falta y/o insuficiencia de estos apoyos se invoque a menudo como justificación para derivar a un estudiante con discapacidad a escuelas especiales segregadoras”.

2.2. Modelo social de la discapacidad

Según el modelo social de la discapacidad, a diferencia del modelo médico, que ve la discapacidad como una enfermedad que debe ser curada, la discapacidad no reside en la persona, sino en las barre-

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

ras del entorno que limitan su participación. Debemos centrarnos en las barreras que pone la sociedad, que no está diseñada para todos. Debemos entender la discapacidad como resultado de barreras sociales, culturales, ambientales y actitudinales que impiden la plena participación de las personas con diferencias funcionales en la sociedad. La discapacidad surge como la interacción entre el funcionamiento de la persona y un entorno que no está diseñado para ella.

Palacios (2008) concluye que el concepto de discapacidad varía según los diferentes contextos históricos y sociales. Se pueden distinguir, según la autora, tres modelos de tratamiento, que pueden ser situados en diferentes contextos históricos, aunque coexisten en cierta medida en la actualidad: modelo de prescindencia, modelo rehabilitador y el modelo social.

En el modelo de prescindencia se basa en dos presupuestos: 1. las causas que dan origen a la discapacidad son religiosas y 2. La personas con discapacidad no tienen nada que aportar a la sociedad.

El modelo rehabilitador asume dos presupuestos: 1. las causas que dan origen a la discapacidad son limitaciones físicas, psíquicas, mentales o sensoriales individuales de la persona. 2. las personas con discapacidad pueden tener algo que aportar, aunque en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas.

El tercer modelo, denominado modelo social, que considera que las causas son preponderantemente sociales. La discapacidad es una construcción y un modo de opresión social. La clave está en las limitaciones que pone la sociedad para asegurar que las necesidades de todos sean tenidas en cuenta. Desde este modelo, las personas con discapacidad pueden contribuir a las necesidades sociales igual que el resto de personas, siempre que se eliminen las barreras.

Los tres principios del modelo social de la discapacidad son:

1. Eliminación de barreras: De comunicación, de accesibilidad, de actitud de la sociedad.
2. Autodeterminación: Las personas con discapacidad tienen derecho a decidir sobre su propia vida.
3. Derechos humanos: La discapacidad pasa a ser un tema de justicia social, no de caridad.

Debemos centrarnos, por tanto, en identificar barreras en el entorno, las actitudes, las políticas y modificarlas para garantizar la igualdad de oportunidades.

El principal defensor de este modelo es Mike Oliver, que, argumenta que la discapacidad es una construcción social y que la lucha debe centrarse en la transformación social para eliminar barreras (Oliver, 1990, 1996).

Otro autor destacado es Tom Shakespeare, que ha contribuido en la crítica del modelo médico y ha desarrollado análisis sobre la discapacidad desde una perspectiva social y cultural (Shakespeare, 2006).

También ha contribuido a la conceptualización del modelo social Colin Barnes, y ha promovido políticas públicas basadas en esta perspectiva (Barnes, 1996).

Además, hay que tener en cuenta a Vic Finkelstein, uno de los pioneros del modelo social en Reino Unido, colaborando en la defensa de los derechos civiles.

Barton (2009) concibe la discapacidad como una forma de opresión social que discrimina, y la tarea de identificar y eliminar las barreras discapacitadoras es urgente y grave. Barton (2009) plantea que hay

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

que ir más allá de la cuestión de la discapacidad debiendo profundizar en la búsqueda de un mundo social y material no discriminatorio y no opresivo. Como dice Victoria Maldonado (2013), “este modelo se relaciona con los valores esenciales que fundamentan los derechos humanos, como la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad, que propician la disminución de barreras y dan lugar a la inclusión social”. (p. 1093).

Mediante el modelo social se pone énfasis en conseguir la autonomía personal, la no discriminación, la accesibilidad universal, etc.

“las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en iguales circunstancias que las demás, pero siempre desde la valoración a la inclusión y el respeto a lo diverso”. (Victoria Maldonado, 2013, p. 1093).

Estas ideas provenientes de la sociología constituyen parte de la fundamentación de autores como Booth y Ainscow que proponen un modelo de evaluación de la educación inclusiva en los centros basados en políticas, culturas y prácticas.

Ainscow y Booth han desarrollado modelos y guías para fortalecer la educación inclusiva, que busca garantizar que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad, tengan acceso y participación plena en la educación común.

Su enfoque se basa en la idea de que las barreras para la inclusión no están en el alumno, sino en el sistema educativo y en las prácticas sociales, lo que está alineado con la perspectiva del modelo social.

En sus trabajos, como la “Guía para la Educación Inclusiva” y el “Index for Inclusion”, hacen referencia explícita a un modelo social o sociocrítico para entender y superar las barreras educativas.

También Echeita (2019), aborda la educación inclusiva desde una perspectiva crítica, cuestionando las prácticas tradicionales y proponiendo un enfoque que garantice la participación y aprendizaje de todas las personas escolarizadas. Defiende que la educación inclusiva invita a la esperanza y al compromiso para hacerla realidad, trabajando para eliminar barreras y transformar el sistema educativo.

Es preciso tener en cuenta las conclusiones de la Conferencia internacional sobre educación inclusiva de 2010, del Ministerio de Educación Español, de las que destacamos las siguientes:

- La educación inclusiva, centrada en la persona, beneficia a todos los estudiantes, ya sean con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad o de otra circunstancia, ya que los prepara para vivir y trabajar en una sociedad plural.
- Hace falta voluntad política y determinación de todas las partes implicadas para promover cambios profundos y sistemáticos, es decir, aportar visión, conocimientos, competencias y marco legal para hacer realidad una educación inclusiva de calidad con equidad y excelencia en entornos ordinarios en todas las enseñanzas del sistema educativo.
- La sociedad en su totalidad tiene que implicarse y participar en este cambio educativo.
- Apoyar políticas coordinadas intersectoriales y promocionar el intercambio de buenas prácticas.
- Es necesario establecer sistemas de recogida y análisis de información que permitan hacer un seguimiento de las políticas y buenas prácticas inclusivas con indicadores que permitan identificar los factores que generan exclusión y los que favorecen la inclusión.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

- Apoyar la transformación de los centros para avanzar hacia la realización del derecho a la educación para todas y todos. Ello requiere sistemas educativos flexibles, respetar la diversidad como un valor, eliminar todo tipo de barreras.
- Proporcionar apoyos tanto a los centros como a los docentes, fomentar el trabajo en equipo de los profesionales de los centros, potenciar el liderazgo de los equipos directivos, favorecer las condiciones de convivencia y promover la colaboración entre alumnos, padres, profesores y sociedad civil.
- Es necesario facilitar el tránsito entre las diferentes etapas educativas y el de éstas al mundo laboral. Facilitar educación inclusiva desde el inicio de la escolaridad, privilegiando la detección y atención temprana.
- Es necesario la presión y el apoyo de la sociedad civil para impulsar los cambios necesarios.
- La formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles educativos para atender a la diversidad de necesidades del alumnado y
- desempeñar adecuadamente su tarea en el marco de la educación inclusiva es un factor clave para llevar ésta a cabo.

2.3. Diseño Universal para el aprendizaje

El Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) conviene encuadrarlo dentro de otras medidas para la educación inclusiva. Junto al DUA, tenemos en cuenta como claves fundamentales: las inteligencias múltiples, la educación emocional, la formación de los docentes (inicial y permanente), la participación de la comunidad, la coordinación entre familias, pro-

fesorado y demás profesionales, aspectos didácticos y organizativos. (Pérez, 2017)

El DUA es un medio que nos permite atender la diversidad en el aula. A través del DUA dotamos de flexibilidad las actividades, recursos y evaluación en la enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado, sea cual sea su necesidad, interés, capacidad (Sánchez-Fuentes y Duk, 2022). Con el DUA, podemos diseñar y desarrollar la enseñanza de manera que desde el principio se minimicen las barreras para la participación y el aprendizaje de todos. El DUA es una herramienta esencial para promover la inclusión educativa (Montoya Naguas et al., 2024).

Según el Center for Applied Special Technology, el DUA es un marco que guía el diseño de entornos de aprendizaje para que sean accesibles, inclusivos, equitativos y desafiantes para el alumnado (CAST, 2024). El CAST indica que el objetivo del DUA es apoyar la autogestión del alumnado entendiendo por esta la capacidad de participar activamente en la toma de decisiones en función de los objetivos de aprendizaje. Se trata de dar apoyo para que la autogestión sea:

1. Con propósito: autoeficacia internalizada, actuando de manera significativa a nivel personal y social.
2. Reflexiva: autoconsciencia y metacognición para identificar motivaciones internas e influencias externas que apoyen el aprendizaje y hacer ajustes cuando sea necesario.
3. Ingeniosa: comprensión y aplicación de cualidades, fortalezas, recursos y capital lingüístico y cultural.
4. Auténtica: aumentando la comprensión y profundizando en el entendimiento de manera genuina.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

5. Estratégica: estableciendo objetivos y monitoreando el aprendizaje con intencionalidad y planificación.
6. Orientada a la acción: acción autodirigida y colectiva en la búsqueda de objetivos de aprendizaje.

La autogestión implica la capacidad del alumnado para regular sus procesos afectivos, cognitivos y conductuales mientras interactúan dentro del entorno de aprendizaje (Code, 2020).

El DUA busca cambiar el diseño del entorno en lugar de situar el problema como un déficit percibido en el alumno/a. Cuando los entornos están diseñados intencionalmente para reducir barreras, cada alumno/a puede participar en un aprendizaje eficaz y significativo. (CAST, 2024)

Los tres principios del DUA son:

- Diseño de múltiples medios de compromiso.
- Diseño de múltiples medios de representación.
- Diseño de múltiples medios de acción y expresión.

Cada uno de estos principios contiene 3 pautas y en cada pauta se sugieren varias directrices. El DUA contiene, por tanto, 3 principios, 9 pautas y 35 indicadores.

Es importante comprender que las pautas están clasificadas en formas de aumentar el acceso, el apoyo y las funciones ejecutivas.

En cuanto al acceso se disponen directrices relacionadas con los intereses e identidades, la percepción y la interacción.

En cuanto al apoyo se disponen directrices relacionadas con el esfuerzo y la constancia, el lenguaje y los símbolos y la expresión y la comunicación.

En cuanto a las funciones ejecutivas se disponen directrices relacionadas con la capacidad emocional, el desarrollo de conocimientos y el desarrollo de estrategias.

El cuadro completo puede encontrarse en: https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer_spanish_update_8142024.pdf

Para lograr que la inclusión avance significativamente, es necesario que el alumnado con NEAE esté presente en el aula, participando de todas las actividades y que consigan alcanzar los logros establecidos. (Díaz Orgaz, 2022).

El Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) y la inclusión son dos caras de la misma moneda, como indica Elizondo (2023). Además, debemos tener presente que: “La inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes” (UNESCO, 2017). Por lo tanto, nos encontramos ante una herramienta que nos permitirá prevenir y resolver barreras en la educación de todo alumnado.

En una investigación que hemos realizado recientemente el profesorado entrevistado argumentaba que:

es necesaria una mayor sensibilización y formación del profesorado para generar una verdadera conciencia inclusiva que favorezca el desarrollo del DUA y una mayor flexibilidad en la estructura, organización y mobiliario de las aulas ya que la configuración actual genera dificultades. (Sánchez Mendías, Miñán y Rodríguez Fernández, p. 36).

El DUA se basa en pensar y construir más opciones desde el inicio, desde la programación de la enseñanza, para que todos puedan aprender sin sen-

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

tirse excluidos en algún sentido, ajustando los materiales y contenidos a sus necesidades. (Echeita, 2023).

Lo propio de un aula inclusiva es, siguiendo al autor, diversidad de formas de organizar el espacio, diversidad de tiempos y ritmos de aprendizaje, y podríamos añadir diversidad de recursos en diferentes niveles. “Son precisamente los currículos inflexibles los que plantean barreras no intencionadas al aprendizaje” (Sánchez Fuentes, 2023). Se trata de tener en cuenta desde el principio, desde la programación, las necesidades de todos.

2.4. Revisión bibliográfica

De la Revisión Bibliográfica realizada para este trabajo, destacamos las siguientes publicaciones:

En la base de datos GOOGLE SCHOLAR hemos encontrado los siguientes artículos relacionados directamente con nuestro trabajo:

Fernández-Batanero y Benítez-Jaén (2016).
Conclusiones:

- A pesar de las percepciones positivas de las familias hacia la inclusión educativa, señalan

la falta de recursos materiales y humanos como una de las principales barreras. En consonancia, el profesorado considera que no dispone de la formación, tiempo, recursos y apoyos necesarios para llevar a cabo una educación inclusiva en las condiciones idóneas.

- Desde el punto de vista del profesorado se considera que el desconocimiento ante este tipo de alumnado y sus características constituye una de las principales barreras en la escolarización.
- Insatisfacción por parte de las familias sobre la información y asesoramiento que los centros prestan en relación con el futuro de sus hijos, así como de la adecuación de los instrumentos utilizados para fomentar y desarrollar las comunicaciones (agenda, cuaderno viajero, tlf, email, tutorías).

Nieto Carmona y Moriña Díez (2021).

Conclusiones:

Barreras y apoyos por parte del profesorado, elementos del currículo, entre iguales, familias y otros agentes educativos como directores, psicólogos y/o pedagogos. Se destacan:

Tabla 3. Ayudas y barreras indicadas por los autores

	Ayudas	Barreras
Profesorado	- Habilidades personales y profesionales: empáticos, amables, comprensivos y motivadores.	- Ausencia de compromiso con el aprendizaje del alumnado. - Disciplinarios e impacientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje: alta preocupación únicamente por aquellos estudiantes con un rendimiento académico alto.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Elementos del currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustes de accesibilidad cognitiva. - Disposición en lugares fijos en el aula y cercanos a la pizarra. - Ajuste del examen a las características del alumnado. - Reconocimiento del esfuerzo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologías magistrales y memorísticas. - Contenido y actividades generalizadas y homogéneas para todo el alumnado. - Ausencia de contenidos funcional y práctico (habilidades básicas para la vida o habilidades sociales). - El aula de apoyo (contribuye a la exclusión y al etiquetaje). - Exámenes teóricos que promueven la ansiedad y desmotivación del alumnado con NEAE.
Entre iguales	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda en las tareas escolares. - Defensa y protección ante discriminación y acoso de otros compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminación y acoso escolar (en el aula y en el recreo). - Ausencia de amigos.
Directores, psicólogos y pedagogos	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuste del proceso de EA a las características del alumnado. - Lucha contra el acoso escolar. 	
Familia	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo emocional. - Lucha contra el acoso escolar. 	

Castillo et al. (2022).

Conclusiones:

Barrera 1: integración de la comunidad educativa (no existe una integración entre todos los miembros de la comunidad educativa para el logro de la inclusión educativa; falta de trabajo en equipo).

Barrera 2. La educación de los estudiantes: la educación en valores con los que son formados desde casa es una de las barreras más importantes para alcanzar un aceptación y empatía adecuada.

Barrera 3. Falta de preparación y habilidades para una educación inclusiva de calidad por parte de los docentes.

Barrera 4. Renuncia a la diversidad. La diversidad

vista desde todos los aspectos es aún un reto para la propia sociedad.

Barrera 5. Transición educativa: falta de un plan de transición sólido entre las diferentes etapas educativas.

Abellán-Rubio et al. (2021).

Conclusiones:

Barreras y limitaciones:

- Actitudes negativas hacia la inclusión
- Escasa cooperación del profesorado
- Aumento de la carga de trabajo
- Cambios en la plantilla (interinidad)

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

- Escasa flexibilidad del profesorado
- Falta de apoyo del equipo directivo
- Falta de apoyo del orientador/a
- Estrategias y metodologías rígidas
- Falta de visión conjunta
- Escaso tiempo y espacios de coordinación
- Reticencia a compartir aula
- Identificación de las funciones de apoyo
- Profesorado de apoyo de categoría inferior
- Falta de apoyo de la administración
- Falta de implicación por parte de la inspección

Belmonte-Pérez et al. (2023).

Conclusiones:

Barreras a nivel macro:

- Barreras administrativas (falta de recursos, flexibilidad en el currículo y ratio), culturales (barreras más "terminológicas" en lugar de estar centradas en la persona), legislativas, falta de formación del profesorado, movilidad del profesorado

Barreras a nivel meso y micro:

- Situación de las familias, entorno del centro, falta de recursos, accesibilidad, desconocimiento y miedo del profesorado.

Ramírez-Solorzano y Herrera-Navas (2024).

Conclusiones:

Barreras en la implementación de políticas de inclusión:

- Insuficiente financiación para programas de inclusión en escuelas
- Infraestructura escolar inadecuada
- Falta de formación especializada de los docentes
- Dificultades en la coordinación interinstitucional entre políticas y escuelas

Barreras en la formación docente y competencias para la inclusión:

- Capacitación insuficiente en metodologías inclusivas y manejo de la diversidad
- Escasez de programas de formación continua para docentes en inclusión
- Reticencia de algunos educadores a modificar prácticas tradicionales
- Impacto de la actitud docente en el éxito de la inclusión

Barreras en relación con el rol de la comunidad y las familias en el proceso de inclusión:

- Falta de involucramiento de las familias en el diseño de planes educativos inclusivos.
- Importancia del apoyo emocional y social
- Participación de la comunidad en la inclusión y aceptación de estudiantes con necesidades educativas especiales
- Colaboración intersectorial para reforzar el apoyo en el hogar y la escuela

Barreras en la adaptaciones curriculares y estrategias pedagógicas:

- Falta de flexibilidad en los currículos escolares para atender a diversas necesidades
- Falta de uso de estrategias didácticas inclusivas como el aprendizaje cooperativo
- No utilizar una evaluación diferenciada
- No usar tecnologías de asistencia como herramientas de inclusión

Barreras en el impacto de la inclusión en el rendimiento académico:

- Mejora en habilidades sociales y emocionales de todos los estudiantes
- Incremento en el rendimiento académico de

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

- estudiantes con o sin discapacidad
- Promoción de una cultura escolar más equitativa y diversa
- Efecto de la inclusión en la reducción de la segregación escolar

Barreras percibidas:

- Nivel de formación docente sobre inclusión educativa
- Materiales y recursos disponibles
- Estereotipos y prejuicios sociales
- Características y actitud de las familias
- Experiencia profesional de los docentes
- Características individuales de los estudiantes
- Prejuicios y expectativas de los docentes
- Características del diseño de los programas de estudio
- Ratio
- Tipo de relaciones entre compañeros de aula y entre el docente-alumno/a.

Ayala de la Peña, et al. (2023).

Dimensiones del cuestionario:

- (1) Es un lugar respetuoso con las diferencias
- (2) Tiene como meta la igualdad, la equidad y el éxito de todos los estudiantes
- (3) Promueve la participación de las instituciones del entorno en la vida académica
- (4) Promueve la participación de las familias en la vida diaria del centro
- (5) Existe una cultura de trabajo colaborativo entre el profesorado
- (6) Se evita el etiquetaje del alumnado
- (7) Se ofrece apoyo y respuesta educativa a las necesidades del alumnado
- (8) Se desarrollan programas para facilitar la transición entre etapas
- (9) Desarrolla actividades dirigidas a las familias desensibilización y concienciación hacia la diversidad y la multiculturalidad
- (10) Se ofrecen actividades dirigidas a la formación de las familias
- (11) Se tienen en cuenta las voces de las familias para la toma de decisiones del proceso educativo de sus hijos
- (12) Las instalaciones del centro están exentas de barreras arquitectónicas
- (13) El centro es accesible a todo el alumnado con independencia de su condición socioeconómica, cultural, etc.
- (14) La diversidad del alumnado es contemplada como una oportunidad para aprender a convivir
- (15) Se considera positiva la presencia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo
- (16) Los agrupamientos del alumnado se realizan de forma heterogénea
- (17) El equipo directivo promueve una cultura colaborativa e inclusiva
- (18) El equipo directivo apoya los procesos de cambio y mejora
- (19) El equipo directivo fomenta la formación del profesorado en inclusión
- (20) El equipo directivo gestiona eficazmente la identificación de necesidades y los procesos de evaluación psicopedagógica
- (21) El equipo directivo promueve un liderazgo compartido con los compañeros distribuyendo tareas
- (22) El centro promueve que las asociaciones o ins-

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

tituciones del entorno apoyen las necesidades educativas del alumnado

- (23) El centro facilita a las familias que participen en las actividades formativas que organiza
- (24) El centro facilita a las familias la participación en clase apoyando las actividades de enseñanza-aprendizaje

Fortalezas en el centro:

- Presencia de una cultura y valores inclusivos desde las percepciones del profesorado. Se reconoce la diferencia como una riqueza.
- Ha iniciado un proceso de investigación-acción participativa con la finalidad de conocer los facilitadores y las barreras a la inclusión presentes en el centro.
- Este trabajo muestra, de hecho, una mayor perspectiva crítica de los profesionales con una formación específica en atención a la diversidad.

Barreras:

- De acceso, presencia y participación y aprendizaje de todos los estudiantes.
- Las barreras percibidas se encuentran en las políticas educativas existentes al no contar con planes y programas de sensibilización y concienciación hacia la diversidad
- Asimismo, la participación por parte de las familias y el entorno cercano en el centro educativo es escasa o nula.
- No se realizan muchas actividades dirigidas a familias ni al alumnado para la sensibilización y concienciación hacia la diversidad y la multiculturalidad; tampoco se llevan a cabo muchas actividades de formación para las familias
- Desde el centro no se promueve el suficiente apoyo a las necesidades educativas del alum-

nado desde las asociaciones e instituciones del entorno.

- Tampoco existen programas de sensibilización en relación a los periodos de transición educativa, no realizándose en consecuencia actividades para facilitar la transición entre etapas.
- Otra barrera detectada está relacionada con la escasa presencia de una cultura de trabajo colaborativo en el profesorado.
- En la dimensión de “Centro: cultura y política” es necesario fomentar actividades, programas, talleres, para la concienciación y sensibilización por parte de toda la comunidad educativa, así como una mayor colaboración y formación entre el profesorado en relación a la inclusión y la diversidad para desarrollar una mayor identificación, conocimiento y respeto hacia las diferencias y poder garantizar de forma positiva el sentimiento de pertenencia al centro, sin descuidar la consolidación de verdaderas comunidades de aprendizaje que permitan el intercambio de experiencias entre el profesorado.
- Se necesita también una mayor implicación del centro con asociaciones o instituciones del entorno que apoyen las necesidades educativas del alumnado.

Martín Montalvo (2024).

Resultados:

- Barreras actitudinales y comportamentales a las que tienen que enfrentarse regularmente al tratar con las autoridades de las administraciones educativas autónomas, las consejerías de educación, los equipos de evaluación sociopsicopedagógica y los centros educativos. (según informe CRPD/C/ESP/FUIR/1), de fecha 22 de marzo de 2024.
- Para el acceso y presencia: inadecuado modelo de evaluación psicopedagógica, ineficaces pro-

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

cesos de transición escolar y modalidades de escolarización diferenciadas (siguiendo a Márquez y Sánchez, 2023).

- Para el aprendizaje: baja individualización, permanencia de un currículum estandarizado y homogéneo, insuficientes recursos de apoyo, inadecuada formación inicial y continua del profesorado y permanencia de un modelo de apoyos segregador.
- Para la participación, destacan: desconexión entre la escuela y su comunidad o territorio, baja implementación de procesos de investigación colaborativos en la construcción del conocimiento y en la generación de cambios sociales, voces del alumnado silenciadas y escasas posibilidades de participación familiar.
- Relaciones del alumnado con el profesorado y con los compañeros. En el análisis de la autora se distinguen:
 - Algunos profesores los evitan y los relegan a segundo plano.
 - Actitudes desfavorables hacia la inclusión.
 - No tienen formación.
 - Compañeros con estereotipos pueden llevar a aislamiento y falta de confianza.
- En secundaria adquieren especial relevancia las situaciones anteriores. Las tres preocupaciones de los padres son: relaciones con iguales, aceptación y apoyo social. Confluyen adolescencia con una educación descontextualizada, con un excesivo carácter uniforme y totalmente academicista (Fernandez-Menor, 2021, citado por Martín Montalvo, 2024).

En WOS (Web of science) y PROQUEST se han realizado las siguientes búsquedas, tanto en inglés como en español.

Búsquedas realizadas:

PREJUDICE AND DOWN SYNDROME: no hay resultados

PREJUICIOS AND SÍNDROME DE DOWN: no hay resultados

EXPECTATIONS AND DOWN SYNDROME: 7 results from Social Sciences Citation Index (SSCI)

EXPECTATIVAS Y SÍNDROME DE DOWN: no hay resultados

TEACHER TRAINING AND DOWN SYNDROME: no hay resultados

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y SÍNDROME DE DOWN: no hay resultados

BULLYING AND DOWN SYNDROME: no hay resultados

ACOSO ESCOLAR AND SÍNDROME DE DOWN: no hay resultados

SOCIAL RELATIONS AND DOWN SYNDROME: no hay resultados

RELACIONES SOCIALES AND SÍNDROME DE DOWN: no hay resultados

ADAPTED CURRICULUM AND DOWN SYNDROME: no hay resultados

CURRÍCULUM ADAPTADO AND SÍNDROME DE DOWN: no hay resultados

TEACHING METHODOLOGIES AND DOWN SYNDROME: no hay resultados

TEACHING AND DOWN SYNDROME: 27 resultados

Los resultados encontrados son de utilidad en relación con expectativas y enseñanza y síndrome de Down, sólo relacionado con nuestro trabajo de manera indirecta podemos destacar los siguientes:

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Takriti et al. (2018).

Resumen:

Se ha demostrado que el inicio de la escolarización está relacionado con los resultados escolares posteriores. Los profesores que trabajan en centros de educación infantil de los Emiratos Árabes Unidos (EAU) o del Reino Unido rellenaron un cuestionario en el que se les pedía que valoraran la importancia de 20 afirmaciones en respuesta a la pregunta “¿Qué importancia tienen los siguientes aspectos para decidir si un niño con síndrome de Down ha tenido éxito en sus dos primeros trimestres de escolarización?”. Los resultados mostraron un patrón diferente de expectativas en función del lugar de trabajo del profesor. En concreto, los profesores del Reino Unido daban más importancia al rendimiento académico y a la relación con la familia. También se obtuvieron algunas similitudes en las clasificaciones de las escalas. Los profesores, independientemente del lugar, dieron más importancia a la felicidad de los niños y al conocimiento de las rutinas escolares a la hora de empezar con éxito el colegio. Se discuten las implicaciones para los niños con síndrome de Down que empiezan la escuela en los EAU y en el Reino Unido.

Pivik et al. (2002).

Conclusiones:

- Para facilitar entornos escolares inclusivos es necesario garantizar el acceso físico, la oportunidad de disfrutar de experiencias sociales y de aprendizaje óptimas y proporcionar un clima propicio
- Los alumnos de estas ocho escuelas fueron capaces de identificar tanto las barreras como los facilitadores de los entornos escolares inclusivos.
- Nuestros alumnos identificaron las barreras actitudinales como las más perjudiciales de sus experiencias escolares.

Utilizando Perplexity, también hemos encontrado los siguientes documentos relacionados con esta investigación:

De la Cruz y otros (2025).

Conclusiones:

En el estudio de caso sobre Inclusión educativa de una estudiante con trisomía 21 en su trayectoria escolar hasta Educación Normal se encontró que intervienen una serie de factores complejos organizados a manera de conclusión en 13 patrones generales, entre los cuales destacan los que reúnen coincidencias sobre: sentimientos positivos; el enfoque en la inclusión y los derechos; impacto del apoyo familiar; las estrategias educativas; la adaptación de la enseñanza; apoyo integral, colaboración y comunicación; una cultura escolar inclusiva, capacitación y sensibilización, entre otros.

Aguirre-Mayo (2025).

Conclusiones:

Los resultados revelan un nivel medio de conocimiento docente sobre inclusión educativa, así como una aplicación limitada y esporádica de adaptaciones curriculares, lo cual compromete la participación real del estudiante con discapacidad en los procesos de aprendizaje. Además, se evidenciaron barreras estructurales como la falta de formación especializada, escasez de recursos didácticos adaptados y una débil vinculación escuela-familia. Desde la perspectiva cualitativa, se identificaron prácticas pedagógicas centradas en la homogeneidad y una interacción limitada entre docentes y estudiantes con discapacidad, lo que impide el desarrollo de procesos de enseñanza significativos. A pesar de ello, se reconocen fortalezas como la disposición del personal docente a capacitarse y el interés de las familias por participar activamente. En consecuencia, se concluye que es urgente implementar una estrategia integral que promueva la capacitación continua, la

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

dotación de recursos accesibles y la construcción de una cultura escolar verdaderamente inclusiva.

Bani Odeh K and Lach LM (2024).

Resultados:

De los estudios elegibles incluidos en esta investigación, 40 se realizaron en países en desarrollo, mientras que 14 se llevaron a cabo en países de ingresos bajos y medios. De los cinco ámbitos ambientales de la CIF, se observó que las barreras más significativas eran las relacionadas con las actitudes y los servicios, mientras que la tecnología y la comunicación eficaz con el personal escolar desempeñaban un papel crucial para facilitar el proceso educativo. Aplicando el marco de Bronfenbrenner, las barreras se produjeron en el microsistema (nivel escolar), el mesosistema (comunicación entre padres y profesores), el exosistema (servicios) y el macrosistema (política educativa). Solo 3 de los 54 estudios incluyeron las opiniones de los niños con discapacidad.

Er-rida et al. (2024).

Resultados:

La expectativa media de los padres respecto a la educación de los niños con síndrome de Down en escuelas ordinarias fue de 3,8 (DE = 0,45), lo que indica unas expectativas elevadas. El análisis estadístico no reveló diferencias significativas ($P = 0,4$) en las preferencias de los padres respecto a los entornos educativos en función de la gravedad de los trastornos del niño. El coeficiente V de Cramer (8 %) indicó una asociación débil entre la gravedad de los trastornos y las decisiones sobre la ubicación educativa. Los padres destacaron la importancia de la educación convencional para la integración social y la socialización.

Conclusiones:

Los resultados subrayan el papel de la educación inclusiva en el apoyo al desarrollo académico y social

de los niños con síndrome de Down. Las investigaciones futuras deberían explorar los resultados a largo plazo de la educación inclusiva y los factores que influyen en la toma de decisiones de los padres.

Lushaj Shala, M. (2024):

Resultados:

Esta investigación se centra en los retos de integración de los niños con síndrome de Down, y aborda la cuestión de su integración en las clases ordinarias. En esta investigación se han utilizado métodos cuantitativos y cualitativos que han servido para la recopilación y el análisis de datos.

La investigación se llevó a cabo en las clases paralelas de las siguientes escuelas primarias de Gjakove: "Yll Morina" y "Zekeria Rexha", en el Centro de Recursos "Përparimi" de Prishtina, así como en otras escuelas primarias públicas de Prishtina y Gjakova en ("Nazim Gafurri", "Hilmi Rakovica", "Mustafa Bakia", "Shaban Golaj"). La investigación se llevó a cabo basándose en diversas revisiones literarias y estudios realizados en este campo, junto con los resultados de los datos recopilados en los cuestionarios.

A partir de las respuestas obtenidas, se llegó a la conclusión de que la mentalidad discriminatoria, la falta de profesionalidad por parte de los profesores a la hora de trabajar con niños con síndrome de Down y la infraestructura inadecuada suponen un reto a la hora de integrar a estos niños en clases ordinarias (inclusivas). La mayoría de los profesores están de acuerdo en que el MASHT (Ministerio de Educación) debería proporcionar formación profesional a los profesores que trabajan con niños con síndrome de Down.

Barnes (2022).

Resultados:

¿A qué retos se enfrentan los líderes a la hora de implementar la educación inclusiva? (Reino Unido).

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Barrera 1: Ambigüedad de las directrices gubernamentales sobre quién es responsable de la inclusión de los niños con discapacidad intelectual, ¿quién tiene la última palabra? Existen diversas lagunas y procedimientos que las escuelas pueden utilizar para rechazar efectivamente a un niño o recomendar que reciba educación en otro lugar. La última revisión gubernamental del SEND (Special Educational Needs and Disabilities) propone cambios en el sistema para aportar más claridad, transparencia y responsabilidad.

Barrera 2: La financiación es un obstáculo importante y significativo para la educación inclusiva. Los directores de centros educativos, especialmente de secundaria, explicaron que el actual modelo de financiación de las necesidades educativas especiales y el déficit son categóricamente insostenibles. Los directores hablan de los retos que supone no recibir suficiente financiación para el personal necesario para apoyar a las personas que lo necesitan.

Barrera 3: El mero hecho de acoger físicamente a “demasiados” alumnos con discapacidad intelectual no significa que, dada la escasez actual de recursos, se les pueda atender o educar de manera eficaz.

Barrera 4: Una barrera inferida (y expresada) para la educación inclusiva, desde el punto de vista de los directores, es que el liderazgo exitoso se mide numéricamente. La inclusión satisfactoria de alumnos con discapacidad intelectual, aunque es tenida en cuenta por la Ofsted (oficina de estándares en educación...), no ocupa un lugar destacado en la evaluación que el director realiza ante el órgano rector de la escuela o escuelas. El éxito del director se mide principalmente mediante el análisis de datos grupales, por ejemplo, la asistencia, la mejora de la escuela, el rendimiento, el progreso en puntos y los resultados de la evaluación formativa de la etapa clave.

Barrera 5: Los coordinadores de necesidades educativas especiales y discapacidades (SENCO) ofrecen respuestas dispares a las barreras que dificultan la educación inclusiva. Muchos SENCO se mostraron seguros y orgullosos del espíritu inclusivo de su centro educativo, afirmando que incluyen a todos los niños. Los SENCO suelen estar muy sobrecargados en su tarea de incluir y satisfacer las necesidades de los niños en su entorno, apoyando activamente a los niños con “niveles más bajos” de necesidad a través del apoyo SEN*.

Barrera 6: La mayoría de los SENCO con los que se habló también mencionaron la necesidad de formación adicional, información y ejemplos de educación inclusiva en la práctica.

Utilizando Scopus hemos encontrado este documento de interés para esta investigación:

De Miranda et al. (2023).

Resumen:

Uno de los retos de la educación básica es la inclusión de los alumnos con síndrome de Down (SD) en escuelas regulares. Algunos estudios ya han abordado las ventajas de utilizar recursos tecnológicos como herramientas de mediación en los procesos de alfabetización, así como el impacto de estos recursos en la educación a distancia. Sin embargo, es importante analizar y evaluar los criterios para elegir y configurar un entorno virtual de aprendizaje (EVA) que tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes con síndrome de Down. Mediante el uso de un VLE, las escuelas y los profesionales de la educación dispondrán de subvenciones para la elección, configuración y uso de un VLE más adecuado teniendo en cuenta las necesidades específicas de los alumnos con síndrome de Down. Como evaluación, se analizaron cuatro entornos virtuales de aprendizaje en términos de adecuación, teniendo en cuenta los requisitos de estos alumnos con síndrome de

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Down. También se llevó a cabo una evaluación de la interfaz y la interacción, configuradas en el formato estándar VLE y en el formato de la metodología E-Down propuesta, con alumnos con síndrome de Down para analizar su uso con el VLE seleccionado. Y al evaluar el AVA utilizado con la metodología E-Down propuesta, se observó que esta configuración se adaptaba mejor a las necesidades de las personas con síndrome de Down.

Este modelo consta de tres fases: Aspecto Organizacional; Aspecto Metodológico y Aspecto Tecnológico.

- Aspecto organizativo: realizar un diagnóstico para determinar en cuál de las cuatro fases se encuentra: presilábica, silábica, silábico-alfabética y alfabética, verificar si está integrado en la enseñanza regular; si está familiarizado con los recursos tecnológicos y la edad cronológica para que sean viables los modelos de aprendizaje de acuerdo con las necesidades del SD.
- Aspecto Metodológico: Permite la construcción de habilidades y el desarrollo de conceptos, con el fin de promover una mayor comprensión de los contenidos por parte de los alumnos. Es en este aspecto donde se definirán, entre otros puntos importantes, los atributos y características que el AVA debe atender para que sea utilizado de acuerdo con las necesidades de aprendizaje del individuo con SD.
- Por último, el aspecto tecnológico amplía la interactividad, apoyando el aprendizaje y respetando la individualidad de cada alumno. Es en este aspecto donde el equipo de TI implementará en el AVA todas las características y atributos (definidos en el aspecto metodológico) necesarios para una mejor adaptación e implantación de la metodología E-Down propuesta.

En resumen, tras la revisión bibliográfica, podemos agrupar las barreras en cuatro grupos:

Barreras actitudinales:

- Prejuicios y estigmas hacia las capacidades de los estudiantes con síndrome de Down.
- Expectativas bajas de docentes y familias que limitan el desarrollo

Barreras Pedagógicas:

- Currículos rígidos que no contemplan adaptaciones.
- Métodos de enseñanza homogéneos que no responden a la diversidad.
- Evaluaciones estandarizadas que invisibilizan progresos individuales

Barreras Organizativas:

- Falta de recursos humanos especializados (apoyo pedagógico, logopedia, psicología).
- Escasa formación docente en inclusión.
- Escuelas con estructuras físicas o administrativas poco accesibles

Barreras sociales y culturales:

- Escasa sensibilización de la comunidad educativa.
- Falta de colaboración entre escuela, familia y sociedad.
- Políticas educativas que priorizan la homogeneidad sobre la diversidad

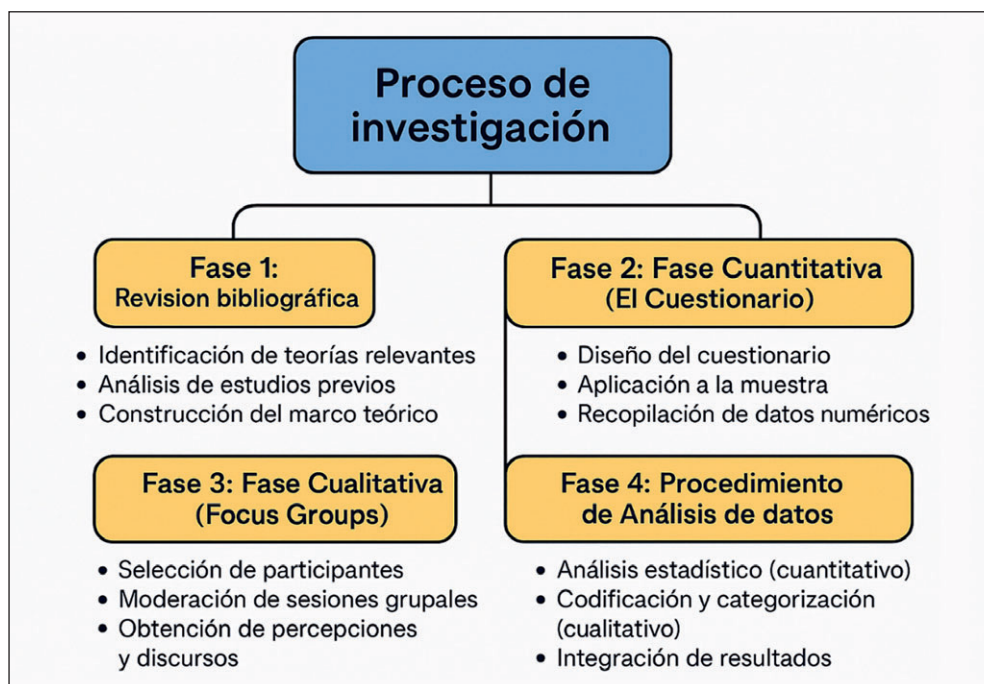
3. Metodología

3.1. Diseño de la investigación

La metodología utilizada para esta investigación ha seguido un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). Las herramientas utilizadas se complementan para dar robustez a los resultados.

El tipo de diseño es secuencial, la parte cuantitativa dio origen a la parte cualitativa, para completar y profundizar en información relevante de la investigación. Hemos seguido un diseño descriptivo.

Gráfico 2. Proceso de investigación que se ha seguido



3.2. Fase 1: Revisión bibliográfica

Mediante la revisión bibliográfica se fundamenta la investigación, tanto en las teorías fundamentales que la sustentan como en las investigaciones más recientes que se han realizado sobre la temática de esta investigación.

- Búsqueda en bases de datos: Google Scholar, Scopus, WoS, Proquest y Perplexity.

- Palabras clave utilizadas y descriptores han sido: Síndrome de Down, Educación Inclusiva, Barreras. Y en el caso de WOS y PROQUEST, se realizó una búsqueda más amplia con: Prejuicios y Síndrome de Down, Expectativas y Síndrome de Down, Formación del profesorado y Síndrome de Down, Acoso escolar y Síndrome de Down, relaciones sociales y Síndrome de Down, currículum adaptado y síndrome de Down y metodo-

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

logías de enseñanza y síndrome de Down, por considerarlos relevantes para la educación inclusiva y síndrome de Down, encontrando en este caso dos trabajos que se relacionan en cierto sentido con nuestra investigación.

- Proceso de selección de fuentes: Sobre todo nos ha interesado la publicación de artículos científicos, aunque también hemos encontrado libros, Trabajos fin de master y guías.
- Las teorías principales identificadas han sido: La educación inclusiva es un derecho fundamental, Modelo social de la discapacidad y Diseño Universal para el aprendizaje. Obteniendo también un conjunto de barreras que han sustentado el cuestionario que hemos elaborado y que fundamentarán la discusión de los resultados de nuestra investigación.

3.3. Fase 2: Fase Cuantitativa (El Cuestionario)

A partir de la revisión bibliográfica y de la experiencia del equipo de investigación hemos elaborado un

cuestionario con las siguientes dimensiones:

- Información previa (1 ítem)
- Información general (8 ítems)
- Presencia (estar en el centro y en el aula) (7 ítems)
- Participación (vida escolar y convivencia) (6 ítems)
- Logros / Progreso (aprendizaje y apoyos) (5 ítems)
- Derechos y recursos (6 ítems)
- Preguntas generales abiertas (3 ítems)

Obteniendo un total de 36 ítems para el cuestionario, con escala tipo Likert, utilizando 2,3, 4, 5 o más respuestas, en función del grado de precisión que necesitamos y algunas preguntas abiertas. Este cuestionario final se obtuvo después de un proceso de validación por jueces expertos.

3.3.1. Validación por juicio de expertos

Para la validación por juicio de expertos partimos de un cuestionario de 45 ítems después de haberlo sometido a debate con el equipo de investigación. Este cuestionario se pasó a 5 jueces expertos, y se les pidió que valoraran cada uno de los 45 ítems, en base a los siguientes criterios y escala de valoración:

Tabla 4. Dimensiones a evaluar por parte de los expertos sobre el cuestionario

DIMENSIÓN	1 ninguna	2 poca	3 suficiente	4 bastante	5 mucha
Ítem					
Relevancia (el ítem es importante, debe ser incluido)					
Coherencia (tiene relación con la dimensión que está midiendo)					
Claridad (se comprende fácilmente)					

OBSERVACIONES

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Las características de los jueces expertos son:

Tabla 5. Principales características de los jueces expertos

Experto	Institución/País	Ámbito de especialización	Perfil profesional
S1	Maestro Junta de Andalucía	Experto en inclusión, eliminación de barreras y DUA	Maestro Pedagogía Inclusiva, Formador y Asesor
S2	Universidad Autónoma de Madrid. España	Educación inclusiva, políticas educativas y atención a la diversidad	Investigación académica, docencia universitaria, asesoramiento técnico y participación en organismos internacionales
S3	Profesional en Down España	Educación Inclusiva, Síndrome de Down y apoyo a familias y profesionales, Formación y sensibilización	Profesional vinculada a DOWNS ESPAÑA. Especialista en inclusión de personas con síndrome de Down
S4	Presidente DOWNS ESPAÑA	Educación Inclusiva. Padre de una persona con síndrome de Down. Derechos de las personas con discapacidad. Políticas educativas inclusivas	Maestro y profesor de Secundaria. Gestión y liderazgo Federación Española de Síndrome de Down.
S5	Familia de persona con síndrome de Down	Educación Inclusiva.	

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Una vez que los jueces respondieron a este cuestionario se calculó la V de Aiken y se analizaron tanto las respuestas cuantitativas como cualitativas, obteniendo los siguientes resultados para la validez, una vez calculada la V de Aiken:

Tabla 6. Cálculo de la V de Aiken sobre los ítems del cuestionario

Ítem	Relevancia	Coherencia	Claridad	Decisión
1.	1	1	1	Aceptado
2.	0,6	0,7	0,8	Modificar
3.	0,35	0,35	0,55	Eliminar
4.	1	0,95	1	Aceptado
5.	1	1	1	Aceptado
6.	0,95	1	0,85	Aceptado
7.	1	1	1	Aceptado
8.	1	1	0,75	Aceptado
9.	0,85	0,9	0,85	Aceptado
10.	0,85	0,9	0,7	Aceptado
11.	0,9	0,75	0,85	Aceptado
12.	0,8	0,75	0,65	Modificar
13.	0,95	1	0,85	Aceptado
14.	1	0,9	0,6	Modificar
15.	1	1	0,5	Modificar
16.	1	0,95	0,95	Aceptado
17.	1	0,6	0,75	Modificar
18.	0,65	0,7	0,8	Modificar
19.	0,9	1	0,8	Aceptado
20.	0,85	1	0,55	Modificar
21.	1	0,95	0,9	Aceptado
22.	1	1	0,95	Aceptado
23.	0,9	0,9	0,85	Aceptado
24.	1	1	0,7	Aceptado
25.	1	1	0,8	Aceptado
26.	0,85	0,95	0,9	Aceptado

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

27.	0,65	0,75	0,95	Modificar
28.	1	1	1	Aceptado
29.	0,7	0,7	0,65	Modificar
30.	0,9	0,85	0,7	Aceptado
31.	1	1	0,7	Aceptado
32.	1	1	0,7	Aceptado
33.	1	1	0,85	Aceptado
34.	0,95	0,95	0,85	Aceptado
35.	1	1	0,95	Aceptado
36.	1	0,95	0,95	Aceptado
37.	1	1	0,85	Aceptado
38.	0,8	0,9	0,85	Aceptado
39.	0,85	0,9	0,8	Aceptado
40.	0,9	0,9	0,8	Aceptado
41.	0,95	0,95	0,8	Aceptado
42.	1	1	0,85	Aceptado
43.	0,85	0,85	1	Aceptado
44.	0,95	0,95	1	Aceptado
45.	1	1	1	Aceptado
Media global	0,91	0,91	0,83	

Como puede apreciarse la validez de contenido es alta, se encuentra entre 0,80 y 1, en la media global. En el análisis de ítems uno a uno se han modificado y eliminado aquellos ítems que tenían menor puntuación según el criterio, teniendo en cuenta también las observaciones realizadas por los expertos.

De esta manera el cuestionario final validado obtenido se encuentra en el Anexo 1, compuesto por 36 ítems.

3.3.2. Muestra

El tipo de muestreo utilizado ha sido Muestreo No Probabilístico de Respuesta Voluntaria, también denominado de autoselección. El cuestionario fue enviado a todas las familias de DOWN ESPAÑA contestando las que así lo decidieron. La Muestra total fue de 204 familias que contestaron el cuestionario.

3.4. Fase 3: Fase Cualitativa (Focus Groups)

Para completar la investigación queríamos profundizar y escuchar de viva voz las aportaciones de las familias organizando 4 grupos de debate o focus group: Uno de Educación Infantil y Primaria, dos de Educación Secundaria y otro de postsecundaria. Los participantes eran familias de las etapas establecidas y se apuntaron voluntariamente. Los grupos eran como mucho de 10 participantes. En Secundaria se apuntaron más por lo que los dividimos en dos grupos con objeto de recoger las aportaciones de quienes estuvieron dispuestos a darlas. En todos los casos había una heterogeneidad de situaciones a las que se les dio la palabra. Se organizó un guion de cuestiones que se les envió previamente por si querían preparar lo que querían decir de cada punto y luego se les dejó libertad de participación, procurando que hablaran todos los participantes. Se usó una guía de entrevista semiestructurada para dirigir la discusión. Los grupos de debate tuvieron una duración de 1 hora aproximadamente, permitiendo que se extendiera un poco más con objeto de que todo el mundo participara. Los grupos de debate fueron online utilizando zoom y se grabaron para poder posteriormente transcribirlos y categorizarlos.

El Guion de preguntas para los grupos de debate se encuentran en Anexo 2.

3.5. Fase 4: Procedimiento de Análisis de datos

Para el análisis cuantitativo se usó el programa SPSS Statistics versión 30 y Excel.

Para el análisis cualitativo se usó la grabación y transcripción de cada grupo de debate, y la categorización deductiva manual, en función de los objetivos de la investigación.

En el cuestionario se respetó el anonimato de las personas que respondieron. Y en el grupo de debate se pidió permiso a los participantes para grabar la sesión, indicándoles que el único propósito era para fines de análisis de datos para esta investigación respetando el anonimato en todo momento.

Finalmente, los datos cualitativos obtenidos contribuyeron a triangular con los datos del cuestionario. Los datos cualitativos nos permitieron comprender mejor algunos casos y algunas barreras, sin que tengan valor de generalización.

4. Resultados

4.1. Resultados del análisis cuantitativo del cuestionario

MUESTRA:

El número de familias que han respondido al cuestionario ha sido de 204.

Dimensión 1: Información Previa

1. Tipo de discapacidad

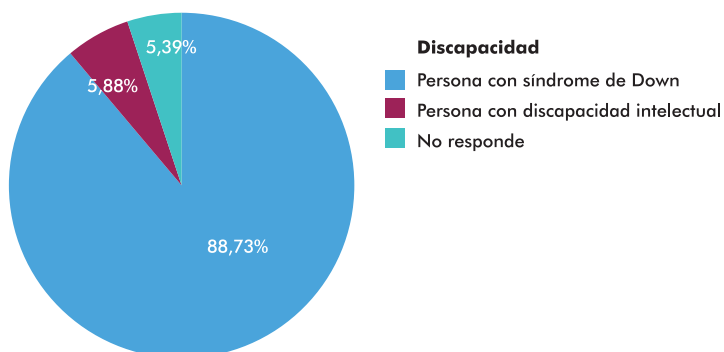
Queríamos saber si las familias que respondieran al cuestionario tenían hijo/a con Síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 7. Porcentaje de familias con hijos con síndrome de Down y otra discapacidad

Discapacidad	Nº	%
Persona con Síndrome de Down	181	88,7%
Persona con Discapacidad Intelectual	12	5,9%
No responde	11	5,4%

Se puede ver en el siguiente gráfico:

Gráfico 3: Diferencia en la muestra de personas con síndrome de Down y otra discapacidad



La mayoría de las personas que han respondido al cuestionario tienen hijo/a con síndrome de Down (88,73%), correspondiendo un 5,88% a personas con otra discapacidad intelectual.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Dimensión 2: Información General

En la dimensión 2 sobre información general preguntamos por la edad, el género, el país, la comunidad autónoma, el centro, la localización y la etapa educativa actual. En todos los casos han respondido 204 familias, siendo 24 las que han respondido indicando que su hijo/a se encuentra en una etapa diferente de las que se indicaban en el cuestionario.

2. Edad

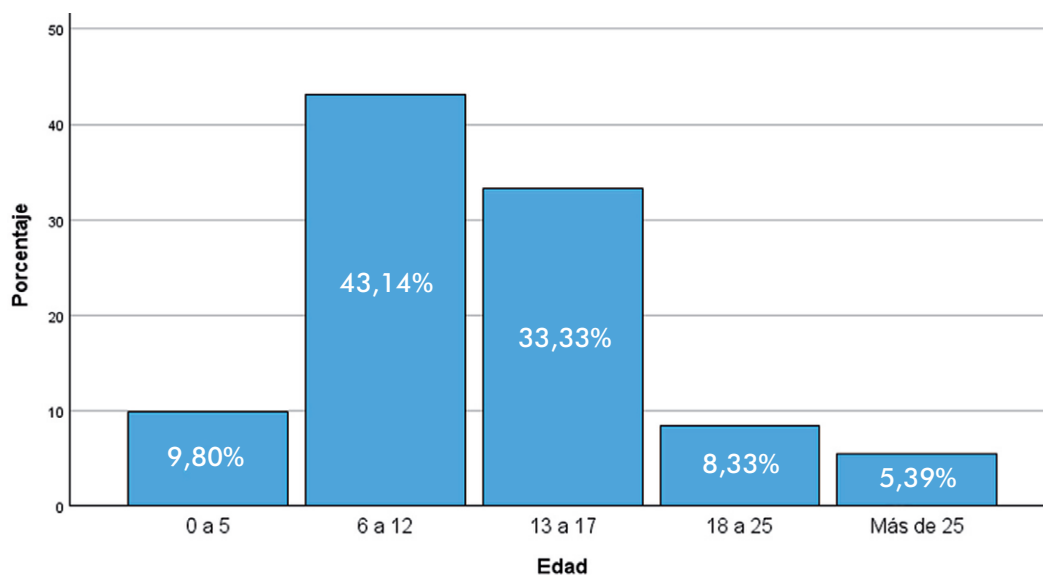
Los resultados en relación con la edad son los siguientes:

Como puede apreciarse la mayor cantidad se encuentra entre 6 y 12 años, con un 43,1%, seguido de 13 a 17 años con un 33,3%. En un segundo bloque estaría los pequeños, de 0 a 5 años, con un 9,8%, los jóvenes de 18 a 25 años, con un porcentaje de 8,3% y finalmente personas con más de 25 representan un 5,4%, gráficamente:

Tabla 8: Edades en la muestra

Edad	Nº	%
0 a 5	20	9,8%
6 a 12	88	43,1%
13 a 17	68	33,3%
18 a 25	17	8,3%
Más de 25	11	5,4%
TOTAL	204	99,9%

Gráfico 4: Visualización de las edades de la muestra



Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

3. Género

En cuanto a género se han obtenido prácticamente la mitad de chicos y la mitad de chicas, como puede apreciarse en la tabla:

Tabla 9: Porcentaje en cuanto a género

Género	Nº	%
Masculino	104	51%
Femenino	100	49%
TOTAL	204	100%

4. País de residencia

Todos los encuestados pertenecen a España.

5. Comunidad Autónoma

En relación con la Comunidad Autónoma, hay una mayoría de Andalucía, 42,2%, seguido de Castilla La Mancha, con 11,8% y Cataluña con un 10,8%. Las que menor representación han tenido son La Rioja y País Vasco, con un 0,5% cada una.

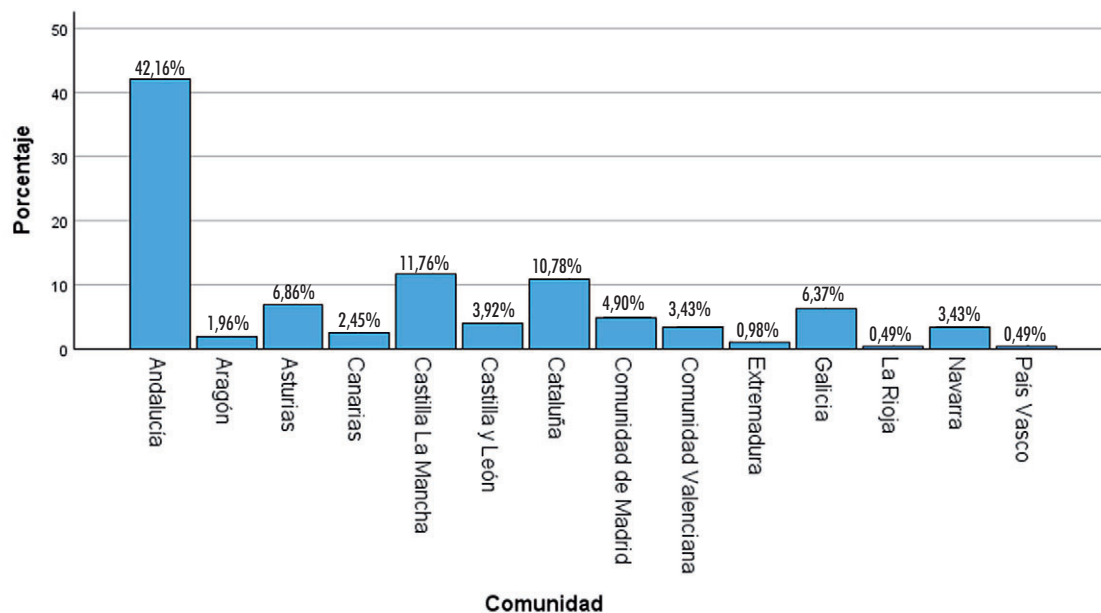
Tabla 10. Familias de la muestra de diferentes comunidades autónomas

Comunidad	Nº	%
Andalucía	86	42,2%
Aragón	4	2,0%
Asturias	14	6,9%
Canarias	5	2,5%
Castilla La Mancha	24	11,8%
Castilla y León	8	3,9%
Cataluña	22	10,8%
Comunidad de Madrid	10	4,9%
Comunidad Valenciana	7	3,4%
Extremadura	2	1,0%
Galicia	13	6,4%
La Rioja	1	0,5%
Navarra	7	3,4%
País Vasco	1	0,5%
TOTAL	204	100,2%

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

De manera gráfica:

Gráfico 5: Representación de Comunidades Autónomas



6. Tipo de Centro

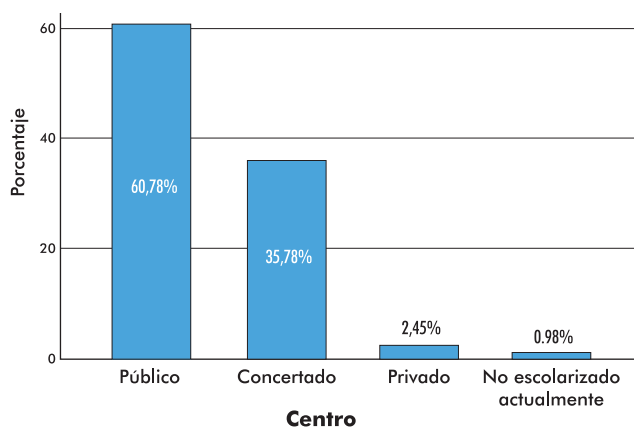
La mayoría están escolarizados en centros públicos, un 60,8%, seguidos de Concertados en un 35,8%.

Puede apreciarse la diferencia mejor con el gráfico siguiente:

Tabla 11: Tipo de centro

Centro	Nº	%
Público	124	60,8%
Concertado	73	35,8%
Privado	5	2,5%
No escolarizado actualmente	2	1,0%
TOTAL	204	100,1%

Gráfico 6: Representación de los tipos de centros



Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

7. Localización del Centro

Las localizaciones están bastante repartidas, sobre todo entre Municipio mediando, ciudad intermedia y gran ciudad. En menor representación se encuentran las localizaciones rurales.

Gráficamente:

Gráfico 7: Porcentaje de localizaciones de los centros

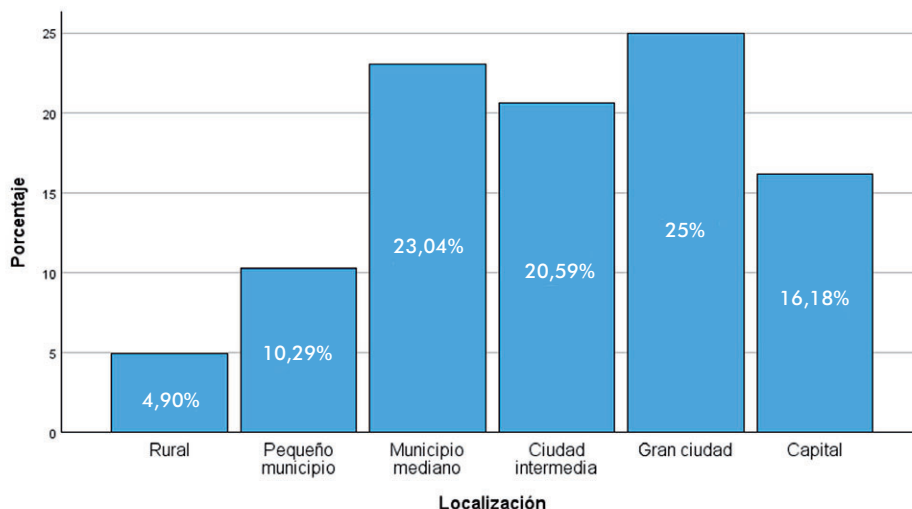


Tabla 12: Localización de los centros

Localización	Nº	%
Rural	10	4,9%
Pequeño municipio	21	10,3%
Municipio mediano	47	23,0%
Ciudad intermedia	42	20,6%
Gran ciudad	51	25,0%
Capital	33	16,2%
Total	204	100%

8. Etapa educativa actual

La etapa educativa actual queda repartida de la siguiente manera, en primer lugar, Primaria, con 38,2%, seguido de ESO con 29,4%, después estaría infantil con 12,3%. Habiendo pocos de Ciclos formativos de grado básico, 5,9% y menos de grado medio y grado superior, como puede apreciarse en la tabla.

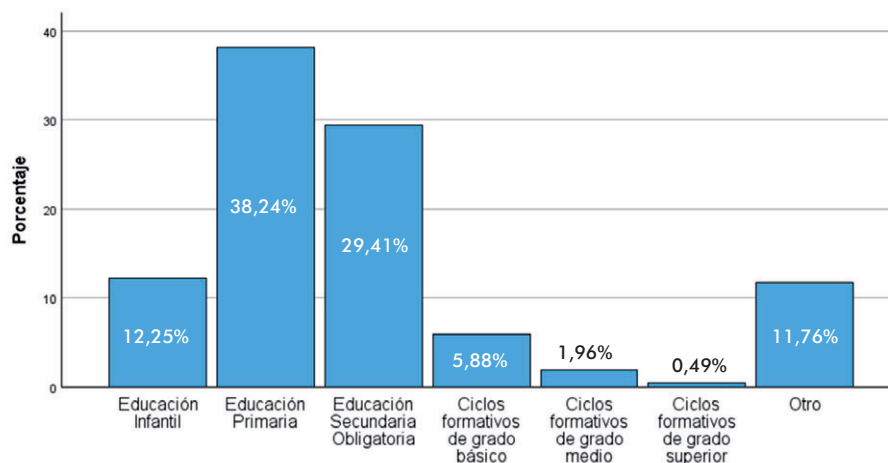
Tabla 13: Etapas de escolarización

Etapa	Nº	%
Educación Infantil	25	12,3%
Educación Primaria	78	38,2%
Educación Secundaria Obligatoria	60	29,4%
Ciclos formativos de grado básico	12	5,9%
Ciclos formativos de grado medio	4	2,0%
Ciclos formativos de grado superior	1	0,5%
Otro	24	11,8%
Total	204	100,1%

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Gráficamente:

Gráfico 8: Visualización de las etapas donde se encuentran



Etapa

Hemos encontrado un 11,76% que han señalado Otro, para indicar etapas distintas de las que habíamos indicado en el cuestionario, encontrándose las respuestas en el siguiente apartado.

9. Otra etapa educativa actual

Tabla 14: Lo indicado por las familias como en otra etapa

Otra Etapa	Nº	%
Personal Laboral fijo	1	0,5%
Aprendizaje e integración	1	0,5%
Aula específica	4	2,0%
Centro ocupacional	2	1,0%
Centro de día	1	0,5%
Educación Especial	1	0,5%
Formaciones para desempleados	1	0,5%
Fundación DOWN	1	0,5%
Guardería	1	0,5%
Opositor	1	0,5%
Programa AVIS	1	0,5%
Programa específico de formación profesional para personas con discapacidad intelectual	1	0,5%
TVA (Transición a la vida adulta)	4	2,0%
PVI	1	0,5%
Trabaja	1	0,5%
Ninguna	1	0,5%
FOL	1	0,5%
Perdidos. Sistema	180	88,2%

Las que más se han repetido han sido Transición a la vida adulta y aula específica.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Dimensión 3: Presencia (estar en el centro y en el aula)

En esta dimensión hemos querido averiguar sobre la modalidad de escolarización, si se eligió el centro que se quería y los motivos si la respuesta fuera negativa, si hay profesionales especializados, dónde se dan los apoyos, cómo se valora la acogida inicial y si se considera que el profesorado está preparado.

10. Modalidad

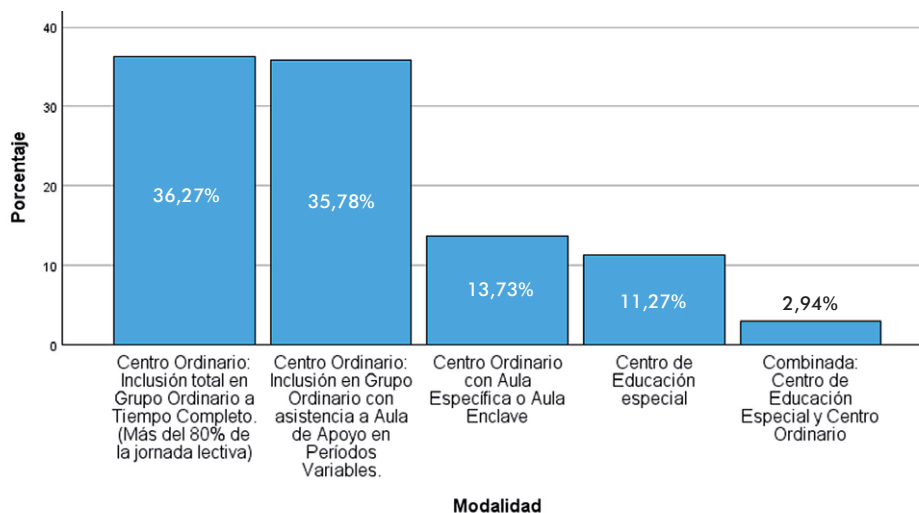
Como puede comprobarse en la siguiente tabla la mayoría de los encuestados se encuentran en Centros ordinarios en inclusión total a tiempo completo (36,3%) seguido de Centro Ordinario con Inclusión en Grupo Ordinario con asistencia a Aula de Apoyo en Períodos Variables, con un 35,8%. En un segundo bloque se encuentran aula específica en centro ordinario con un 13,7% y Centro de Educación Especial con un 11,3%. Solo el 2,9% se encuentra en Combinada.

Tabla 15: Modalidad de escolarización

Modalidad	Nº	%
Centro Ordinario: Inclusión total en Grupo Ordinario a Tiempo Completo. (Más del 80% de la jornada lectiva)	74	36,3%
Centro Ordinario: Inclusión en Grupo Ordinario con asistencia a Aula de Apoyo en Períodos Variables.	73	35,8%
Centro Ordinario con Aula Específica o Aula Enclave	28	13,7%
Centro de Educación especial	23	11,3%
Combinada: Centro de Educación Especial y Centro Ordinario	6	2,9%
TOTAL	204	100%

Gráficamente:

Gráfico 9: Representación de la modalidad de escolarización



Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

11. Escolarización en el centro que se quería

La mayoría sí manifiestan haber escolarizado a su hijo en el centro que querían, en un 87,7%. Los que no han podido hacerlo se encuentran en un 12,3%.

Gráficamente:

Gráfico 10: Representación gráfica de escolarización donde se quería

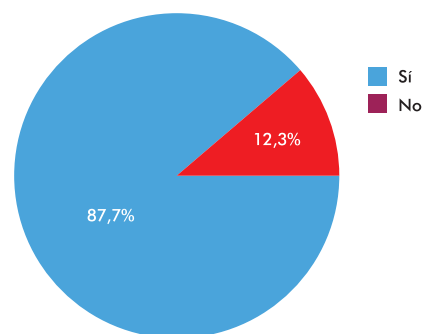


Tabla 16: Respuestas a si se ha escolarizado al hijo/a en el centro que querían

Centro que querías	Nº	%
Sí	179	87,7%
No	25	12,3%
TOTAL	204	100%

12. Motivo por el que no está escolarizado en el centro que se quería

Las personas que han respondido que no está su hijo/a escolarizado en el centro que se quería expresan los siguientes motivos:

Tabla 17: Motivos por los que no se matriculó donde se quería

Motivos	Nº	%
No hay suficientes centros adecuados (inclusivos) cerca de la residencia	3	1,5%
No recursos	2	1,0%
Me derivaron mal	7	3,4%
Actitud negativa del profesorado	2	1,0%
No hay plazas libres	1	0,5%
Negarnos a ACIS	1	0,5%
Desfase curricular	1	0,5%
Imposible continuar	1	0,5%
Niegan el derecho a la educación	1	0,5%
No hacer adaptación curricular	1	0,5%
Obligados por el dictamen	1	0,5%
Discriminación	2	1,0%
Es la única opción	1	0,5%
Por un tema económico tuve que cambiar a público	1	0,5%
Perdidos. Sistema	179	87,7%

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Seleccionamos algunas respuestas textuales para una mayor comprensión de los resultados obtenidos en este ítem. Además, estas respuestas nos llevan a hacernos algunas preguntas.

“Ese era el único centro con recursos para ella de mi localidad”.

¿Será que se necesitan más centros en determinadas localidades? ¿Será que se necesitan más recursos para todos los centros, tal como dice la ley?

“Estaba en un colegio concertado desde infantil hasta primero de primaria y tuvimos que cambiarla porque querían hacer una ACS y nos negamos. Así que tuvimos que cambiarla de colegio”.

¿Será que se siguen sin hacer bien las adaptaciones no significativas o ajustes?

“Queríamos la pública, pero nos asustaba la ratio cuando empezó en tres años a tener poca autonomía en los desplazamientos pensaba que se quedaría apartado. Y al final en la concertada con ocho niños lo han dejado apartado por ...supongo que por ser diferente”.

¿Será que sigue habiendo discriminación?

“Fue imposible continuar en colegio común”.

¿Cuál podría ser la razón por la que fue imposible?

“Porque nos niegan ese derecho”.

¿Cuándo se vulnera un derecho no se deben hacer reclamaciones?

“Ella estaba escolarizada en un centro concertado, pero no les daban recursos para ella nos dieron la opción de cambiar a uno público con aula adaptada”.

¿Qué querrá decir con aula adaptada, se referirá a aula específica?

“Lo está porque lo cambiamos. Pasamos de público rural a concertado en gran ciudad”.

¿Será que hay familias que tienen que cambiar su domicilio y su trabajo para poder escolarizar a su hijo en un centro adecuado? ¿No habría que dotar de recursos a centros rurales?

“Porque pienso que mi hijo podría avanzar más en un grupo ordinario en vez de en un aula específica, donde hay niños con mucha más discapacidad, incluso niños sin comunicación ninguna”.

No sólo lo piensa esta familia, sino que es un derecho reconocido por las convenciones internacionales y la propia ley general de educación.

“En la etapa de infantil estuvo en un centro privado, donde estaban sus 4 hermanos y al pasar a primaria la echaron”.

¿Por qué ocurre esto? ¿Cuál sería la causa o causas que darían, no sería cuestión de averiguarlas y resolverlas para que no se produzca esto?

Además, otra familia dice:

“Expulsada del sistema educativo, entendiendo que las opciones propuestas al finalizar la educación obligatoria contravienen lo dispuesto en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y vulneran derechos Humanos Fundamentales”.

“Porque tanto la directora como los profesores no entendían o no querían entender su condición”.

¿No será que la formación en atención a personas con discapacidad y en este caso en la especificidad en atención a personas con síndrome de Down es imprescindible?

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

También dice otra familia: “En la ordinaria en primero de secundaria el profesorado en su mayoría no estaba capacitado ni tampoco interesado en atender su discapacidad”.

¿Cómo hacer una formación para que estén interesados y concienciados?

“El dictamen de escolarización nos obligó”.

¿Será que hay dictámenes erróneos?

“Hay mucha distancia curricular, creo que hay conceptos muy básicos sin asimilar”.

La educación es un sistema, los aprendizajes de un nivel deben garantizarse con todos los ajustes que sean necesarios.

“Después de hacer varias entrevistas con equipos directivos decidí donde me podía equivocar menos. Aunque al final me equivoqué”.

Tal vez se necesitaría un asesoramiento más eficaz en este caso.

13. Hay profesionales especializados que apoyan dentro del colegio

Las respuestas indican claramente que sí hay en su mayoría profesionales especializados que apoyan dentro del colegio, en un 93,6%.

Tabla 18: Profesionales especializados de apoyo

Profesionales especializados	Nº	%
Sí	191	93,6%
No	13	6,4%
TOTAL	204	100%

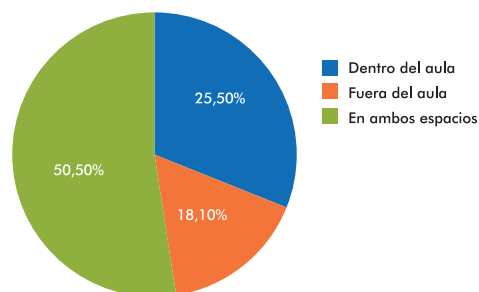
14. Dónde se reciben principalmente los apoyos

Tabla 19: Porcentaje sobre donde se reciben apoyos

Apoyos	Nº	%
Dentro del aula	52	25,5%
Fuera del aula	37	18,1%
En ambos espacios	103	50,5%
Perdidos. Sistema	12	5,9%
TOTAL	204	100%

Gráficamente:

Gráfico 11: Representación sobre dónde se reciben los apoyos



En gran medida los apoyos se reciben en ambos espacios 50,5%. En segundo lugar, se encuentra dentro del aula, con un 25,5% y en tercer lugar fuera del aula en un 18,10%.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

15. Valoración de la acogida inicial en el centro

Observamos una acogida buena en gran medida 86,3%, sin embargo, hay un 13,8% entre regular y mala.

De manera gráfica:

Gráfico 12: Grado de acogida al centro

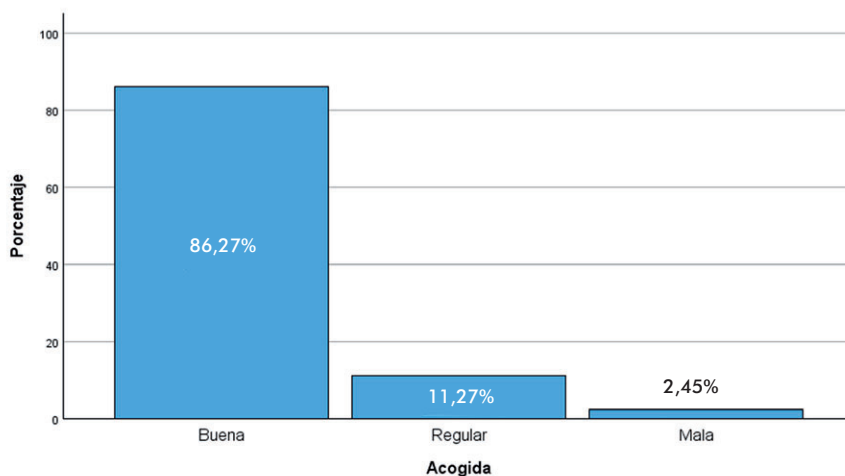


Tabla 20: Cómo es la acogida al centro

Acogida	Nº	%
Buena	176	86,3%
Regular	23	11,3%
Mala	5	2,5%
TOTAL	204	100,1%

16. Preparación inclusiva del profesorado

En opinión de las familias el profesorado necesita prepararse para dar una respuesta inclusiva en el aula, ya que hay un 30,9% que opinan que no está preparado. Y un 34,8% que lo están parcialmente implica que necesitan mejorar dicha preparación. Los resultados reflejan que hay alrededor de un 30% que sí están preparados.

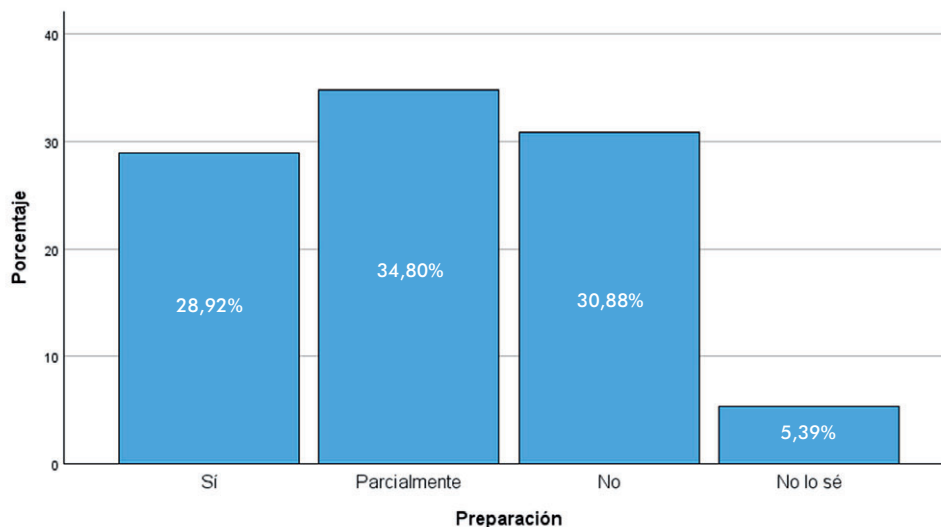
Tabla 21: Preparación para la inclusión del profesorado

Preparación	Nº	%
Sí	59	28,9%
Parcialmente	71	34,8%
No	63	30,9%
No lo sé	11	5,4%
TOTAL	204	100%

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Gráficamente:

Gráfico 13: Grado de preparación inclusiva que tiene el profesorado



Podría ser interesante que el 30% aproximadamente que sí están preparados para la inclusión pudieran difundir su experiencia para servir de modelo a los otros profesores que no están preparados o que lo están parcialmente.

Dimensión 4: Participación (vida escolar y convivencia)

En esta dimensión nos interesaba conocer si las personas con síndrome de Down participan en juegos y actividades en los recreos con sus compañeros/as en opinión de las familias, también consideramos de interés si el tutor/a los trata como uno más, si el centro actúa contra situaciones de acoso, si participa en actividades complementarias y saber en los casos en que no lo hace por qué ocurre. Por último, es importante conocer si las familias consideran que la comunicación con el tutor/a favorece una coordinación positiva entre la familia y el centro educativo.

17. Participación en recreos

Los padres responden que sí participan en un 49,51%, la mitad aproximadamente. A veces se corresponde con un 37,3% y no un 9,8%.

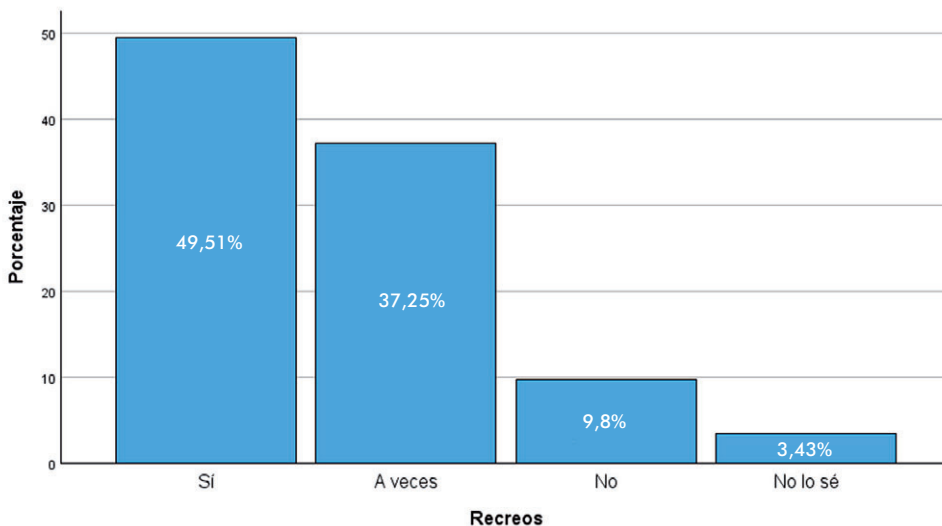
Tabla 22: Participación en recreos

Recreos	Nº	%
Sí	101	49,5%
A veces	76	37,3%
No	20	9,8%
No lo sé	7	3,4%
TOTAL	204	100%

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Gráficamente:

Gráfico 14: Grado de participación en los recreos



18. El tutor/a trata al alumno/a con síndrome de Down como uno más

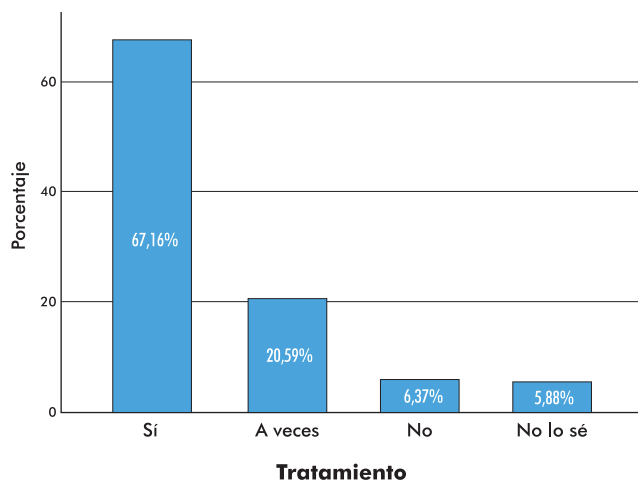
Los resultados reflejan que el tutor/a lo trata como uno más en una mayoría 67,2%. Sin embargo, a veces, tiene un alto porcentaje de 20,6% y los resultados para "no" son de un 6,4%.

Tabla 23: Cómo trata el tutor al alumnado con síndrome de Down

Tratamiento	Nº	%
Sí	137	67,2%
A veces	42	20,6%
No	13	6,4%
No lo sé	12	5,9%
TOTAL	204	100.1

De manera gráfica::

Gráfico 15: El trato del tutor



Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

19. El centro actúa contra situaciones de acoso por motivo de discapacidad

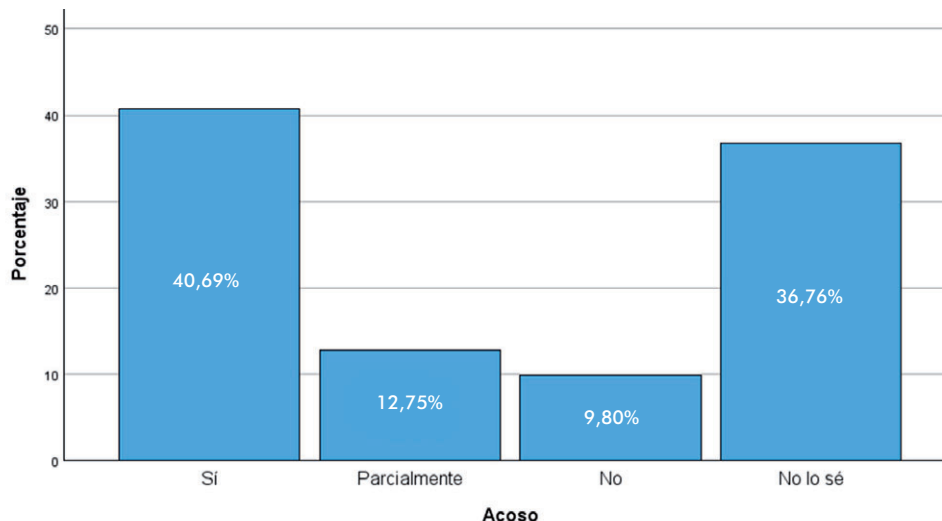
Los padres tienen la percepción de que el centro actúa contra el acoso por motivos de discapacidad en un 40,7%, mientras que parcialmente 12,7% y no lo hacen en un 9,8%.

Tabla 24: El centro actúa contra el acoso

Acoso	Nº	%
Sí	83	40,7%
Parcialmente	26	12,7%
No	20	9,8%
No lo sé	75	36,8%
TOTAL	204	100%

Gráficamente:

Gráfico 16: Actuación del centro contra el acoso por motivos de discapacidad



Habría que destacar que el hecho de que un 36,8% no lo sepa es indicativo de que habría que hacer algo para informar a los padres de los protocolos existentes al respecto y lógicamente que se pongan en marcha cuando sea preciso, así como las actuaciones para la prevención.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

20. Participan en actividades complementarias en igualdad de oportunidades

Hay que decir que la mayoría, un 90,7% sí participan en excursiones y actividades complementarias en igualdad de oportunidades. Pero hay un 9,3% que no participan.

Tabla 25: Participación en actividades complementarias en igualdad

Complementarias	Nº	%
Sí	185	90,7%
No	19	9,3%
TOTAL	204	100%

Nos interesa conocer las razones por las que no van ese casi 10%, en el apartado siguiente.

21. Razones por las que no participan en actividades complementarias los que no lo hacen

Las categorías obtenidas son las siguientes:

Tabla 26: Motivos por los que no participan en igualdad de oportunidades

Motivos	Nº	%
Acompañarlo (FaltanProfesionales)	3	1,5%
Acompañarlo (FaltanProfesionales) - Pagan monitor	2	1,0%
Aula específica no van	3	1,5%
Mal comportamiento no va	1	0,5%
No permito que no vaya pero no participa	2	1,0%
No van	7	3,4%
Va poco. Excusas burocráticas	1	0,5%
Perdidos. Sistema	185	90,7%

Algunas de las opiniones textuales destacadas son:

“Tiene que ir uno de los padres a la actividad al no tener PTIS en horarios extraescolares”. Una barrera importante es la de que algunos padres tienen que pedir permiso en su trabajo para poder acompañar a su hijo/a a la actividad planificada, si no, no puede ir. O pagar a algún monitor: “En la excursión de fin de curso, teníamos que pagar a un monitor si queríamos que fuera”.

“En alguna actividad lo han sacado para hacer una foto porque todos salían corriendo y él se quedaba detrás y esas cosas”. Lamentablemente son ejemplos de discriminación.

“Los del aula específica no participan de excursiones”. Se desaprovecha una buena ocasión de socialización por parte de todo el alumnado.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

“Se le sanciona con partes disciplinarios por mal comportamiento y se le prohíbe ir”. Sin duda no es la mejor estrategia. Generalmente un mal comportamiento debe tener algún tipo de aprendizaje en el momento que ocurre y sobre lo que haya ocurrido.

“Presencia si, la participación era nula. Presencia hubo porque bajo ningún concepto he permitido la exclusión. Aunque se ha pretendido. Pero estar, nunca ha significado pertenecer, ni dentro del aula ni en actividades complementarias”.

La inclusión es estar, pertenecer, participar y progresar junto a los demás de manera normalizada.

22. La comunicación con el tutor/a favorece una coordinación positiva entre la familia y el centro educativo.

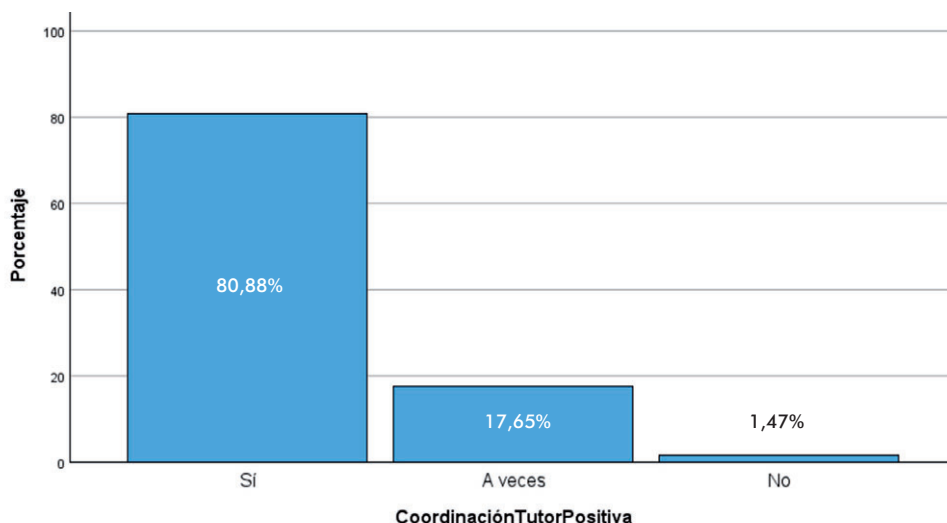
Las familias opinan en mayoría que la comunicación con el tutor/a favorece una coordinación positiva en un 80,9%.

Tabla 27: La comunicación con el tutor favorece la coordinación con la familia

Coordinación Tutor Positiva	Nº	%
Sí	165	80,9%
A veces	36	17,6%
No	3	1,5%
TOTAL	204	100%

Gráficamente:

Gráfico 17: Coordinación positiva del tutor con familias



Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Dimensión 5: Logros/Progreso (aprendizaje y apoyos)

En esta dimensión queríamos averiguar acerca de cinco aspectos: si el tutor/a destaca las capacidades y puntos fuertes, si usa materiales accesibles, si el profesorado de apoyo contribuye a la inclusión dentro del aula, si se adaptan las evaluaciones a sus necesidades y si las familias notan avances en los aprendizajes. Los resultados obtenidos en torno a estos cinco aspectos se exponen a continuación.

23. El tutor/a destaca los puntos fuertes del alumno/a con síndrome de Down

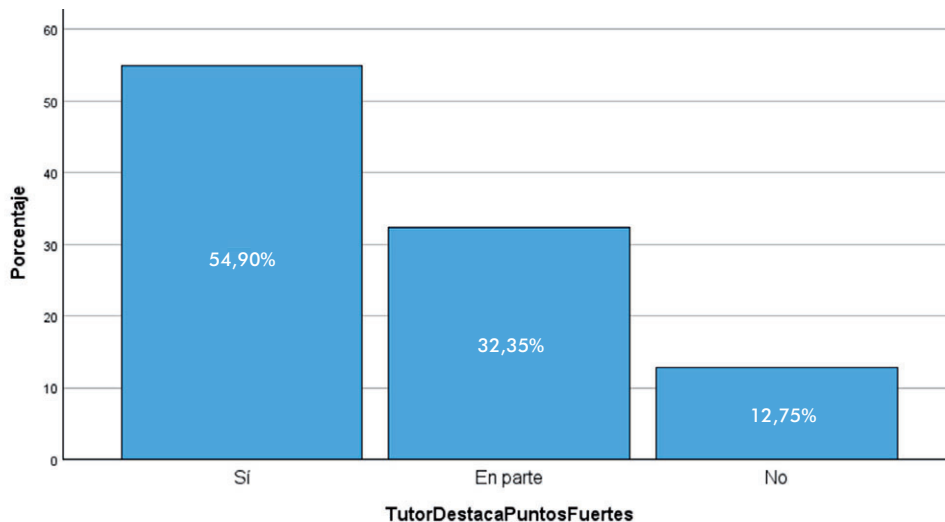
La respuesta a esta pregunta es que fundamentalmente sí, en un 54,9%. Correspondiendo a en parte un 32,4% y no lo hacen en un 12,7%.

Tabla 28: El tutor destaca puntos fuertes

Tutor destaca Puntos fuertes	Nº	%
Sí	112	54,9%
En parte	66	32,4%
No	26	12,7%
TOTAL	204	100%

Gráficamente:

Gráfico 18: Grado en que el tutor destaca los puntos fuertes



Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

24. El profesorado utiliza materiales accesibles para adaptarse a los distintos niveles de aprendizaje

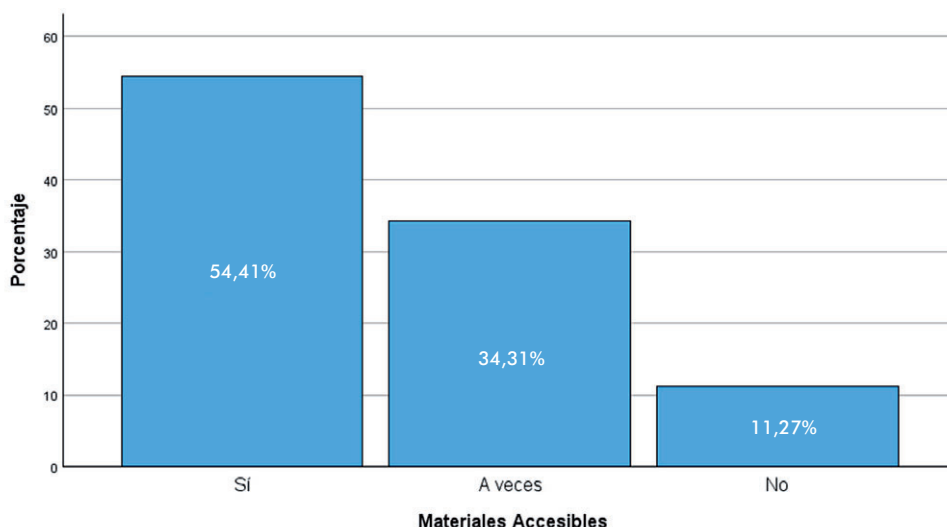
Los resultados obtenidos reflejan que la mayoría del profesorado, un 54,4%, sí los utiliza, mientras que un 34,3% a veces y un 11,3% no lo hace.

Tabla 29: El profesorado utiliza materiales accesibles

Materiales Accesibles	Nº	%
Sí	111	54,4%
A veces	70	34,3%
No	23	11,3%
TOTAL	204	100%

Gráficamente:

Gráfico 19: Utilización por parte del profesorado de materiales accesibles



25. El profesorado de apoyo contribuye a la inclusión dentro del aula

Los resultados obtenidos reflejan que sí, en un 60,8%. En segundo lugar responden que parcialmente en un 28,4% y no en un 10,8%.

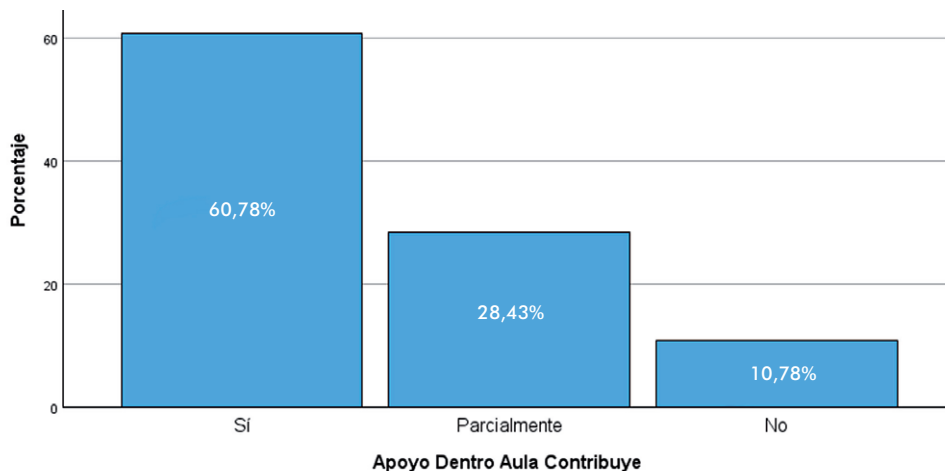
Tabla 30: El profesorado de apoyo contribuye a la inclusión

Apoyo dentro del Aula contribuye	Nº	%
Sí	124	60,8%
Parcialmente	58	28,4%
No	22	10,8%
TOTAL	204	100%

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Gráficamente:

Gráfico 20: Representación sobre la contribución del profesorado de apoyo a la inclusión



26. Las evaluaciones se adaptan a sus necesidades (tiempo, formato, apoyos)

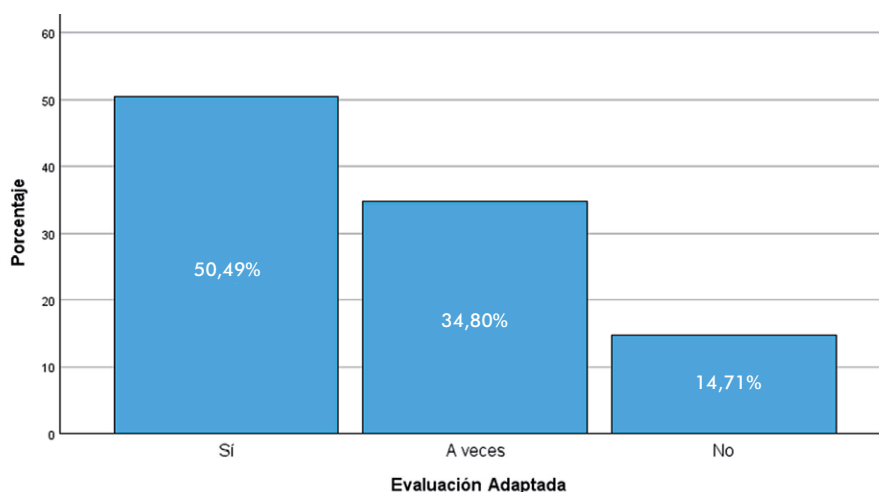
Los resultados obtenidos en este ítem destacan la respuesta "sí" con un 50,5%, es decir la mitad del profesorado adapta las evaluaciones, en opinión de las familias. La otra mitad se reparte entre a veces, con un 34,8% y no con un 14,7%.

Tabla 31: Adaptación de las evaluaciones

Evaluación adaptada	Nº	%
Sí	103	50,5%
A veces	71	34,8%
No	30	14,7%
TOTAL	204	100%

Gráficamente:

Gráfico 21: Representación del profesorado que adapta la evaluación



Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

27. Avances en sus aprendizajes

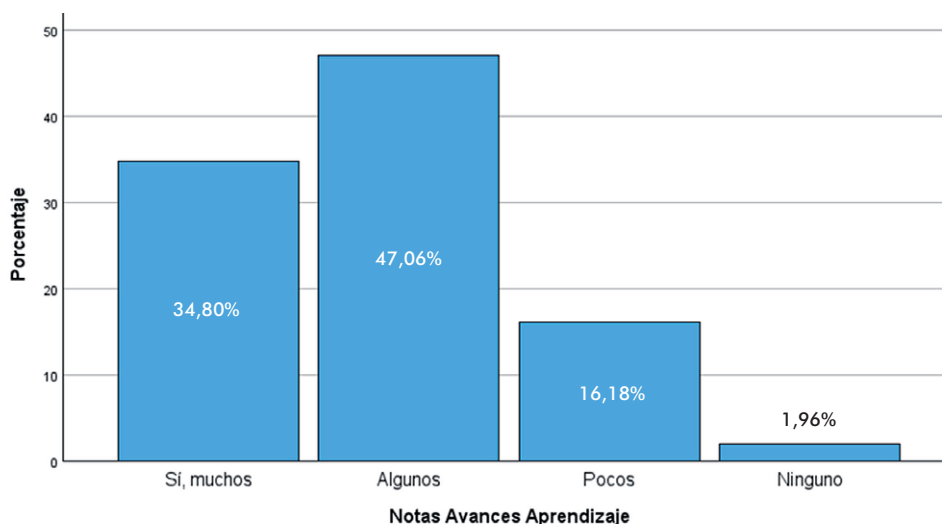
En este ítem predomina la respuesta algunos, con un 47,1%, seguido de sí, muchos, con un 34,8%. Posteriormente se encuentra Pocos, con un 16,2% y ninguno con 2%.

Tabla 32: Las familias notan avances en su aprendizaje

Notas avances aprendizaje	Nº	%
Sí, muchos	71	34,8%
Algunos	96	47,1%
Pocos	33	16,2%
Ninguno	4	2,0%
TOTAL	204	100,1%

Gráficamente:

Gráfico 22: En qué medida se notan avances en los aprendizajes



La respuesta que sería deseable esperar sería una mayoría de sí muchos, supongamos un 90%, la respuesta algunos sería deseable que estuviera más baja, vamos a suponer a modo de conjetura, un 8% y finalmente pocos con un 2%, siendo 0 para Ninguno.

Dimensión 6: Derechos y recursos

En la Dimensión 6, sobre derechos y recursos hemos preguntado sobre 6 cuestiones: 1) Si se ha informado a las familias sobre el derecho que tienen a la educación inclusiva, 2) si han tenido que reclamar para defender el derecho a la inclusión, 3) en caso que hayan reclamado explicar por qué tuvieron que hacerlo, 4) Si sus hijos/as reciben apoyo de alguna asociación, 5) En qué consiste dicho apoyo y 6) Si los profesores de la asociación dan apoyo y asesoramiento al profesorado de los centros.

Las respuestas obtenidas arrojan los resultados que se exponen a continuación.

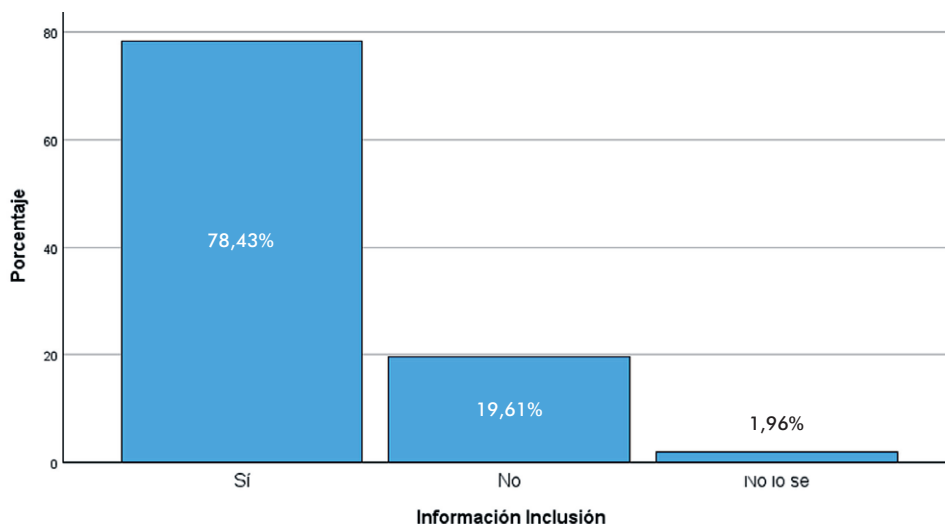
Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

28. Se informó a las familias del derecho a la educación inclusiva

Mayoritariamente sí han sido informadas, en un 78,4%. Aunque hay alrededor de un 20% que no recibieron dicha información.

Gráficamente:

Gráfico 23: Grado en que se informa a las familias sobre el derecho a la inclusión



29. Has tenido que reclamar para defender el derecho a la inclusión

Aunque ligeramente están por encima los que no han tenido que reclamar (56,4%), el número de las familias que han tenido que reclamar es altísimo (43,6%). Para comprenderlo podríamos aproximarnos diciendo que casi la mitad no reclamaron y casi la otra mitad sí tuvieron que reclamar.

Tabla 33: Se informa a las familias sobre el derecho a la inclusión

Información inclusión	Nº	%
Sí	160	78,4%
No	40	19,6%
No lo sé	4	2,0%
TOTAL	204	100%

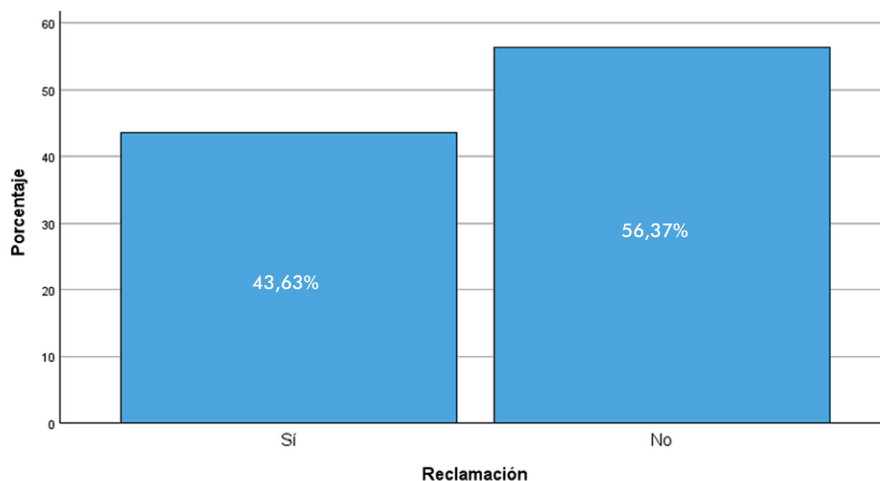
Tabla 34: Han tenido que reclamar

Reclamación	Nº	%
Sí	89	43,6%
No	115	56,4%
TOTAL	204	100%

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Gráficamente:

Gráfico 24: Grado en que han tenido que reclamar



30. Razones de las reclamaciones

Los que sí tuvieron que reclamar expresaron las siguientes razones:

Tabla 35: Razones de reclamaciones

Razones para reclamar

1. Porque no recibe los apoyos dentro de la clase ni el material lo tiene adaptado. Las pruebas escritas no me las enseñan cuando voy a tutoría porque dicen que se las hacen orales.
2. En cursos anteriores, en Tercero de Primaria, no fue tratado en igualdad de condiciones.
3. No lo querían escolarizar en ese centro porque no había auxiliar.
4. En el antiguo colegio, una profesora que tenía era horrible y siempre estaba poniendo inconvenientes a todos los niños con discapacidad.
5. Fui a educación a reclamar y hablar con inclusión educativa y fue todavía peor, no tienen ni idea, me llegó a decir que llevara a clases particulares a mi hija.
6. Falta adaptación del contenido, faltan profesionales de apoyo.
7. Cuando fui consciente que no avanzaba en el aula específica como me informaron.
8. Permanencia en infantil, recursos, derecho a la continuidad de estudios en Formación Profesional.
9. Llevamos dos años seguidos sin tener libros adaptados porque no los solicitan a tiempo.
10. La he tenido que cambiar de colegio.
11. Derecho a educación compartida no autorizada.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

12. No podía estar en clase ordinaria las 5 horas lectivas, pero no le ponían monitor de apoyo, así que tuvimos que luchar por que pusieran un aula específica en el centro, me la querían cambiar de centro por no haber en este aula específica, muy fuerte la verdad porque no solo estaba ella había más alumnos que tenían que hacer uso de ella.
13. En primaria, no tenía libros adecuados.
14. No le proporcionan los libros, no le hacen exámenes, se intenta recurrir a la adaptación significativa demasiado rápido, etc. ... En algunas asignaturas.
15. Porque siempre, la mayoría de las veces hacen más caso a los otros niños sin importarles que hacen daño no se les explica a los niños que un niño con una discapacidad tiene el mismo derecho...
16. El primer año en 3 años nos obligaron a ir a otro centro/pueblo porque en el nuestro no asignaron una monitora. Resulta que en el otro solo la tenía para 2 horas. Iba en pañal y sin poder andar.
17. Pedin que milloren as dinámicas para que poda participar como un igual.
18. Un día, el año pasado que a mi hija no le hicieron un examen el día que lo tenían todos.
19. Porque estaba incluido y lo quisieron sacar, pero no lo lograron.
20. Porque no le pusieron cuando empezó al cole una fisio.
21. Ha sido excluido de trabajos grupales porque el profesorado ha considerado que era difícil la actividad para él y no ha sabido adaptársela.
22. Inasistencia en tener que sacarla del aula siempre.
23. No hay material, no sigue el contenido de la clase, falta más apoyo del profesor, que no da abasto.
24. He tenido que rellenar informes y pedir la inclusión de un maestro sombra que sale del bolsillo familiar.
25. Falta de ajustes.
26. Hemos tenido que cambiarla de colegio.
27. Los profesores no estaban por la labor de realizar un trabajo extra para mi hijo.
28. Este curso está repitiendo sexto de primaria. El año pasado nos querían echar del colegio porque en secundaria "no tienen recursos". A ver qué pasa...
29. Cuando estaba en secundaria pasaban de él y lo consideraban como un estorbo.
30. Las excursiones suelen ser de mucha intensidad.
31. Reclamé para que tuviese libros, porque le daban sólo fichas fotocopiadas y él se daba cuenta de que era distinto a los demás.
32. Para que tuviese una logopeda en el centro escolar (CREDA) (*Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos*) al igual que los alumnos con discapacidad auditiva que acuden al centro.
33. Reclamar más horas con el logopeda y psicopedagogía.
34. Porque le habían suspendido todo incluso con AcíS.
35. Faltan recursos en los colegios públicos y educación alarga mucho los plazos a las reclamaciones.
36. Me estaban obligando a escolarizar en un centro de educación especial.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

37. En primaria sí tenían la SIEI (*Soporte Intensivo para la Escuela Inclusiva*) y todo iba bien, llegó secundaria y al ser un centro concertado no les concedían la SIEI, lo cual significa que mi hija se quedó sin refuerzo dentro del aula. Luché dos años y la solución fue cambio de centro.
38. Porque no es real la inclusión. Nos han informado muy bien de sus derechos, sin embargo, después la metodología no es la que toca.
39. Que se lleve a cabo la adaptación curricular y la evalúen correctamente.
40. Tuvo que estar en 3º de ESO un mes para tras una evaluación inicial causará derecho a pasar a Diversificación porque el curso anterior lo tenía aprobado.
41. Porque deberían recibir más apoyo de LAS ATEs (Auxiliares Técnicos Educativos) para reconducir los problemas de conducta.
42. Pues he tenido que hacer de todo para que le dieran la discapacidad para presentarlo en educación, y valoraciones externas.
43. Porque han violado todos los derechos mínimos como su permanencia dentro del centro en el que se escolarizó en infantil, la han segregado y apartado de sus compañeros con los que estaba perfectamente integrada y por último se niegan a permitirle participar en las actividades que realiza el centro con sus compañeros del aula ordinaria.
44. No se le adaptaban materiales, deberes ni exámenes.
45. Porque he querido una educación con inclusión en aula ordinaria. Y este punto era fundamental para mí.
46. Metodologías y apoyos.
47. Nos obligaron a dictamen para aula específica.
48. El colegio no tenía los apoyos que necesita. Y, aun así, han concedido menos horas de las que necesita de AL.
49. Cuando empezó la etapa de infantil, querían movernos de colegio porque en el que había entrado por puntuación y elección nuestra no tenía AE y no lo querían poner en ese colegio. Por ello nos instaban a cambiar de colegio a uno donde ya hubiera esta figura. Tuvimos que reclamar el derecho de nuestra hija a ir al colegio que le había tocado y que tuviera los apoyos necesarios en el mismo.
50. En algunos cursos sobre todo en ciclo de infantil y hasta segundo de primaria no le daban material, no hacía nada en clase porque según profesoras no podían ponerse con ella. Y me decían que estaba mejor en aula específica.
51. No hemos reclamado formalmente en ningún caso, pero sí hay que estar pendiente a menudo, preguntar, recordar, revisar, en definitiva, "pelearlo", sobre todo viendo las carencias existentes en cuanto a personal de apoyo y a recursos. Habría que duplicar las plantillas de docentes en los colegios para realmente dar una respuesta más ajustada a las necesidades.
52. Ha tenido algún tutor que no favorece adaptaciones curriculares.
53. Tengo que pelear siempre las horas de apoyos... por parte del colegio le daría menos horas, también reclamo que entren con ella dentro de clase.
54. Desinformación y notas no correspondientes a sus conocimientos.
55. Toda la educación obligatoria he tenido que defender su derecho a una educación inclusiva. En primaria, con mucha lucha, se lograron pequeños cambios que resultaron ser meramente cosméticos, alcanzando en

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

algunos aspectos algo así como una integración. Y digo cosméticos porque en el mismo centro, en la secundaria, se esfumaron los pocos avances (cosméticos) que pudieron lograrse en la primaria. En Secundaria, prácticamente el total del profesorado entendía que no tenía que estar en el aula regular y que su sitio era un aula específica. Estuvo en el aula regular, pero nunca se consideró siquiera que estaba allí por derecho, sino por la decisión equivocada de su madre. Estaba, pero ni participaba ni aprendía, y mucho menos pertenecía. En la primaria, Pts y Auxiliares Educativas le daban una especie de clase particular dentro del aula, sin apenas conexión con lo que realizaban sus iguales (el recurso pegado a ella, casi siempre haciendo otras cosas). En Secundaria, ni eso.

56. En el centro ordinario donde iba el año pasado, pero no había apoyos suficientes, 25 alumnos, y no mandaban más apoyos ni ajustes razonables por falta de recursos, y la inclusión sin medios se convierte en exclusión.
-
57. Debido a la escasez de recursos del centro y al "abandono" de la administración educativa en cuanto a los apoyos necesarios, hemos hablado con el centro para intentar aumentar las horas de apoyo de la PT dentro del aula. El centro hace lo que puede dentro de esa escasez de medios para suplir el apoyo que necesita. Nosotros también hemos recurrido a todo lo que nos ha sido posible, tenemos el programa de apoyo educativo de Down.
-
58. La inclusión no es real por falta de recursos y de personal con la formación adecuada, los apoyos dentro del aula los hacen personas sin ninguna formación.
-

59. Al iniciar la etapa infantil la sugerencia fue, antes de conocer al niño, ir a un colegio especial.
-
60. En este colegio, por el momento no, en el anterior decidí irme por no tener igualdad de oportunidades. Aun siendo solamente 11 en el aula. También quiero decir que el colegio actual trabaja muy bien la diversidad, pero la mayoría de los colegios que conozco indirectamente por otras familias, no lo hacen.
-
61. Con 3 años le hicieron un Programa de Refuerzo, me negué a firmar y en 1 de primaria le hicieron una adaptación curricular significativa primero en todo por el comportamiento. Reclamé y se lo hicieron en las instrumentales. Me fui a inspección y solicité cambio de centro. Tuvimos suerte y al año siguiente entró en el centro actual.
-
62. Por no querer ponerle una inclusiva en primero de primaria. Pedí que si le veían el retraso lo hicieran repetir, pero no quería las significativas de primeras.
-
63. No ajuste de exámenes a su adaptación curricular.
-
64. En el Colegio Público XXX hace 13 años el Director no la quería y montó una protesta.
-
65. En otros centros, me decían que mi hijo no estaba capacitado para realizar el curso, aun siendo un curso para niños con dificultades.
-
66. Querían hacerle adaptación curricular en infantil.
-
67. Porque desde pequeño nunca ha tenido un profesorado que viera sus capacidades, incluso un director me dijo que mi hijo nunca leería o escribiría, y gracias a clases privadas y profesor de apoyo costeados todo por mí, que incluso le hacían la vida

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

- imposible por ser trabajador externo del colegio, mi hijo lee y escribe perfectamente, resuelve problemas matemáticos, etc.
-
68. He tenido que pedir que se le tenga en cuenta en muchas ocasiones.
-
69. Que permanezca la mayor parte del tiempo con su grupo en el aula.
-
70. La tutora del año anterior no tenía conocimiento ninguno de INCLUSIÓN, la colocaba al final de clase, le daba otro material diferente y con nivel de infantil.
-
71. Porque no le echan cuenta con las tareas y el aprendizaje, porque no nos entregan los objetivos a trabajar, porque se cachondean de él y el colegio le tapan, porque los profesores no están preparados ni tienen intereses.
-
72. Más horas de integración y menos de aula específica.
-
73. La respuesta educativa que se le estaba dando no era la adecuada.
-
74. No nos informan de las adaptaciones, le modifican apoyos sin avisar...
-
75. Pedir aula específica, monitor especializado, el comedor y mobiliario adaptado.
-
76. Tiempo para realizar los exámenes.
-
77. Descubrí el curso pasado que le estaban sacando del aula para todos los apoyos sin habernos informado. Cuando preguntamos por el motivo se nos dijo que una cosa era la ley y otra cosa era lo que se podía hacer en la realidad. Por otra parte, el número de horas de apoyo que se le dio al niño nos pareció escaso y tuve que ir a hablar con el departamento de inspección de educación.
-
78. Porque un curso puedes tener la suerte de que te toque un tutor con empatía y ganas de hacer las cosas bien con tu hijo, pero la gran mayoría de cursos no es así y siempre tienes que estar enseñando los dientes.
-
79. Porque quieren tenerlo en el aula específica casi todo el tiempo y nosotros reclamábamos lo contrario, es decir, estar en el aula con los compañeros.
-
80. En su centro anterior no estaba incluida por ello decidí cambiar de centro educativo, ahora es una más en el colegio y está integrada.
-
81. En el centro que hizo primaria. Este año está cursando 1º ESO en otro centro.
-
82. Porque no se la consideraba como otra alumna del grupo ordinario porque a veces su comportamiento no era el adecuado, por su bajo nivel académico. No entendían que su proceso de adaptación era mucho más lento que el de cualquier otro compañero. La solución según ellos era el aula específica.
-
83. No, pero porque yo me preocupé de mirar legislación de educación inclusiva porque si no el centro no te informa.
-
84. A día de hoy que llevamos de curso todavía no está incluido.
-
85. Mi hija en el recreo está sola, por su dificultad para relacionarse y sola la dejan.
-
86. Horas de Especialista de apoyo educativo, apoyos para programa de aprendizaje en inglés.
-
87. Mala valoración por equipo de orientación y apoyo educativo del centro donde está escolarizado.
-
88. Reclamar no, pero sí pasar por varios trámites para pasar al aula enclave.
-

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

89. Los recursos son insuficientes. Solo dos horas a la semana de AL y PT, más el refuerzo pedagógico de 4h a la semana que pagamos nosotros.
90. No tener los suficientes apoyos, ejemplo tiempo de ATE en el aula.

Nota: Se han omitido los nombres de centros concretos y personas concretas si las hubiera, la intención de este informe es detectar barreras y proponer soluciones respetando la confidencialidad.

Se trata de 90 razones que merece la pena disponer de ellas literalmente porque son únicas y merecen ser atendidas de manera particular. Cada una de estas situaciones podrían ser el origen de debates que pudieran prevenir a otras familias algunas de estas situaciones.

31. Apoyo educativo que recibe tu hijo/a

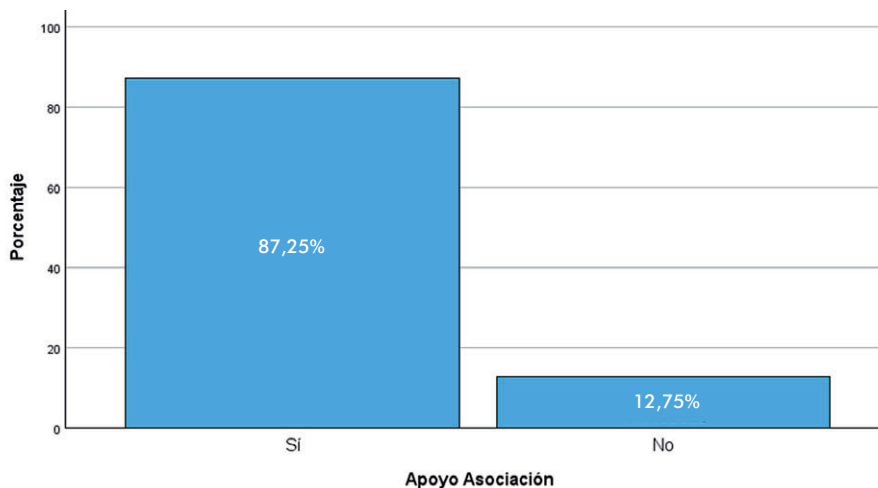
Existe un porcentaje mayor de las familias que reciben apoyo educativo de alguna asociación para su hijo (87,3%).

Tabla 36: Apoyo de la Asociación

Apoyo asociación	Nº	%
Sí	178	87,3%
No	26	12,7%
TOTAL	204	100%

Gráficamente:

Gráfico 25: Porcentaje de apoyo de la asociación



Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

32. En qué consiste dicho apoyo educativo

Las respuestas obtenidas sobre el apoyo educativo que ofrecen las asociaciones las hemos ordenado de la siguiente manera:

Tabla 37: Apoyo educativo que se ofrece desde las Asociaciones

1	Terapias
2	Logopedia
3	Apoyo escolar - lecto-escritura
4	Talleres (socialización, educación emocional)
5	Atención Temprana
6	Apoyo a familias
7	Autonomía personal
8	Relación Profesorado y Profesionales Asociación (SAI)
9	Habilidades Sociales
10	Psicología
11	Autodeterminación
12	Asesoramiento para buscar el mejor centro inclusivo y receptivo.
13	Tiene también autismo (apoyo de otra asociación)
14	Salidas grupales de ocio
15	Maestro de apoyo a la inclusión
16	Estimulación en medio acuático
17	Viene una profesora a casa para solventar lo que en el colegio no le hacen
18	No lo sé

33. Los profesionales de la asociación dan apoyo al profesorado de los centros

Las respuestas obtenidas indican que sí lo hacen en un 69,6% de los casos y no lo hacen en un 19,1% de los casos.

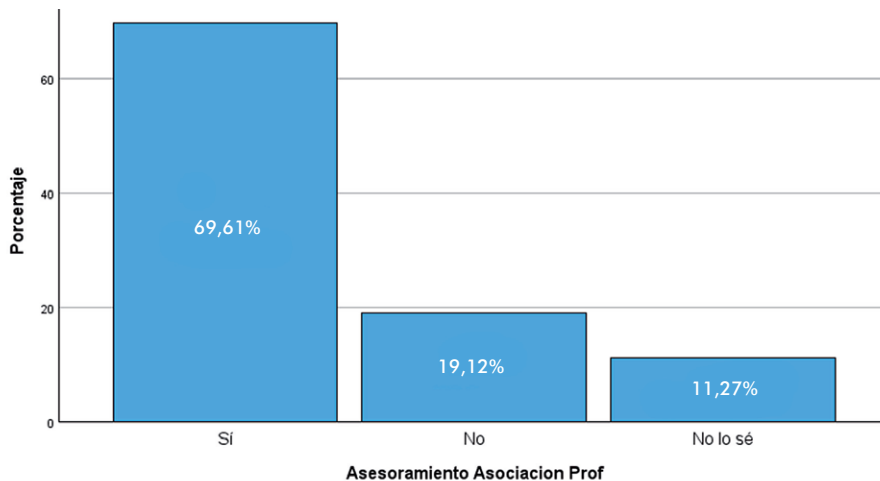
Tabla 37: Apoyo de profesionales de la Asociación al profesorado del centro

Asesoramiento Asociación Profes.	Nº	%
Sí	142	69,6%
No	39	19,1%
No lo sé	23	11,3%
TOTAL	204	100%

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Gráficamente:

Gráfico 25: Porcentaje de apoyo de la asociación



Dimensión 7: Preguntas generales abiertas

Se plantearon finalmente en el cuestionario tres preguntas abiertas sobre: experiencias positivas sobre educación inclusiva, experiencias negativas sobre educación inclusiva y qué cambios serían relevantes en nuestro sistema educativo para dar una respuesta inclusiva.

34. Experiencias positivas en Educación Inclusiva

De las 204 respuestas nos encontramos en primer lugar con 37 respuestas que manifiestan que desgraciadamente no tienen experiencias positivas. "Pero los profesores no entienden lo que realmente es funcional para él. Hay un profundo desconocimiento".

Del resto de experiencias positivas podemos destacar las siguientes agrupaciones:

Tabla 38: Experiencias positivas en Educación Inclusiva

- Mejor acogida por parte de compañeros y aumentos en autoestima.
- Profesores implicados que adaptan contenidos y metodologías.
- Avances en autonomía, habilidades sociales y aprendizajes.
- Coordinación efectiva con asociaciones y profesionales externos.
- Importancia de tutores receptivos, que marcan la diferencia.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

- Participación en actividades del aula con adaptaciones adecuadas.
- Inclusión real cuando existe trabajo conjunto entre familia, centro y asociación.
- Cambios de centro mejoran notablemente la experiencia inclusiva.
- La presencia continua en aula ordinaria favorece aprendizajes.
- Experiencias positivas dependen fuertemente de la actitud del docente.

Algunos relatos más relevantes son:

“Pues que tiene la oportunidad de convivir con jóvenes de su edad y desarrollar sus capacidades de aprendizajes”.

“Él va contento al colegio”.

“Ella va feliz cada día al cole, va con sus hermanos, va caminando sola desde casa, los compañeros la quieren y las familias también. Algunos profes se adaptan muy bien con ella”.

“La han acogido con 5 años sin ningún problema. Le han dado apoyo del aprendizaje, logopedia y fisioterapia. Siempre en buen contacto con nosotros, los padres. La profesora de apoyo está con mi hija desde que cumplió 5 años y esa experiencia de estar en manos de la muy buena profesional favoreció muchísimo el desarrollo de mi hija. Tanto a nivel académico como emocional. Ha sido una figura importantísima (y sigue siendo) a lo largo de los años de infantil y primaria”.

“La ayuda a mejorar día a día, a madurar, a ser más autónoma y a que se enfrente día a día a experiencias dentro de su aula o centro”.

“El cariño de sus compañeros y su autoestima de sentirse uno más en muchos momentos”. “Ella es feliz aprendiendo rodeada de iguales sin diferencia”. “El

trato con sus amigas y amigos es precioso”. “Estar con compañeros de su misma edad y compartir juegos y risas con ellos”.

“Por primera vez este año, en 3º de la ESO, el profesor de Biología y tutor, adapta el temario y pide opinión a la profesional en educación de DOWN...”. “Implicación del profesorado en aprender y aceptar materias educativas inclusivas”. “El interés del profesorado”.

“En el colegio actual, estamos muy contentos. Son profesionales que lo tratan como uno más. Se esfuerzan mucho, nos comparten sus inquietudes, hay comunicación con la familia. Mi hijo está haciendo una evolución muy bonita gracias en gran parte a ellos. Tiene refuerzo dentro del aula unas horas cada día. Se le motiva a hacerlo todo solo y se lo celebran. Y eso se nota mucho”.

“Dejando de lado la parte lectiva, el haber crecido y compartido estos años con los niños de su escuela la ha enriquecido y ayudado a ser quien es ahora y sobre todo a sentirse parte de la comunidad ya que si hubiera estado en un centro especial desde el inicio, ahora sería prácticamente una desconocida para los niños y niñas de su misma edad, con los que en algún momento de su vida se encontrará a nivel laboral o social”.

“El tutor y la PT están muy involucrados”.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

35. Experiencias negativas en Educación Inclusiva

De las 204 respuestas nos encontramos en primer lugar con 50 respuestas que manifiestan no haber tenido experiencias negativas.

Del resto de experiencias negativas podemos destacar las siguientes agrupaciones:

Tabla 39: Experiencias negativas en Educación Inclusiva

- Falta de formación docente y mala gestión de adaptaciones.
- El alumnado es sacado del aula, limitando su participación.
- Existencia de rechazo social, burlas y acoso en recreos.
- Recursos insuficientes: falta de AL, PT y orientadores.
- Metodologías no inclusivas centradas en el currículo estándar.
- Escasa coordinación con terapeutas y asociaciones.
- Casos graves como inmovilizar a una niña por falta de estrategias.
- Falta de comunicación con familias o tutores que no informan.
- Insistencia en derivar a educación especial sin justificarlo.
- Desgaste emocional de las familias al tener que luchar cada curso.

Algunos relatos más relevantes, en relación con experiencias negativas son:

“A veces lo sacan del aula. Alegando que así aprende más con los apoyos”.

“Que a veces sigue habiendo personas que lo miran como ‘un bicho raro’”.

“No le invitan a cumpleaños”.

“Hay profesores que no saben ni quieren hacer nada. A veces le exigen un nivel curricular más alto al que tiene, porque dicen que inspección les obliga”.

“Acoso y burlas por parte de los otros alumnos del colegio porque no están vigilados en los recreos”. “El comportamiento de algunos compañeros de otra clase, insultándola”. “Niños que no se integran a mi hijo con discapacidad y que el profesorado no está al corriente de esos momentos como pueden ser el recreo y le causan un malestar a mi hijo”.

“Que el ATE (Auxiliar Técnico Educativo) sea un poco la sombra de mi hijo dándole la mano muchas veces en lugar de dejarle jugar más libremente cuando eso es posible”.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

“El gran desgaste que supone a los padres luchar por la inclusión educativa cuando no debería de ser así ya que es un derecho de nuestros hijos”.

“No utilizar materiales adaptados, mala organización de los recursos, poca coordinación o ninguna con el profesorado, poca información a las familias. Poca empatía”.

“No avanza demasiado, no le dedican suficiente tiempo. La PT no entra con ella a las clases, ella debe salir tres horas semanales a otra clase”. “Se derivaba al aula específica nada más pasar a primaria”.

“El que la vean solo por su Down o su discapacidad y no sean capaces de valorar su esfuerzo y valoración por quién es”.

“Los profesores de secundaria tienen mucho desconocimiento de la discapacidad y del trabajo inclusivo”.

“El trato que los centros y los profesores suelen dar a las familias que creemos y luchamos por la inclusión suele ser denigrante y vejatorio convirtiéndose la educación de nuestros hijos en una guerra de quejas, reuniones, presiones, etc... que como consecuencia deja a familias agotadas y con problemas de salud física y mental”.

“Muy pocas plazas para la formación básica cuando salga del aula específica”.

“No se realiza una adecuación curricular y lo que se tiene es una programación en paralelo”.

“A medida que iba creciendo, las compañeras se iban distanciando porque van teniendo menos intereses comunes.”.

“En el dictamen de escolarización no aparece Síndrome de Down porque el programa Séneca no lo recoge como tal, sino como enfermedad grave o trastorno grave del desarrollo”.

“El daño que la sociedad hacen sentir mal al padre o madre con miradas y gestos despreciativos de los demás niños, el rechazo al propio niño discapacitado y sus padres aprueban ese rechazo la mayoría de las veces”.

“Que en casi seis años que llevamos de colegio, solo hemos tenido tres reuniones con las orientadoras. Y cada reunión fue coincidiendo al comienzo o final de cada etapa, más para un trámite burocrático de firmar papeles, informes y propuestas de...que para hacer un estudio de necesidades del estudiante y dedicarle tiempo a trabajar con él. Faltan equipos de orientadores en los colegios. No se notará mejoría hasta que no contraten dos orientadores por centro, y básicamente uno se le irá gran parte del porcentaje en burocracia y la otra figura sería para trabajar y entrar en acción”.

“Ha habido docentes nada implicados en su trabajo. Ha habido equipos directivos y orientadores claramente interesados en desanimarnos para inducirnos a optar por un centro de educación especial”. “La valoración previa al niño antes de la etapa infantil no se hizo bien: antes de conocer al niño se nos sugirió la opción de colegio especial, sin haber visto al niño, conocerlo, conocernos ... Bajo mi punto de vista, una primera valoración hecha sobre ‘la etiqueta’”.

“Pues alguna profesora en cursos anteriores trataba a mi hijo como si él no supiera lo que hacía haciéndole parecer tonto delante de los demás compañeros”.

“Los profesores de la ESO tienen como menos tacto con el niño, son más enseñar, aunque mi hijo va encantado

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

al colegio y pasa más tiempo en la clase de apoyo que con sus compañeros”.

“El problema estuvo en la educación primaria, en modalidad B. No supieron trabajar con ellas. No les dieron apoyos suficientes, literalmente se paseó en el aula. Falta preparación de los maestros, medios y recursos. Ha sido un horror estar luchando por los derechos de mi hija en la educación de primaria”.

“Mi hija ha estado en un centro ordinario, en un aula regular, pero en ningún caso ha recibido una educación inclusiva. Experiencias negativas todas, a excepción de estos cuatro amigos. Opresiones, maltrato institucional, soledad, pérdida de autonomía y autoestima. Interminable la lista de experiencias negativas”.

“En primaria ha sido una lucha continua de 3 años para que no lo pusieran en modalidad C”.

36. Cambios relevantes en el sistema educativo para mejorar la Educación Inclusiva

En el análisis de las 204 respuestas que se han dado hemos agrupado los cambios sugeridos en 10 puntos:

Tabla 40: Cambios que se necesitan en el sistema educativo

1. Reducir ratios y aumentar personal de apoyo en el aula.
2. Formación obligatoria y específica en inclusión para todo el profesorado.
3. Mayor coordinación con asociaciones y especialistas.
4. Materiales y metodologías adaptadas (DUA, aprendizaje cooperativo).
5. Recreos y patios diseñados para ser inclusivos.
6. Menos barreras administrativas y más estabilidad del profesorado.
7. Recursos utilizados para incluir, no para segregar.
8. Cambio de mirada: la inclusión es un derecho, no un favor.
9. Más apoyos dentro del aula ordinaria, no fuera de ella.
10. Revisar leyes y políticas que permiten prácticas segregadoras.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Otros cambios sugeridos por las familias, que destacamos, se recogen a continuación:

“Ampliar la oferta formativa una vez terminan la enseñanza obligatoria. Más centros que impartan formación a la que puedan optar y más variedad para poder elegir según sus intereses”.

“Pues que padres, alumnos y profesores viesan a nuestros hijos como uno más y les ofrecieran su cariño real durante todo el tiempo”.

“Formación a todo el profesorado, para que vean y sepan que tienen derecho a cursar la ESO y titular, y que no parezca que están haciéndote un favor o cometiendo una ilegalidad. Menos alumnos por aula. Docencia compartida”.

“Preparar a los docentes, que se hagan las adaptaciones curriculares, que el apoyo sea dentro del aula, que se les evalúe correctamente y explicar correctamente qué es la discapacidad y qué es la inclusión real a toda la comunidad educativa, y estar preparados en caso de bullying”.

“Que los PT y AL estuvieran formados para eliminar barreras en el aula, ajustar ...etc., cosa que no hacen

pues no saben, están acostumbrados a trabajar fuera del aula como un profesor particular, pero no como un profesor de pedagogía inclusiva En los centros no saben la diferencia entre integración e inclusión, ni siquiera los profesionales de PT, AL, orientadores, dirección...etc.”.

“Formación real del profesorado en Diseño Universal del Aprendizaje y otras técnicas de enseñanza inclusiva”. “Que todos los profesores estuvieran formados y aplicaran realmente el DUA y resto de metodologías inclusivas”.

“Más profesores por clase”. “Codocencia”.

“Que los profesores ejerzan por vocación”.

“Más profesorado de apoyo o menos alumnado”.

“Mayor financiación”. “Menos niños en el aula”.

“Profesores especialistas en EE en todos los cursos de FP”.

“Una mayor adaptación a sus capacidades. Con temáticas de la vida diaria que le sirvan para crecer”.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

Hemos seleccionado algunas preguntas para analizar la correlación entre variables dependientes. Por ejemplo, nos preguntamos si el tutor señala los puntos fuertes se relaciona con los avances en aprendizaje, obteniendo:

Tabla 41: Correlación entre señalar puntos fuertes del tutor y avances

Correlaciones			Tutor destaca puntos fuertes	Notas avances aprendizaje
Rho de Spearman	Tutor destaca puntos fuertes	Coefficiente de correlación	1,000	,425**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	204	204
	Notas avances aprendizaje	Coefficiente de correlación	,425**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	204	204

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se analizó la relación entre la actitud del docente (destacar puntos fuertes) y la percepción de progreso académico mediante la correlación de Rho de Spearman. Los resultados arrojan una correlación positiva, moderada y altamente significativa ($r_s = .425, p < .001$). Esto indica que existe un vínculo directo entre la mirada pedagógica del tutor y los resultados: en aquellos casos donde el tutor tiende a destacar las fortalezas y capacidades del alumno, las familias reportan una mayor percepción de avances en el aprendizaje. Este hallazgo sugiere que las expectativas positivas del docente actúan como un facilitador del progreso educativo.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Otra cuestión seleccionada ha sido si el docente trata al alumno/a con síndrome de Down como uno más, se relaciona con los avances en aprendizajes, obteniendo:

Tabla 42: Correlación entre si el docente trata al alumno con síndrome de Down como uno más y avances en aprendizaje

Correlaciones			Tratamiento	Notas avances aprendizaje
Rho de Spearman	Tratamiento	Coeficiente de correlación	1,000	,304**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	204	204
	Notas avances aprendizaje	Coeficiente de correlación	,304**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	204	204

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se exploró la relación entre el Trato recibido en el aula y la percepción de Avances en el aprendizaje. El análisis de correlación de Spearman arrojó un resultado **positivo y significativo** ($r_s = .304$, $p < .001$).

Este dato confirma que existe un vínculo entre la dimensión socioemocional (el buen trato) y la cognitiva (el aprendizaje): un clima de convivencia positivo favorece el rendimiento. No obstante, cabe destacar que esta correlación es ligeramente inferior a la encontrada respecto a las expectativas docentes ($p = .425$), sugiriendo que, aunque el bienestar es necesario, las estrategias pedagógicas centradas en fortalezas tienen un peso mayor en la percepción de progreso académico.

4.2. Resultados del análisis cualitativo de los grupos de debate

Grupo de Debate 1: Educación Infantil y Primaria

Análisis cualitativo sobre Barreras en Educación Inclusiva en cuanto a Presencia, participación y Progreso.

En este grupo participaron 4 padres, 5 madres, la moderadora y un investigador.

Las barreras categorizadas según las tres dimensiones del guion son:

PRESENCIA (estar en el centro y en el aula)

1. Desigualdad territorial y normativa. No existe un criterio unificado. Los derechos y recursos dependen arbitrariamente de la Comunidad Autónoma, la provincia o la decisión subjetiva de un inspector.

Evidencia: "En Castilla y León, el síndrome de Down no tenía derecho a PT, tuvimos que pelearlo... En Valladolid conocemos familias a las que les ha dicho que no".

2. Falta de personal de apoyo para necesidades básicas (Higiene). La ausencia de monitores para el cambio de pañal en niños mayores de 6 años pone en riesgo la escolarización o fuerza a los padres a abandonar sus trabajos para acudir al centro varias veces al día.

Evidencia: "Cualquier padre que esté trabajando no se puede permitir el lujo de ir a cambiar a su hijo... Si no hay monitor, ¿cómo lo haríamos?".

3. Ratios elevadas que impiden la atención. El número de alumnos por aula (25-30) hace inviable que un solo docente atienda la diversidad, provocando que la presencia del alumno con discapacidad sea "testimonial" o dependa de un asistente externo.

Evidencia: "Si tiene 25 niños, demasiado que dedica 5 o 10 minutos... la profesora está desbordada."

PARTICIPACIÓN (Vida escolar y convivencia)

4. El modelo de "Sacar fuera" (Segregación interna). Los apoyos de Audición y Lenguaje (AL) y Pedagogía Terapéutica (PT) se realizan mayoritariamente extrayendo al alumno del aula ordinaria, rompiendo la dinámica de grupo y señalándolo frente a sus compañeros.

Evidencia: "Se le saca de la clase... Yo estoy convencido de que necesita apoyo, pero no sacarlo del aula".

5. Exclusión en actividades extraescolares (Excursiones). Las excursiones se convierten en barreras cuando el horario excede la jornada laboral del especialista (PT). Se exige a los padres que acompañen a sus hijos o el niño no puede asistir, vulnerando su derecho al aprendizaje y disfrute inclusivo en actividades complementarias.

Evidencia: "Cuando pasaban las 2 de la tarde, el horario de la PT había terminado... Tú pedías el día en el trabajo o tu hija no podía ir".

6. Delegación de la responsabilidad tutorial. El tutor del aula ordinaria tiende a delegar la responsabilidad total del alumno en el especialista o la "sombra", desvinculándose de su participación en el grupo clase.

Evidencia: "Me dice: 'Hombre, eso lo tendrás que hablar con la sombra'... Delega totalmente la responsabilidad de la educación de tu alumno. Vergonzoso".

PROGRESO Y LOGROS (Aprendizaje y apoyos)

7. La "Lotería del Profesorado". El progreso del alumno no depende de un sistema que lo garantice, sino de la "suerte" y la "voluntad" del profesor de turno. La falta de formación técnica se suple con buena voluntad, lo cual es inestable.

Evidencia: "Lo que define la calidad de la atención es el profesor que les toque... dependes de la suerte, igual que te puede tocar un traumatólogo bueno o uno regular." "Qué va a pasar el año que viene, qué le tocará"

8. Ausencia de Metodologías Inclusivas (Co-docencia y DUA). Persiste la metodología tradicional de “un profesor, un libro, una clase”. No existe la docencia compartida (dos profesores en el aula), ni se aplica el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) ni la Lectura Fácil.

Evidencia: “Te podemos confirmar casi 100% seguro que solo hay una persona... Cuando les hablé de la Ley de Accesibilidad Cognitiva, se me quedaron mirando como si hablara de otro planeta”.

9. Adaptaciones Curriculares “Ficticias” y Materiales Inadecuados. Las adaptaciones suelen ser trámites burocráticos (“cubrir expediente”) que no se reflejan en el aula. Se obliga a alumnos a usar materiales incomprensibles (libros de 200 páginas sin dibujos) o se improvisa constantemente con los recursos.

Evidencia: “Le piden que lea Alicia en el País de las Maravillas... casi 200 páginas... ¿Dónde está la adaptación?”.

10. La brecha crece a medida que avanza la Primaria. Mientras que en Infantil la inclusión es más fluida, a partir de 3º- 4º de Primaria la brecha se agiganta. El sistema empuja a la repetición de curso por defecto o al abandono académico.

Evidencia: “El problema es cuando ya el niño está en quinto o sexto... la brecha se hace increíblemente grande”.

Grupo de Debate 2: Educación Secundaria **Análisis cualitativo sobre Barreras en Educación Inclusiva en cuanto a Presencia, participación y Progreso.**

En este grupo participaron 5 madres, 1 padre, la moderadora y un investigador.

Las barreras categorizadas según las tres dimensiones del guion son:

PRESENCIA (Estar en el centro y en el aula)

1. La segregación territorial y normativa. La presencia del alumno en el aula ordinaria no es un derecho garantizado, sino que depende de los recursos y convenios de cada Comunidad Autónoma (ej. Andalucía vs. Madrid/Extremadura).

Evidencia: “Hay una ley general, pero al final cada comunidad autónoma tiene su aplicación... es una gran barrera, que depende de dónde vivas haya una diferente interpretación.” Evidencia: “En Extremadura intentamos conseguir un convenio... como lo tiene Andalucía... Pero no lo conseguimos”.

2. La derivación forzosa en la transición a Secundaria. Existe una presión sistémica para derivar al alumnado a modalidades especiales (Aulas Enclave, Centros de Educación Especial) al finalizar la Primaria, desalentando la presencia en institutos ordinarios.

Evidencia: “Viendo que casi todos pasan a aulas Enclave... nos parece a veces un poco temerario decir que siga en el aula ordinaria.” Evidencia: “En Madrid somos muy pocas las familias... Como hay tanta oferta [de centros especiales], rápidamente la solución es la derivación... Hay que llenarlos”.

3. La “Presencia Intermitente” (Modelo de sacar del aula) Aunque el alumno está matriculado en ordinaria, no está presente el 100% del tiempo. Se mantiene la práctica de sacarlo del aula para recibir apoyo, lo que se considera una forma de exclusión física.

Evidencia: “Hay 4 horas a la semana que sale de la clase... no entiendo por qué tiene que sacarlo fuera cuando podría estar dentro... Para mí lo ideal es que siempre esté el alumno dentro”.

PARTICIPACIÓN (Vida escolar y convivencia)

4. Condicionamiento en actividades extraescolares (Excursiones) La participación en salidas escolares (ej.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

Parque de Atracciones) se ve amenazada por la falta de responsabilidad del centro, que exige la presencia de los padres como “cuidadores” para permitir la asistencia del alumno.

Evidencia: “El director me dijo que quería estar tranquilo... Si uno de los dos íbamos [los padres]... Parece que vayáis pidiéndoles un favor, cuando es un derecho del niño”.

5. Temor a que no tenga amigos. El miedo al aislamiento social es una barrera psicológica para las familias. Se utiliza el argumento de la “falta de amigos” en la ESO para presionar hacia la educación especial.

Evidencia: “Me decían: ‘ya llegará un momento en la ESO en que no tendrá amigas. Y entonces, pues estará sola’.”

PROGRESO Y LOGROS (Aprendizaje y Apoyos)

6. Incertidumbre jurídica sobre la Titulación (ESO) La barrera más citada en Secundaria. La normativa es ambigua (“Perfil de Salida”) y deja la decisión de titular a la subjetividad del claustro, desvinculando el esfuerzo del alumno de la obtención del título.

Evidencia: “El perfil de salida no es concreto... Al final todo es tan ambiguo y queda a criterio de un claustro... Se decide si un alumno titula o no.” Evidencia: “Solo le dan el certificado de participación, y muchas gracias por estar”.

7. Rol de especialista. El profesorado de Secundaria se percibe como especialista de materia y no como educador, negándose a adaptar materiales o derivando esa función exclusivamente al PT u Orientación.

Evidencia: “Es increíble como el profesorado de secundaria dice ‘punto y aparte, nosotros somos de secundaria’... Tienen que ajustarse a los niveles de cada alumnado”.

8. Materiales de más bajo nivel. Ante la dificultad de adaptar el currículum de Secundaria, se opta por entregar materiales de Primaria, lo que frena el progreso cognitivo real del adolescente.

Evidencia: “Es más fácil decir: ‘No, ponle la adaptación de primaria, no pasa nada’... Vienen siempre sacando cosas de primaria... en tecnología, pues está viendo cosas de inglés.”

Grupo de Debate 3: Educación Secundaria Análisis cualitativo sobre Barreras en Educación Inclusiva en cuanto a Presencia, participación y Progreso.

En este grupo participaron 6 madres, 1 padre, la moderadora y el investigador.

Las barreras categorizadas según las tres dimensiones del guion son:

PRESENCIA

1: Segregación Institucionalizada (“Aulas Específicas / UCE”)

A pesar de estar matriculados en centros ordinarios, los alumnos son derivados sistemáticamente a espacios segregados (Aulas UCE, Aulas Hueco, Aulas Específicas), impidiendo su presencia física continuada con el grupo de referencia.

Evidencia: “Existe la U.C.E., que es un aula aparte donde ya desde que llegas te da esa sensación de que te lo están apartando... Estaban 3 personas todo el día apartadas”.

2: Está, pero no participa

El alumno está físicamente en el aula ordinaria, pero su presencia es meramente decorativa (“el mueble”). No comparte las actividades ni el currículo del grupo, sino que realiza tareas aisladas y desconectadas.

Evidencia: “Si el profesor está explicando lengua, ella está haciendo unas tareas de refuerzo de matemáticas. Entonces, claro, obviamente es una presencia física. No es una inclusión.”

3: La transición de Primaria a Secundaria

El cambio de Primaria a Secundaria supone una

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

barrera de acceso emocional y estructural. El entorno se vuelve hostil y la presencia del alumno deja de ser natural para convertirse en un “problema” para el que las familias no fueron preparadas.

Evidencia: “Primero de la E.S.O. para mí fue como un jarro de agua fría... La secundaria ya cambia todo... pasar del maestro al profesor.”

PARTICIPACIÓN

4: El rol del asistente

El recurso de apoyo (ATE/Asistente), paradójicamente, puede bloquear la participación. El alumno interactúa solo con su asistente, mientras que el profesor titular y los compañeros se desentienden, creando una isla dentro del aula.

Evidencia: “El profesor no puede perder nunca la figura de ser el referente... Para el alumno, el único referente es su profe... El profesor le pasa una hoja y dice: ‘Toma esto para él’”.

5: Hostilidad hacia la Familia

La participación de la familia se ve coartada. Los centros perciben el seguimiento y la colaboración de los padres como una fiscalización o amenaza a su autonomía, generando incomunicación y desconfianza.

Evidencia: “Que no se tomen el hecho de que nosotros nos comuniquemos... como una amenaza... Se lo están tomando como una amenaza.” Evidencia: “Pides una tutoría con un profesor y siente que le estás cuestionando.”

LOGROS Y PROGRESO (Aprendizaje y Apoyos)

6: Falta de formación en Metodologías y Bajas Expectativas

La principal barrera para el aprendizaje es la falta de formación del profesorado en metodologías multinivel (DUA) y la creencia previa de que el alumno “no es capaz”.

Evidencia: “Los profesores que están en ejercicio... veo que todavía están un poco en las antípodas [del DUA].” Evi-

dencia: “Piensan que no son capaces de inicio... Te miran como diciendo: ‘Pero si estás luchando por un imposible’.”

7: Carga de la Adaptación Curricular en la Familia

Ante la falta de adaptación real en el aula, la responsabilidad del logro académico recae en los padres, que deben ejercer de “maestros en la sombra” adaptando textos y explicando lecciones en casa.

Evidencia: “Te tienes que buscar la vida literalmente... Tú ya en casa te organizas resúmenes.” Evidencia: “Venga, vamos a repasar porque nosotros sí tenemos el apoyo en casa... [en el colegio] ni siquiera se acuerda de lo que vimos”.

Grupo de Debate 4: Educación Postsecundaria

Análisis cualitativo sobre Barreras en Educación Inclusiva en cuanto a Presencia, participación y Progreso.

Los participantes en esta ocasión fueron 10 personas: 1 moderador, 1 investigador y 8 familiares, concretamente 6 padres y 2 madres.

Las 10 categorías encontradas son:

PRESENCIA Y ACCESO

1. Falta de Oferta Formativa Postobligatoria (Qué hacer después de la ESO). Al terminar la etapa obligatoria, las familias se encuentran con un vacío. La oferta pública es inexistente o segregada, obligando a elegir entre opciones que no interesan al alumno o programas de “Transición a la Vida Adulta” segregados.

Evidencia: “Al terminar la educación secundaria... se vuelve a abrir otra vez la caja de Pandora... las únicas opciones académicas... era la formación profesional básica... está francamente limitada.” Evidencia: “Aquí en Tarragona en ningún momento, o sea, ni lo llegaron a ofrecer [FP Básica]... la opción era... un colegio de educación especial”.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

2. Exclusión por Requisitos de Titulación. El sistema expulsa al alumnado con discapacidad de la formación reglada al exigir el título de la ESO o una FP de grado superior para acceder a empleos o formaciones prácticas, cerrando puertas laborales.

Evidencia: "Mi hija no ha titulado la ESO... con lo cual las únicas opciones académicas... está francamente limitada."

Evidencia: "Aquí o vienes con un título de FP de educación especial... o no hay nada que hacer".

3. Inequidad Territorial. Los derechos y recursos dependen drásticamente de la Comunidad Autónoma. Mientras en unas regiones (Andalucía) hay convenios de inclusión, en otras (Castilla y León, Cataluña) la oferta es nula o se encuentra a distancias inasumibles.

Evidencia: "Hay cosas que aquí en León se imparten en Villablino... y no hay posibilidad de que se impartan en León." Evidencia: "Yo no lo aquí en Sevilla... Pensamos que es una figura esencial... No es el servicio que tenemos definido dentro del Convenio".

PARTICIPACIÓN (Convivencia y Trato)

4. Aislamiento Social en la Adolescencia. A medida que los alumnos crecen, la brecha de intereses con sus pares neurotípicos se ensancha, llevando a una soledad no deseada fuera del horario escolar.

Evidencia: "El entorno... empieza a pensar en otras cosas... y se queda... prácticamente no tiene amigos." Evidencia: "Tuvo grandes amigos. Hasta que llegamos a la secundaria... cambian los intereses".

5. Actitud del Profesorado. La inclusión depende de la "lotería" de encontrar un profesor con voluntad, en lugar de ser un derecho garantizado por profesionales formados.

Evidencia: "Quitando 1 o 2 profesores... he ido muy a tranca... no les adaptan las cosas." Evidencia: "La tutora no creía en su capacidad... no creyeron en ninguno de los 2".

6. Segregación Interna Se denuncia la práctica de sacar al alumno del aula ordinaria para recibir apoyo, en lugar de que el especialista entre en el aula (como reclaman las familias y ocurre en Andalucía).

Evidencia: "Aquí los sacan fuera en las asignaturas que tienen soporte... No está en la propia aula." Evidencia: "Lo ideal es que esté dentro del aula... pero... lo sacan fuera".

PROGRESO Y LOGROS (Aprendizaje)

7. Bajas Expectativas. El sistema y la sociedad asumen que el alumno con discapacidad "no puede" acceder a estudios superiores, empujándolos a itinerarios de cuidados básicos en lugar de académicos.

Evidencia: "Se les abandona muy pronto y se les expulsa muy pronto del sistema educativo." Evidencia: "Siempre te están como invitando a que abandones el mundo ordinario".

8. Adaptaciones Curriculares Ineficaces. Las adaptaciones son un arma de doble filo: si no se hacen, el alumno no aprende; si se hacen en exceso, se impide la titulación y se reduce el esfuerzo.

Evidencia: "Las adaptaciones curriculares es un arma de doble filo... Bajamos los brazos antes... no tienen tarea ni tienen un esfuerzo." Evidencia: "Tuve bastantes problemas con el tema de las adaptaciones... hasta que llegué quinto".

9. Burocracia y Falta de Coordinación. A pesar de las reuniones y papeles, los acuerdos no se trasladan a la realidad del aula. Los profesores de apoyo (PT/AL) a veces no creen en la inclusión.

Evidencia: "Hacen coordinaciones... Pero luego, en muchos casos... Tampoco lo han aplicado." Evidencia: "La persona que le está dando ese soporte que no crea en la inclusión... te lo hace muy difícil".

10. Falta de Orientación y Preparación Familiar. Las familias llegan a la etapa adulta "a ciegas", sin

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

conocer los programas existentes (como Transición a la Vida Adulta) hasta que es tarde, dependiendo del “boca a boca”.

Evidencia: “Yo personalmente no tenía ni idea de que existía [el programa]. No sabía ni que existía. Fue fruto de una

casualidad.” Evidencia: “Que no te lleve la marea... Prepárate tú para que tu hijo esté preparado”.

5. Conclusiones

Conclusiones en relación con el análisis cuantitativo del cuestionario:

1. Obstáculos en la elección del centro educativo: Las familias no pueden ejercer libremente su derecho a elegir centro debido a la falta de recursos, la negativa a realizar adaptaciones curriculares, la derivación forzosa a otras modalidades o la actitud negativa de los centros, que a menudo alegan no tener plazas o medios adecuados.

2. Exclusión sistemática en la participación extraescolar: Existe una barrera significativa en las actividades complementarias y extraescolares, donde el alumnado es excluido por falta de personal de apoyo, burocracia excesiva o la exigencia de que los propios padres paguen un monitor o acompañen al alumno (especialmente en pernoctas).

3. La práctica de sacar al alumnado del aula: Una de las experiencias negativas más recurrentes es sacar al alumno del aula ordinaria para recibir apoyo, lo que limita su participación real. Las familias reclaman que los apoyos (PT/AL) entren dentro del aula ordinaria en lugar de segregar al estudiante.

4. Dependencia de la actitud y formación docente: La calidad de la inclusión es aleatoria y depende fuertemente de la “suerte” con el docente. Las experiencias positivas se asocian a profesores implicados y tutores receptivos, mientras que la falta de for-

mación específica y la mala gestión de las adaptaciones generan experiencias negativas graves.

5. Carencia crónica de recursos humanos y materiales: Se identifica una insuficiencia generalizada de especialistas en Audición y Lenguaje (AL) y Pedagogía Terapéutica (PT), así como orientadores. Además, los materiales y libros a menudo no están adaptados o se entregan tarde, dificultando el seguimiento del curso.

6. Desgaste emocional de las familias: Los padres describen una lucha constante y un desgaste emocional significativo (“tener que luchar cada curso”) para garantizar derechos básicos, enfrentándose a la falta de comunicación, la desinformación y la necesidad de “pelear” continuamente con la administración.

7. Riesgos psicosociales y acoso escolar: Aunque hay casos de mejora en autoestima y buena acogida, también se reportan situaciones preocupantes de rechazo social, burlas y acoso, especialmente en los tiempos de recreo, lo que indica la necesidad de patios diseñados para ser inclusivos.

8. Metodologías rígidas como barrera al progreso: El uso de metodologías no inclusivas centradas en un currículo estándar rígido impide el progreso académico. Se demanda la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el aprendizaje cooperativo como algunas soluciones necesarias.

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

9. **El papel de las asociaciones:** Ante las carencias del sistema, las asociaciones suplen funciones estructurales, ofreciendo desde terapias y apoyo escolar hasta asesoramiento para buscar centros “receptivos”. La coordinación efectiva entre centro y asociación se identifica como un factor clave para el éxito.

10. **Necesidad de un cambio sistémico y normativo:** Las familias concluyen que es imprescindible reducir ratios, estabilizar las plantillas docentes y reformar las leyes para que la inclusión se entienda como un derecho inalienable y no como un “favor”, eliminando las barreras administrativas que permiten prácticas segregadoras.

Conclusiones en relación con el grupo de debate 1: Educación Infantil y Primaria:

El análisis del grupo focal revela que, aunque los alumnos están **presentes** físicamente en los centros ordinarios, su **participación** y **progreso** están gravemente comprometidos por un sistema que:

1. **Depende de la voluntad individual** del docente más que de una estructura profesionalizada.
2. **Mantiene prácticas segregadoras** (sacar del aula) bajo la apariencia de apoyo.
3. **Carece de formación técnica** en accesibilidad cognitiva y metodologías multinivel.
4. **Genera agotamiento familiar**, obligando a los padres a asumir roles de gestores, monitores y defensores legales constantes frente al centro educativo.

Conclusiones en relación con el grupo de debate 2: Educación Secundaria:

1. **La transición de Primaria a Secundaria funciona como un punto de inflexión.** El sistema presiona activamente a las familias para derivar a los

alumnos hacia la Educación Especial (Aulas Enclave), utilizando el miedo al aislamiento social y la falta de oferta inclusiva como disuasión.

2. **Presencia física no implica inclusión real:** Persisten prácticas segregadoras internas, como el modelo de “sacar al alumno del aula” para recibir apoyo (presencia intermitente) y el condicionamiento de la participación en actividades extraescolares (excursiones) a la vigilancia de los padres.
3. **Rol de Especialista:** El docente de Secundaria se identifica como “especialista de materia” y no como educador de la diversidad, lo que deriva en una falta de adaptación real de los materiales (infantilización de contenidos usando fichas de Primaria) y frena el progreso cognitivo del adolescente.
4. **Ambigüedad para titulación:** Se deja la decisión de si un alumno con discapacidad titula o no a la subjetividad del claustro de profesores, lo que a menudo resulta en la obtención de un simple certificado de asistencia pese al esfuerzo realizado.

Conclusiones en relación con el grupo de debate 3: Educación Secundaria

PRESENCIA (Acceso y ubicación escolar)

1. **Segregación Institucionalizada.** Se detecta una derivación sistemática hacia espacios diferenciados dentro del centro ordinario (Aulas UCE, Aulas Específicas, Aulas Hueco).
2. **Presencia pero no participación:** En los casos donde se mantiene al alumno en el aula ordinaria, se observa a menudo una presencia física vacía de contenido compartido.
3. **la Transición (El choque de etapa).** El paso de Primaria a Secundaria se identifica como una barrera estructural y emocional (cambio de modelo pedagógico)

PARTICIPACIÓN (Calidad de la experiencia y convivencia)

- 4. El rol del asistente** El personal de apoyo (ATE/Asistente), lejos de ser un puente, actúa frecuentemente como barrera. Se genera una dinámica de delegación de responsabilidades donde el profesor titular se desentiende del alumno, y este interactúa exclusivamente con su asistente, quedando aislado de la dinámica general del aula.
- 5. Hostilidad Institucional hacia la Familia.** Se observa una ruptura en el canal de comunicación. Los centros educativos interpretan el seguimiento, la preocupación y la oferta de colaboración de las familias como una fiscalización o amenaza a su autoridad pedagógica, levantando muros defensivos que impiden la cooperación necesaria.

LOGROS Y PROGRESO (Aprendizaje y metodología)

- 6. Déficit Metodológico y bajas expectativas.** La falta de implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la persistencia de metodologías tradicionales impiden el acceso al currículo.
- 7. El rol de maestros en casa de la familia.** Ante la inacción del centro para adaptar materiales y contenidos, las familias asumen el rol de “maestros en la sombra”.

Conclusiones en relación con el grupo de debate 4: Educación Postsecundaria

1. El requisito de la titulación

Existe una ruptura estructural en el sistema educativo al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El requisito de titulación para acceder a la Formación Profesional (FP) ordinaria actúa como un muro infranqueable para el alumnado con discapacidad intelectual que ha tenido adaptaciones curri-

culares. Esto genera un **vacío formativo** donde la única alternativa ofrecida por la administración son programas segregados (“Transición a la Vida Adulta” o Centros de Educación Especial), negando el derecho a una capacitación laboral inclusiva y expulsando al alumno del sistema reglado prematuramente.

2. La Inclusión como una “Lotería” Territorial y Personal

El derecho a una educación de calidad no está garantizado por el sistema, sino que depende de variables aleatorias: la comunidad autónoma y la voluntad del docente.

3. Estancamiento Pedagógico por Bajas Expectativas

En la dimensión de *Progreso*, se detecta que el sistema educativo “baja los brazos” con estos alumnos. Predominan las bajas expectativas. Esto se traduce en adaptaciones curriculares ineficaces (o inexistentes), que oscilan entre el abandono académico y la excesiva facilitación que impide el aprendizaje real. Además, persisten prácticas de segregación interna (“sacar al alumno del aula”), lo que contradice los principios de la inclusión y diluye la responsabilidad del profesor titular.

4. La Soledad del Alumno y la Desorientación Familiar

En la dimensión de *Participación*, la etapa postsecundaria conlleva un grave riesgo de aislamiento social. La brecha de intereses con los compañeros de su edad, se ensancha en la adolescencia, dejando al alumno sin red social fuera del aula. Paralelamente, las familias navegan este proceso “a ciegas”, enfrentándose a una burocracia opaca y a una falta de orientación profesional sobre las salidas existentes, dependiendo del “boca a boca” o de la casualidad para encontrar itinerarios formativos para sus hijos.

6. Limitaciones

Probablemente una de las limitaciones que pueden tenerse en cuenta es que las informaciones proceden solo de un tipo de informante: las familias. Es cierto que en otras futuras investigaciones podrían contrastarse o complementarse con otros informantes como familias de personas sin discapacidad, políticos, inspectores, profesorado, alumnado, equipos directivos, etc. No obstante, nuestro propósito era averiguar las barreras desde el punto de vista de las familias.

También es preciso tener en cuenta que no se profundiza en las causas de una determinada barrera. Ciertamente pueden ser varias las causas. Aunque estudiamos las evidencias que observaron las familias, en ocasiones durante años.

También conviene citar que sería bueno aumentar los grupos de debate con más familias, así como ampliar la muestra para responder al cuestionario.

En ocasiones también puede ocurrir que familias de zonas rurales no tengan la misma facilidad de acceder a la información y por lo tanto poder participar en la investigación.

A pesar de ser un cuestionario validado por expertos, es posible realizar más matices y simplificaciones sobre todo a la hora de redactar ítems y algunas preguntas abiertas.

Estas son algunas de las limitaciones que podemos mencionar y que podrían tenerse en cuenta para otras investigaciones, así como incluir estudios longitudinales que permitan conocer la evolución en la solución de algunas de las barreras identificadas.

7. Referencias

- Abellán-Rubio, J., Arnaiz-Sánchez, P., y Alcaraz-García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249.
- Aguirre-Mayo, L., Mendez-Cajamarca, F., García-Cobas, R., & Guerra-Iglesias, S., (2025). Estrategia para la atención educativa de los estudiantes que presentan Síndrome de Down en la Escuela de Educación Básica Eloy Alfaro. 593 Digital Publisher CEIT, 10(5), 374-392, <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.5.3511>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948, 10 de diciembre). Declaración Universal de los Derechos Humanos. ONU. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ayala de la Peña, A., De Haro Rodríguez, R., y Serna-Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*, 26(2), 179-191.
- Bani Odeh, K. and Lach, LM. (2024) *Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: a descriptive review*. *Front. Public Health* 11:1294849. doi: 10.3389/fpubh.2023.1294849
- Barnes, C. (1996). *Disability and society: Emerging issues and insights*. Longman.
- Barnes, C. (2022). *What challenges do leaders face when implementing inclusive education?* Down's Syndrome Association. <https://www.downs-syndrome.org.uk>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones. *Revista de Educación*, (349), 137-152.
- Belmonte-Pérez, C.M., Porto-Currás, M., y García-Hernández, L. (2023). La inclusión en diferentes realidades educativas: voces de profesionales. *Siglo Cero*, 54(1). 43-63.
- Belmonte-Pérez, C.M., Porto-Currás, M., y García-Hernández, L. (2023). La inclusión en diferentes realidades educativas: voces de profesionales. *Siglo Cero*, 54(1). 43-63.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed. rev.). OEI / FUHEM.
- CAST (2024). DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA), Versión 3.0. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Recuperado de <https://udlguidelines.cast.org> Traducción y adaptación: Pablo Morilla Portela y María José Álvarez Guardia
- Castillo, R.; Quispe, H.; Arias, J.; Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39 (2). 587- 596
- Code, J. (2020). Agency for learning: Intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in Education* 5:19. DOI: 10.3389/feduc.2020.00019
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2024). *Seguimiento a la Investigación sobre España realizada por el Comité en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención*. CRPD/C/ESP/FUIR/1. Naciones Unidas. https://www.sindromedown.org/storage/2024/04/20240322-CRPD_C_ESP_FUIR_1_9983_S.pdf

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

- De La Cruz-y-Flores, B., De La Cruz-y-Trejo, J. A. & Hernández-Ortegón, G. L. (2025). Inclusión educativa de una estudiante con trisomía 21 en su trayectoria escolar hasta Educación Normal: un estudio de caso. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 18, no 1, pp. 144-160
- de Miranda, A.F.S., da Silva, M.L.L., da Silva, J.R.A., Correia, A.A., de Oliveira, Rodrigues, M.O., Lins, F.A.A., de Oliveira, O. y Falcão, T. P. (2023). *E-Down: A Methodology to Support the Choice and Configuration of VLEs in the Training of Students with Down Syndrome*. 18th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI). Aveiro. Portugal.
- Díaz Orgaz, M. (2022). *Guía Rueda DUA: Herramientas para el Diseño Universal para el Aprendizaje*. DOWN ESPAÑA.
- Díaz Orgaz, M., Rodríguez Plaza, A.B. y Betbesé Mullet, E. (coords.) (2024). *Aprendizaje del alumnado con síndrome de Down*. DOWN ESPAÑA.
- Echeita, G.; Verdugo, M. A.; Sandoval, M.; López, M.; Calvo, I.; y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. (2023). Prólogo. La pieza del Diseño Universal para el aprendizaje en el complejo proceso y dinamismo de una escuela inclusiva. En Sánchez Fuentes, S. (2023). *El Diseño Universal para el aprendizaje. Guía práctica para el profesorado*. Narcea.
- Elizondo, C. (2023). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- Er-rida S, Zaidouni A, Mafhoum M, Oubibi M, Alami M, Alaoui A. (2024) Inclusive Education: Exploring Parental Aspirations for Children with Down Syndrome in Regular Schools. *Open Psychol J*; 17: e18743501311174. <http://dx.doi.org/10.2174/0118743501311174240906104333>
- Fernández-Batanero, J.M., y Benítez-Jaén, A.M. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con Síndrome de Down: percepciones familiares y docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 296-311.
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and disabled people*. World Rehabilitation Fund.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lushaj Shala, M. (2024). The challenges of integrating students with down syndrome. *IJET. International Journal of Education-Teacher*. 55-61. DOI: 10.20544/teacher.27.06
- Martín Montalvo, M.O. (2024). *Sentido de pertenencia de los alumnos con síndrome de Down en la etapa de secundaria*. [Trabajo fin de master, universidad de Vic. Universidad Central de Cataluña]. <https://repositori.uvic-ucc.cat/handle/10854/8625>
- Ministerio de Educación. (2010). *Conclusiones de la Conferencia Internacional "La educación inclusiva: Vía para favorecer la cohesión social"*. Gobierno de España. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Conclusions-Madrid-conference.pdf>
- Montoya Naguas, T. M., Fierro Ríos, M. C., Ayala Arias, M. C., Lema Cordonez, P. C., y Pillapaxi

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down

- Taipe, M. P. (2024). El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), Un Modelo para la Inclusión Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10904-10918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13231
- Nieto Carmona, C., y Moriña Díez, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4), 29-49.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.
- Pérez, M^a. E. (2017). *Aulas inclusivas. Experiencias prácticas*. Altaria.
- Pivik, J., McComas, J. & Laflamme, M. (2002). Barriers and Facilitators to Inclusive Education. *Exceptional Children*. 69 (1) 97-107.
- Ramírez-Solorzano, F.L., y Herrera-Navas, C.D. (2024). Inclusión Educativa: desafíos y oportunidades para la educación de estudiantes con Necesidades Especiales. *Revista Científica de Zambos*, 3(3). 44-63.
- Sánchez Fuentes, S. (2023). *El Diseño Universal para el aprendizaje. Guía práctica para el profesorado*. Narcea.
- Sánchez-Fuentes, S., y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. *Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2) 21-31.
- Sánchez Mendías, J., Miñán, A. y Rodríguez Fernández, S. (2025). Análisis del Diseño Universal de Aprendizaje-DUA y las TIC: una visión del profesorado mediante Focus Group. *Aula Abierta*. 54 (1). 29-37
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge.
- Takriti, R. A., Atkinson, S. J., & Elhoweris, H. (2018). Teachers' expectations of children with Down Syndrome starting school in the United Arab Emirates or United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 546-554. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553137>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: Inclusión y educación: Todos y cada uno*. UNESCO.
- Verdugo, M. A. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *CEE Participación Educativa*, 18, 25-34.

Cuestionario

CUESTIONARIO SOBRE BARRERAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN. OPINIÓN DE LAS FAMILIAS

DOWN ESPAÑA en colaboración con la UNIVERSIDAD DE GRANADA, están realizando una investigación con la finalidad de conocer las barreras que se presentan en la educación inclusiva a través de la experiencia de las familias en relación con la escolarización de sus hijos/as con síndrome de Down en centros ordinarios, y orientar planes de mejora desde una perspectiva de derechos.

Solicitamos tu participación en dicha investigación ya que para nosotros es de gran utilidad la información que nos facilites.

Debes señalar la respuesta correcta cuando haya varias opciones y escribir la respuesta cuando se solicite.

Recuerda que:

- Tus respuestas son confidenciales ya que el cuestionario es anónimo.
- Debes ser sincero/a en las respuestas.
- Debes responder a todas las preguntas, verifícalo antes de enviarlo.

Muchas gracias por tu participación.

Información previa

Mi hijo/a es una persona

- Con Síndrome de Down
- Con otra discapacidad intelectual

1. Información general

1.1. Edad de tu hijo/a

- 0-5
- 6-12
- 13-17
- 18-25
- Más de 25

1.2. Género

- Masculino
- Femenino
- Otro:
-

1.3. País de residencia

1.4. Si el país es España indica la Comunidad Autónoma (o ciudad autónoma)

- Andalucía
- Aragón
- Asturias
- Baleares
- Canarias
- Cantabria
- Castilla-La Mancha
- Castilla y León
- Cataluña

ANEXO 1

- Comunidad de Madrid
- Comunidad Valenciana
- Extremadura
- Galicia
- La Rioja
- Murcia
- Navarra
- País Vasco
- Ceuta
- Melilla

1.5. Tipo de Centro

- Público
- Concertado
- Privado
- No escolarizado actualmente

1.6. Localización del centro (nº habitantes del municipio):

- Rural o aldea: menos de 2.000 habitantes
- Pequeño municipio: entre 2.000 y 10.000 habitantes
- Municipio mediano: entre 10.001 y 50.000 habitantes
- Ciudad intermedia: entre 50.001 y 100.000 habitantes
- Gran ciudad: entre 100.001 y 500.000 habitantes
- Capital: zona de más de 500.000 habitantes

1.7. Etapa educativa actual

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Secundaria Obligatoria
- Ciclos formativos de Grado Básico
- Ciclos formativos de Grado Medio

- Ciclos formativos de Grado Superior
- Bachillerato
- Universidad
- Otro

1.7.1. En el caso de que sea otro di cuál:

2. Presencia (estar en el centro y en el aula)

2.1 ¿En qué modalidad de escolarización está tu hijo/a?

- Centro Ordinario: Inclusión total en Grupo Ordinario a Tiempo Completo. (Más del 80% de la jornada lectiva)
- Centro Ordinario: Inclusión en Grupo Ordinario con asistencia a Aula de Apoyo en Períodos Variables.
- Centro Ordinario con Aula Específica o Aula Enclave
- Centro de Educación especial
- Combinada: Centro de Educación Especial y Centro Ordinario

2.2. ¿Tu hijo/a está escolarizado en el centro que querías?

- Sí
- No

2.2.1. Si la respuesta es No, explica el motivo

2.3. ¿Tú hijo/a tiene profesionales especializados que le apoyan dentro del colegio?

- Sí
- No

2.3.1. Si la respuesta anterior es "Sí", indica dónde recibe principalmente esos apoyos profesionales.

- Dentro del aula
 Fuera del aula
 En ambos espacios

2.4. ¿Cómo valoras la acogida inicial en el centro?

- Buena
 Regular
 Mala

2.5. ¿Crees que el profesorado está preparado para dar una respuesta inclusiva en el aula?

- Sí
 Parcialmente
 No
 No lo sé

3. Participación (vida escolar y convivencia)

3.1. ¿Participa en juegos y actividades en los recreos con sus compañeros/as?

- Sí
 A veces
 No
 No lo sé

3.2. ¿Tu hijo/a es tratado por el tutor/a como un miembro más del grupo clase?

- Sí
 A veces
 No
 No lo sé

3.3. ¿El centro actúa contra situaciones de acoso por motivo de discapacidad?

- Sí
 Parcialmente
 No
 No lo sé

3.4. ¿Tu hijo/a participa en excursiones y actividades complementarias en igualdad de oportunidades?

- Sí
 No

3.4.1. En caso de haber respondido No a la pregunta anterior, explica por qué

3.5. ¿Consideras que la comunicación con el tutor/a favorece una coordinación positiva entre la familia y el centro educativo?

- Sí
 A veces
 No

4. Logros / Progreso (aprendizaje y apoyos)

4.1. ¿En las tutorías, el tutor/a destaca las capacidades y puntos fuertes de mi hijo/a.

- Sí
 En parte
 No

4.2. ¿El profesorado utiliza materiales accesibles para adaptarse a los distintos niveles de aprendizaje?

- Sí
 A veces
 No

ANEXO 1

4.3. ¿Consideras que el profesorado de apoyo contribuye a la inclusión dentro del aula?

- Sí
 Parcialmente
 No

4.4. ¿Las evaluaciones se adaptan a sus necesidades (tiempo, formato, apoyos)?

- Sí
 A veces
 No

4.5. ¿Notas avances en sus aprendizajes?

- Sí, muchos
 Algunos
 Pocos
 Ninguno

5. Derechos y recursos

5.1. ¿Se te ha informado de que tu hijo/a tiene derecho a una educación inclusiva en centros ordinarios con los apoyos y ajustes necesarios?

- Sí
 No
 No lo sé

5.2. ¿Has tenido que reclamar para defender su derecho a la inclusión?

- Sí
 No

5.2.1. En el caso de que hayas tenido que reclamar, explica por qué.

5.3. ¿Tu hijo/a recibe apoyo educativo o asesoramiento de alguna asociación?

- Sí
 No

5.3.1. En el caso de que sí recibe apoyo o asesoramiento, explica en qué consiste.

5.4. ¿Los profesionales de la asociación dan apoyo y asesoramiento al profesorado del centro educativo donde está tu hijo/a?

- Sí
 No
 No lo sé

6. Preguntas generales abiertas

6.1. ¿Quieres destacar alguna experiencia positiva en la educación inclusiva de tu hijo/a?

6.2. ¿Quieres destacar alguna experiencia negativa respecto a la educación inclusiva de tu hijo/a?

6.3. ¿Qué cambios serían relevantes en nuestro sistema educativo para dar una respuesta inclusiva a tu hijo/a?

Guion para grupos de debate

Ficha para la reflexión familiar

Debate: Presencia, Participación y Progreso en la escuela

(Duración: 1 hora)

Queremos escuchar vuestra experiencia y vuestras ideas para construir juntos una educación más inclusiva.

Antes del debate, podéis reflexionar brevemente sobre estas preguntas:

1. PRESENCIA

¿Qué dificultades habéis tenido para que vuestro hijo/a esté en el colegio que queráis o permanezca en él con normalidad?

.....

.....

¿Qué creéis que podría hacerse para facilitar su presencia en el aula como uno más?

.....

.....

2. PARTICIPACIÓN

¿Vuestro hijo/a participa en las actividades del aula, excursiones o juegos? ¿Qué le ayuda o qué se lo dificulta?

.....

.....

¿Qué podrían hacer la escuela y las familias para que todos los niños y niñas participen por igual?

.....

.....

3. PROGRESO

¿Sentís que vuestro hijo/a está aprendiendo y avanzando según sus capacidades?

.....
.....

¿Qué apoyos o cambios ayudarían a mejorar su aprendizaje?

.....
.....

Vuestras propuestas o ideas clave

¿Qué acciones concretas propondrías para mejorar la inclusión en vuestro centro escolar?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Estudio de las barreras para la educación inclusiva de las personas con síndrome de Down.

Opinión de las familias



www.sindromedown.org

ANDALUCÍA: Down Andalucía · Down Almería · Down El Ejido · Fundación Los Carriles · Down Barbate-Asiquipu · Besana-Asociación Síndrome de Down Campo de Gibraltar · Down Cádiz-Lejeune · Down Chiclana-Asodown · Cedown · Down Jerez Asociación · Fundación Aspanido · Down Córdoba · Down Granada · Down Huelva-Aones · Down Huelva Vida Adulta · Down Jaén · Down Málaga · Up & Down Zaragoza · Down Ronda y Comarca. Asidoser · Down Sevilla y Provincia · Down 21 Sevilla · Aspanri-AspanriDown **ARAGÓN:** Down Huesca · Down Zaragoza · Down Zaragoza **ASTURIAS:** Down Principado de Asturias **BALEARES:** Fundación Asnimo · Down Menorca **CANARIAS:** Down Las Palmas · Down Tenerife-Trisómicos 21 **CANTABRIA:** Fundación Síndrome de Down de Cantabria **CASTILLA Y LEÓN:** Down Castilla y León · Down Ávila · Fundabem · Down Burgos · Down León-Amidown · Down Palencia · Down Salamanca · Down Segovia · Down Valladolid · Asociación Síndrome de Down de Zamora **CASTILLA LA MANCHA:** Down Castilla La Mancha · aDown Valdepeñas · Down Ciudad Real-Caminar · Down Cuenca · Down Guadalajara · Down Talavera · Down Toledo **CATALUÑA:** Coordinadora Down Catalunya · Down Sabadell-Andi · Down Girona-Astrid 21 · Down Lleida · Down Tarragona · Fundació Catalana Síndrome de Down · Fundació Projecte Aura · Fundación Talita **CEUTA:** Down Ceuta **EXTREMADURA:** Down Extremadura · Down Badajoz · Down Don Benito-Villanueva de la Serena · Down Mérida · Down Zafra · Down Cáceres · Down Plasencia **GALICIA:** Federación Down Galicia · Fundación Down Compostela · Down Coruña · Down Ferrol-Teima · Down Lugo · Down Ourense · Down Pontevedra-Xunfos · Down Vigo **MADRID:** Fundación Inclusión y Apoyo Aprocor · Fundación Unicap · Inclusión Madrid21 · Fundación Tacumi **MURCIA:** Águilas Down · Asido Cartagena · Assido Murcia · Fundown. Fundación SD de la Región de Murcia · Down Lorca · Down Murcia-Aynor **NAVARRA:** Down Navarra **PAÍS VASCO:** Down Araba-Isabel Orbe · Fundación Síndrome de Down del País Vasco **LA RIOJA:** Down La Rioja-Arsido **COMUNIDAD VALENCIANA:** Down Alicante · Extraordinarios T21 · Down Castellón. Asociación SD de Castellón · Down Castellón. Fundación SD de Castellón · Downval Treballant Junts

Síguenos en:

