



Factores pedagógicos y estrategias para la enseñanza en la educación inclusiva de niños con Síndrome de Down

Pedagogical factors and strategies for teaching in inclusive education for children with Down Syndrome

Joel Alanya-Beltran, Francesca Piironja-Conti

Facultad de Educación, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

KEYWORDS

Inclusive education
Teaching strategies
Teacher training
Early childhood
Down Syndrome

ABSTRACT

This study addresses inclusive education in early childhood, focusing on the pedagogical factors and teaching experiences that influence the education of children with Down syndrome (DS), which involves cognitive and linguistic challenges that require flexible, multisensory, and affective methodologies. The overall objective was to interpret the pedagogical factors and teaching experiences that affect the inclusive education of children with DS in early childhood education. A qualitative hermeneutic approach was applied, using semi-structured interviews with teachers and psychologists from early childhood education institutions who work with children with DS. The results revealed five key categories: teaching experience, professional training, institutional conditions, pedagogical strategies, and professional learning. The participants highlighted the importance of multisensory learning, peer collaboration, and empathy as pillars of inclusion. In the discussion, it was found that inclusion transforms teacher identity by promoting a reflective and ethical pedagogy of care, although training and structural gaps persist. It was concluded that inclusive education requires the convergence of teacher training, institutional support, and human commitment, consolidating a pedagogical practice centered on diversity and recognition of the other.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva
Estrategias
pedagógicas
Formación docente
Primera infancia
Síndrome de Down

RESUMEN

El presente estudio aborda la educación inclusiva en la primera infancia, centrada en los factores pedagógicos y experiencias docentes que influyen en la enseñanza de niños con Síndrome de Down (SD), que implica desafíos cognitivos y lingüísticos que exigen metodologías flexibles, multisensoriales y afectivas. El objetivo general fue interpretar los factores pedagógicos y las experiencias docentes que inciden en la enseñanza inclusiva de niños con SD en la educación inicial; se aplicó un enfoque cualitativo hermenéutico, mediante entrevistas semiestructuradas a docentes y psicólogos de instituciones de educación inicial que trabajan con niños con SD. Los resultados revelaron cinco categorías clave: experiencia docente, formación profesional, condiciones institucionales, estrategias pedagógicas y aprendizajes profesionales. Las participantes destacaron la importancia del aprendizaje multisensorial, la colaboración entre pares y la empatía como ejes de la inclusión. En la discusión, se constató que la inclusión transforma la identidad docente, al fomentar una pedagogía reflexiva y ética del cuidado, aunque persisten brechas formativas y estructurales. Se concluyó que la educación inclusiva requiere la convergencia entre preparación docente, apoyo institucional y compromiso humano, consolidando una práctica pedagógica centrada en la diversidad y el reconocimiento del otro.

RECIBIDO: 23/10/2025
ACEPTADO: 17/01/2026

1. Introducción

El Síndrome de Down (SD), conocida como trisomía 21, afecta el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional del individuo (Sevilla y Godoy, 2025); los niños con esta condición presentan un perfil de aprendizaje caracterizado por una adquisición más lenta de las habilidades cognitivas y lingüísticas, dificultades en la memoria de trabajo y un ritmo particular de procesamiento de la información, aunque destacan por su capacidad de socialización, motivación afectiva y respuesta positiva ante entornos estructurados y estimulantes (Fields et al., 2025). En ese sentido, Ramírez et al. (2020) afirmaron que una de las principales funciones que afecta del Síndrome se encuentra en el desarrollo cerebral y el organismo afectando la capacidad intelectual del niño provocando retraso mental; además, el pensamiento creativo, el vocabulario y la memoria están estrechamente relacionados con las habilidades intelectuales que permiten planificar, comprender ideas complejas, resolver problemas, razonar y aprender de la experiencia, todo ello relacionado con la memoria o la percepción (Guzmán et al., 2022).

En el contexto educativo, el abordaje de la diversidad funcional ha pasado de un enfoque integrador a uno plenamente inclusivo, orientado a garantizar la participación de los estudiantes (Alrabiah y Almalky, 2025); así, la Agenda 2030 (UNICEF y CEPAL, 2022) y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 reafirmaron la necesidad de promover una educación equitativa, inclusiva y de calidad, en consonancia con los marcos normativos de cada país. En el caso peruano, la Ley General de Educación N.º 28044 y las políticas del Ministerio de Educación del Perú (2022) establecieron la inclusión como principio rector del sistema educativo, promoviendo la atención a la diversidad en todos los niveles, incluida la educación inicial; sin embargo, persistieron brechas estructurales, actitudinales y formativas que limitan la plena inclusión de los niños con discapacidad, especialmente en la primera infancia (Rojas-Salgado, 2023), en ese sentido, la inclusión aún enfrenta el riesgo de quedarse en la integración física sin un cambio pedagógico real

La educación inclusiva en la primera infancia representó un desafío y una oportunidad, en esta etapa se construyen las bases del aprendizaje, la comunicación y la socialización; por ello, la preparación docente, la adecuación de la infraestructura, el uso de estrategias pedagógicas multisensoriales y la colaboración familia-escuela son factores decisivos para lograr procesos de aprendizaje significativos (González et al., 2022). No obstante, estudios recientes evidenciaron que muchos docentes aún carecen de la formación necesaria para atender adecuadamente la diversidad cognitiva y emocional que presentan los niños con SD (Genovesi et al., 2024). En este sentido, es fundamental contar con los recursos económicos y humanos necesarios para implementar una educación inclusiva; no obstante, debido a la falta de estos recursos, la educación de alumnos con ciertas discapacidades relacionadas y necesidades educativas especiales hoy en día suele tener más éxito en instituciones de educación especial, lo que envía un mensaje contraproducente y un tanto contradictorio a favor de su tolerancia educativa. Las escuelas deben rechazar la noción de que todos los estudiantes son iguales en términos de identidad y estilos de aprendizaje y abordar sus necesidades individuales; lo cual representa un problema importante que enfrentan las escuelas latinoamericanas en la actualidad (Rojas-Salgado, 2023).

A través de la ley, la educación es inclusiva, por lo que las instituciones educativas tomaron medidas para asegurar que se cumplan los requisitos de accesibilidad, aceptabilidad y adaptación al brindar servicios educativos a estos estudiantes; sin embargo, la Dirección de Estadísticas del Ministerio de Educación mostraron que, si bien las aulas de psicomotricidad se consideran una parte fundamental e importante de la infraestructura escolar, muy pocas instituciones educativas cuentan con dichas instalaciones (Rojas-Salgado, 2023). En el Perú los estudiantes que tienen discapacidad u otras condiciones asisten a centros de educación básica regular o especial, y para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes considerados excepcionales, se establecieron estos centros especiales de educación básica; en cambio, con la asistencia del Servicio de Apoyo y Complementación para la Integración de Niños Excepcionales, ahora conocido como Servicio de Apoyo y Orientación para Necesidades Educativas Especiales, estudiantes con problemas motores y sensoriales asistían a instituciones de educación básica

regular (Rojas-Salgado, 2023); sin embargo, persisten barreras actitudinales en las docentes por desconocimiento de las discapacidades.

Por lo tanto, según Ortiz y Reynosa (2021), la educación inclusiva para niños con SD ha utilizado una estrategia didáctica basada en el desarrollo de la inteligencia multifacética inclusiva y observa el comportamiento de los niños con SD en el proceso de procesamiento de la información; por lo tanto, se pudo observar que, al aumentar la capacidad de pensar, los niños desarrollan el pensamiento lógico, pero la forma de pensar de los niños con SD es diferente (Obando et al., 2023). Cuando se trata de pensamiento creativo, tienen una imaginación muy viva y son capaces de diferenciar entre situaciones reales e imaginarias, en cuanto a la memoria, ellos tienen buena memoria a corto y medio plazo, considerando que la percepción es la primera interacción del niño consigo mismo y con el entorno, la percepción necesita estar lo más cerca posible de los objetos reales.

Según la ciencia, Hüfner et al. (2025) adoptar un enfoque preventivo sugiere actuar antes de que surjan los problemas en lugar de esperar hasta que se manifiesten antes de intervenir, con el objetivo de cambiar contextos o sistemas para mejorar la calidad de vida, para lo cual se cuenta con el plan de apoyo al comportamiento positivo (Uslu y Bağlama, 2020) que implementó tres niveles de práctica; el primero es de aplicación universal, que se enfoca en crear ambientes de aprendizaje seguros y fomentar los vínculos sociales entre todos los miembros del equipo educativo. El segundo son las estrategias porque permiten el control de los problemas de conducta y la aplicación de programas de intervención particular que atiendan las necesidades que presentan los estudiantes. Por último, la aplicación de un programa intensivo e individualizado que aborde las necesidades de los estudiantes con graves problemas de conducta (Rangel-Baca, 2023). El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños con SD demanda metodologías activas que promuevan la mediación social y el aprendizaje colaborativo; así la teoría sociocultural de Vygotsky sostuvo que el aprendizaje ocurre en interacción con otros y que la zona de desarrollo próximo puede ampliarse mediante la mediación del adulto (García, 2020); en el caso de los niños con SD, la utilización de estrategias visuales, auditivas y kinestésicas, propias del modelo multisensorial, facilita la internalización del conocimiento (Ortiz y Reynosa, 2021).

Asimismo, enfoques contemporáneos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) enfatizaron la necesidad de proporcionar múltiples medios de representación, expresión y participación para garantizar el acceso al aprendizaje (Rodríguez y Gascón, 2021); además, este el modelo de DUA está comenzando a impactar al panorama educativo, comenzando con herramientas tecnológicas que ayudan a mejorar el acceso al conocimiento para los estudiantes con discapacidad combinando pedagogía con pedagogía diferenciada (Rodrigo et al., 2022). Los estudios revisados de la literatura científica mencionaron que se han aplicado diferentes técnicas en la enseñanza de estos niños, entre ellas destaca el uso de la gamificación y también el uso de la tecnología (Navas-Alarcón et al., 2023; Shernoff et al., 2022). Además, como una de las estrategias se aplicó un sistema de juegos creando un juego móvil o electrónico para ayudar a los niños en su aprendizaje del conocimiento común y que enriquecerá el proceso de enseñanza y modernizará sus técnicas de enseñanza (Cubukcu et al., 2020); en ese sentido, las estrategias varían de acuerdo con el curso que se enseña dado que se utilizan diferentes técnicas, temáticas a profundizar y diversas aplicaciones prácticas propias de cada asignatura (Badillo, 2022; Pin-Burgos y Villapradillo-Loor, 2023; Moreno y Sisalima, 2023).

A pesar de estos avances teóricos, se identificó una brecha entre las políticas inclusivas y las prácticas reales en el aula, además, de limitadas investigaciones cualitativas que exploren las experiencias docentes y su preparación profesional frente a la enseñanza de niños con SD (Young et al., 2024), lo que limita la comprensión de los factores pedagógicos que favorecen la inclusión en los primeros años escolares. En este sentido, el presente estudio busca interpretar las vivencias, percepciones y estrategias de docentes y especialistas que trabajan con niños con SD en contextos de educación inicial, con el fin de identificar los elementos que fortalecen o dificultan la práctica inclusiva.

El estudio se justifica teóricamente al analizar estrategias pedagógicas inclusivas para niños con SD y metodológicamente por su enfoque cualitativo hermenéutico basado en entrevistas a docentes y especialistas.

Así, este trabajo se sustenta en la premisa de que la inclusión no se reduce a la presencia del niño en el aula, sino que implica participación significativa, aprendizaje con sentido y desarrollo integral. Asimismo, el objetivo de este estudio es interpretar los factores pedagógicos y las experiencias docentes que influyen en la enseñanza inclusiva de niños con Síndrome de Down en la educación inicial.

2. Metodología

El método aplicado fue de enfoque cualitativo con diseño hermenéutico, que según Quintana y Hermida (2020) se trata de una interpretación más matizado y específico de textos que van desde una perspectiva sentido general hacia un sentido específico. Su elección responde a la necesidad de interpretar los discursos y vivencias desde la perspectiva de los propios actores, permitiendo revelar los sentidos subyacentes de la práctica pedagógica inclusiva (Quintana y Hermida, 2020).

Se entrevistó a seis profesionales mujeres. Se incluyó a profesionales con mínimo diez años de experiencia, mayores de veinticinco años y que hubieran laborado en centros educativos de Lima que tengan entre sus alumnos a niños con SD. Se excluyó a profesionales menores de veinticinco años, que no les hubieran enseñado o tratado; además, se consideró el muestreo por bola de nieve para identificar a los participantes que podrían participar de la investigación (Hernández, 2021).

Se seleccionó una muestra intencionada de seis profesionales mujeres, entre docentes de educación inicial y psicólogas educativas, con edades entre 28 y 48 años, con más de diez años de experiencia laboral en niños con SD en instituciones educativas de Lima. Su elección se realizó mediante muestreo por bola de nieve, estrategia adecuada para estudios cualitativos que buscan acceder a participantes con conocimientos especializados o experiencias poco frecuentes (Hernández, 2021). Los criterios de inclusión fueron contar con experiencia comprobada con niños con SD en el aula regular o en programas de inclusión educativa; con formación en educación inicial, psicología o educación especial; además, con disponibilidad voluntaria para participar y autorizar el uso académico de sus testimonios. Asimismo, para preservar la confidencialidad y la ética profesional, se utilizaron seudónimos en la transcripción y análisis de los testimonios.

Asimismo, la técnica aplicada fue la entrevista y el instrumento utilizado fue la guía de entrevista semi estructurada, que según Tejero (2021) permiten recopilar datos de los encuestados haciendo uso de un guion que contiene las preguntas abiertas o temas que se tratarán a lo largo de la entrevista; de esta forma, el entrevistador crea un estilo para sí mismo y para la entrevista personal.

La guía de entrevista fue validada mediante juicio de tres expertos en educación inclusiva y psicología infantil, quienes revisaron la pertinencia, claridad y coherencia de las preguntas. El instrumento final incluyó cinco ejes temáticos: 1. Experiencias generales de trabajo con niños con inclusión; 2. preparación y formación docente para atender la diversidad; 3. condiciones de infraestructura escolar y recursos disponibles; 4. estrategias de enseñanza aplicadas a niños con SD; 5. experiencias iniciales y desafíos emocionales en la práctica inclusiva.

Las entrevistas fueron realizadas de forma presencial entre el 10 de octubre y el 5 de noviembre de 2024, con una duración promedio de 20 minutos, y registradas en audio con consentimiento informado; posteriormente, se transcribieron de manera literal para su análisis interpretativo.

El proceso metodológico se desarrolló en tres fases: Preparación y contacto; recolección de datos y análisis hermenéutico con una la lectura comprensiva, segmentación en unidades de significado,

codificación y construcción de categorías emergentes con el apoyo del software Atlas.ti 9 (Centeno-Leyva y Domínguez, 2020). Además, el proceso analítico combinó inducción y abducción interpretativa, transitando entre las narraciones empíricas y los marcos teóricos sobre inclusión y desarrollo infantil; asimismo, cada categoría fue vinculada con conceptos teóricos clave para construir una red semántica de relaciones entre práctica y teoría (Maldonado et al., 2025). También, para asegurar la validez interpretativa, se aplicaron los criterios de rigor como la credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad (Singh et al., 2021).

3. Resultados

Respecto al primer eje, experiencia docente en aulas inclusivas, se muestra los aportes identificados luego del análisis de las respuestas (ver Figura 1).



Las participantes describieron el trabajo con niños con SD como una experiencia que transforma su práctica pedagógica y su sensibilidad docente; coincidieron en que la inclusión exige reinventarse continuamente y reconocer las diferencias individuales como oportunidades de aprendizaje. Además, señalaron que trabajar con niños de inclusión en el colegio no es fácil, pero permite aprender más sobre ellos y descubrir nuevas formas de enseñar; y que es una oportunidad para conocer más sobre cómo aprenden los niños y cómo adaptar las clases.

Así, se expresa el tránsito desde una mirada asistencial hacia una pedagogía inclusiva basada en el reconocimiento de la diversidad. También se identificó que el nivel de compromiso institucional influye en la efectividad del trabajo inclusivo, ya que se reconoce que algunos colegios apoyan más, otros no cuentan con los recursos, esta percepción evidencia las desigualdades estructurales en las condiciones de inclusión educativa en el Perú

Respecto al segundo eje, preparación y formación docente, se muestra los aportes identificados luego del análisis de las respuestas (ver Figura 2).

Las entrevistadas reconocieron que la preparación para atender la diversidad aún es limitada y coincidieron en que no recibieron capacitación específica sobre SD durante su formación inicial, y que su aprendizaje ha sido mayormente empírico y autodidacta dado que la preparación solo para niños con SD es escasa. Asimismo, mencionaron la necesidad de acompañamiento interdisciplinario por colegas y psicólogas con una charla o una observación para cambiar la manera de actuar con los niños; es decir, está presente un aprendizaje colaborativo que se vincula con la noción de comunidades de práctica para incrementar el conocimiento profesional. Finalmente, se refleja la urgencia de fortalecer la formación continua y especializada en inclusión educativa, así como la reflexión crítica sobre la propia práctica.

Figura 2.

Principales aportes al segundo eje temático



Respecto al tercer eje, infraestructura y recursos educativos, se muestra los aportes identificados luego del análisis de las respuestas (ver Figura 3).

Figura 3.

Principales aportes al tercer eje temático



Todas las participantes coincidieron en que las condiciones de infraestructura y materiales adaptados constituyen un obstáculo recurrente; en ese sentido, se destaca adaptaciones específicas en la infraestructura, como barandas, rampas y materiales resistentes y de la importancia de contar con materiales de apoyo adecuados, ante ello, se sugiere que el docente busque espacios fuera del aula, como la naturaleza, para diversificar las experiencias de aprendizaje y se plantea la necesidad de infraestructuras adaptadas tanto dentro como fuera del aula para garantizar un ambiente propicio para todos los niños. Finalmente, este eje muestra que la inclusión educativa no solo depende de la actitud docente, sino de condiciones estructurales que posibiliten la participación plena.

Respecto al cuarto eje, estrategias pedagógicas para la enseñanza de niños con SD, se muestra los aportes identificados luego del análisis de las respuestas (ver Figura 4).

Figura 4.
Principales aportes al cuarto eje temático



En este eje, las docentes describieron diversas estrategias de enseñanza adaptadas a las características del SD, como el uso de apoyos visuales, pictogramas, rutinas estructuradas, materiales concretos y actividades lúdicas, lo que evidencian la eficacia de los estímulos visuales y kinestésicos en la adquisición de aprendizajes significativos. Además, las entrevistadas valoraron el trabajo cooperativo entre niños, ya que los compañeros ayudan a integrar y acompañar el ritmo del niño con SD. Finalmente, algunas docentes incorporan tecnologías simples y juegos digitales para favorecer la atención y la motivación. Finalmente, este eje evidencia que las estrategias efectivas surgen de la observación empática, la adaptación constante y la creatividad docente como respuesta a las necesidades particulares del niño.

Respecto al quinto eje, experiencias iniciales y aprendizajes profesionales, se destacó que las primeras experiencias con niños con SD fueron descritas por las docentes como momentos de aprendizaje emocional y humano, en lo que se presentó el miedo, pero paulatinamente se identificó que los niños necesitaban paciencia y constancia, así como valorar cada avance. Estas vivencias reflejan la dimensión formativa y reflexiva de la inclusión, en la que las docentes se reconocieron en proceso de aprendizaje, transformando su forma de comprender la enseñanza. La interpretación hermenéutica de este eje evidenció que la inclusión no solo beneficia a los niños, sino que reconfigura la identidad profesional de las docentes, fortaleciendo su empatía, autocritica y sentido de propósito educativo.

4. Discusión

El análisis de los resultados revela que la educación inclusiva en la primera infancia, particularmente en el caso de los niños con SD, implica una transformación profunda de la práctica docente, de las estructuras escolares y de las concepciones pedagógicas que orientan la enseñanza.

Respecto al primer eje, se reflejó que la inclusión no se limita a la incorporación física del niño con SD en el aula, sino que conlleva un proceso reflexivo mediante el cual las docentes reconstruyen su identidad profesional. Esta idea concuerda con la noción de reflexividad docente, que planteó que el maestro se forma en la acción, interpretando y resignificando su práctica a partir de la experiencia (Pin-Burgos y Villapradillo-Loor, 2023). Además, se reconoció que este trabajo fortaleció su paciencia, empatía y creatividad, cualidades esenciales para la mediación educativa, lo cual coincide con Er-rida et al. (2024), quienes sostuvieron que la interacción constante con estudiantes con discapacidad favorece el desarrollo de competencias socioemocionales y pedagógicas más flexibles. Asimismo, se evidenció que la inclusión demanda una ética del cuidado, donde la relación educativa se centra en la reciprocidad afectiva y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos y aprendizajes.

Respecto al segundo eje, los hallazgos evidenciaron una brecha entre la formación inicial docente y las demandas reales de la educación inclusiva como la falta de cursos o módulos específicos sobre discapacidad intelectual y estrategias diferenciadas, lo que refleja la necesidad de reformular los currículos de formación docente en las universidades, esta observación se sostiene con González et al. (2023) que sostuvieron que la inclusión solo puede consolidarse cuando el docente posee competencias pedagógicas, comunicativas y emocionales que le permitan atender la diversidad; de igual modo, Bills y Mills (2020) subrayaron que la formación docente inclusiva debe combinar fundamentos teóricos con prácticas situadas y reflexivas. También, se destacó el valor de la autoformación y el aprendizaje colaborativo entre colegas, lo cual coincide con Homoud (2023) quien afirmó que el conocimiento se genera en interacción con comunidades de práctica, sobre todo en contextos donde los recursos institucionales son limitados.

Respecto al tercer eje, los resultados evidenciaron que la infraestructura escolar continúa siendo un factor crítico para la inclusión efectiva, y se reportaron deficiencias en espacios físicos, materiales didácticos y recursos humanos de apoyo, lo que limita la posibilidad de ofrecer experiencias de aprendizaje equitativas, lo cual coincide con la revisión de Rojas-Salgado (2023) sobre la brecha en accesibilidad de los centros educativos peruanos, donde la mayoría carece de ambientes psicomotrices o adaptaciones físicas adecuadas; también, la UNICEF y CEPAL (2022) advirtió que la infraestructura inclusiva es un componente esencial de la equidad, y su ausencia perpetúa desigualdades estructurales. No obstante, se enfatizó la importancia de aprovechar espacios alternativos, como patios o entornos naturales, para el desarrollo psicomotor y emocional de los niños, lo cual se alinea con Putri et al. (2025), quienes demostraron que el contacto con ambientes naturales favorece la regulación emocional y la atención sostenida en la primera infancia.

Respecto al cuarto eje, se identificó el uso de pictogramas, materiales concretos, rutinas estructuradas y juego, que evidenciaron una comprensión empírica de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que planteó múltiples formas de representación, expresión y participación (Rodríguez y Gascón, 2021). Asimismo, el predominio de recursos visuales y kinestésicos en las prácticas docentes coincide con Batioja et al. (2024), que mostraron cómo los niños con SD aprenden mejor mediante la estimulación multisensorial y la repetición estructurada. Además, se enfatizó la utilidad del aprendizaje cooperativo y la interacción entre pares, hallazgo sustentado en la teoría sociocultural de Vygotsky, que indica que la mediación social impulsa el desarrollo cognitivo y comunicativo. De la misma manera, la incorporación de recursos tecnológicos y gamificación (Navas-Alarcón et al., 2023) evidenció la búsqueda de innovación pedagógica, aunque también planteó el reto de capacitar a los docentes en el uso ético y pedagógico de las tecnologías inclusivas.

Respecto al quinto eje, las experiencias iniciales con niños con SD fueron descritas como procesos de aprendizaje emocional que reconfiguraron la percepción del rol docente, donde destacó el miedo, la incertidumbre y la autocritica inicial que dieron paso a una actitud de apertura, sensibilidad y compromiso; ese sentido, concuerda con el modelo de aprendizaje transformativo de Carbone et al. (2023), según el cual los adultos reestructuran sus marcos de referencia a partir de experiencias significativas, en este caso, las docentes reconstruyen su visión de la enseñanza tras enfrentarse a la diversidad real en el aula. Además, estas vivencias revelan lo que Lin (2021) denominó como repensando la relación pedagógica, que es la capacidad del educador para comprender los cambios significativos en las prácticas y teorías educativas, así, la inclusión se convierte en un acto ético y formativo que trasciende el aprendizaje técnico.

5. Conclusiones

El presente estudio permitió interpretar los significados y experiencias que docentes y psicólogas atribuyeron a su práctica educativa con niños con SD en contextos inclusivos de educación inicial; a través del enfoque cualitativo hermenéutico, se comprendió que la inclusión educativa no se reduce a la presencia física del niño en el aula, sino que implica un proceso integral de reconocimiento, mediación y transformación pedagógica.

Los resultados evidenciaron que la educación inclusiva en la primera infancia se sustenta en tres dimensiones interdependientes: la disposición emocional y ética del docente, la formación profesional continua y situada, y las condiciones estructurales y materiales que posibilitan la participación equitativa, las cuales configuran un marco dinámico donde la enseñanza se convierte en un acto de interpretación constante y de adaptación creativa ante la diversidad.

Las entrevistadas demostraron que la inclusión transforma la identidad profesional, al promover una pedagogía más empática, reflexiva y colaborativa, su experiencia con niños con SD se convirtió en una oportunidad de aprendizaje recíproco, donde el docente también se educa al acompañar los procesos de desarrollo de sus estudiantes; en este sentido, el acto educativo adquiere un carácter ético, relacional y dialógico, es decir, la construcción de nuevos significados mediante la comprensión mutua.

Asimismo, la investigación confirmó que las estrategias más efectivas para la enseñanza de niños con SD son aquellas que integran los sentidos, el juego, la interacción social y la mediación visual, así, estas estrategias no solo fortalecen la comprensión y la atención de los niños, sino que también fomentan un clima de aula participativo y afectivo, donde todos los estudiantes aprenden juntos; no obstante, se identificaron limitaciones estructurales vinculadas a la falta de recursos materiales, infraestructura adaptada y acompañamiento especializado. Así, estas condiciones, sumadas a la insuficiente formación inicial docente en educación inclusiva, evidenciaron la necesidad de políticas educativas sostenibles que fortalezcan el desarrollo profesional y la dotación de recursos en el nivel de educación inicial.

En conclusión, la comprensión alcanzada en este estudio se orienta hacia la construcción de una cultura inclusiva genuina, donde la diferencia no sea vista como un obstáculo, sino como una oportunidad para el crecimiento colectivo; de este modo, la educación inclusiva se consolida no solo como una exigencia normativa o pedagógica, sino como un proyecto ético de humanidad compartida.

Referencias

- Alrabiah, A., y Almalky, H. (2025). Teachers' intention towards inclusive education in Saudi Arabia: a path model. *Educational Psychology*, 45(9), 1032–1049. <https://doi.org/10.1080/01443410.2025.2545285>
- Badillo, V. (2022). La comunicación aumentativa y alternativa: Lectoescritura e inclusión en niños con síndrome de Down. *Publicaciones*, 4(1). <https://revistas.unimajdalena.edu.co/index.php/entretextos/article/view/5339>
- Batioja, K., Camacho, Y., y Yáñez, J. (2024). Materials adapted for cognitive development for children with Down Syndrome. *Boletín científico ideas y voces*, 4(E2), 101–125. <https://doi.org/10.60100/bciv.v4iE2.135>
- Bills, K., y Mills, B. (2020). Teachers' perceptions towards inclusive education programs for children with Down syndrome. *Jorsen*, 20(4). <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12494>
- Carbone, A., Castaldi, M., y Szpunar, G. (2023). The Relationship between Teachers and Pupils with Down Syndrome: A Qualitative Study in Primary Schools. *Behavioral Sciences*, 13(3), 1-16. <https://doi.org/10.3390/bs13030274>
- Centeno-Leyva, S., y Domínguez, S. (2020). Replicability in psychological research: a reflection. *Interacciones*, 6(3). <https://doi.org/10.24016/2020.v6n3.172>
- Cubukcu, C., Kaan, M., y Ozerdem, Y. (2020). Mobile game development for children with down syndrome. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 14(20), 174-183. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i20.16573>

- Er-rida, S., Zaidouni, A., Mafhoum, M., Oubibi, M., Alami, M., y Alaoui, A. (2024). Inclusive education: Exploring parental aspirations for children with down syndrome in regular schools. *The Open Psychology Journal*, 17(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.2174/0118743501311174240906104333>
- Fields, D., Fox, L., y Asbury, K. (2025). 'Step into her World': Including the Voices of Learning-Disabled Children and Young People in Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 24, 1-16. <https://doi.org/10.1177/16094069251333599>
- García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos*, 7(2), 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Genovesi, E., Gaches, A., McKenzie, J., Hanlon, C., y Hoekstra, R. (2024). Inclusive strategies for Children with developmental disabilities in mainstream classrooms in African countries: A systematic review of stakeholder experiences, attitudes, and perspectives. *Review of Educational Research*, 95(6), 1183-1212. <https://doi.org/10.3102/00346543241288247>
- González, A., de Juanas, A., y Magro, M. (2022). Educación inclusiva: un modelo sostenible para la sociedad del Siglo XXI. *Revista Prisma Social*, (37), 2-6. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4774>
- González, M., Armijos, D., y Ríos, C. (2023). Adaptaciones Curriculares para la Atención en las Necesidades Educativas Especiales de las Niñas y Niños con Discapacidad Intelectual, Física, Auditiva y Visual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(1), 14235-14250. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5845
- Guzmán, V., Nuñez, A., y Puentes, B. (2022). El desarrollo del pensamiento creativo en niños de 5 a 7 años con síndrome de Down en la vereda de Emaús (Palestina-Huila). *RETOS XXI*, 6(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.v6i1.24275>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). <https://acortar.link/F9Wk7r>
- Homoud, A. (2023). The challenges of implementing individualised education plans with children with Down syndrome at mainstream schools in Riyadh, Saudi Arabia: Teachers' perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(3), 291-313. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1870666>
- Hüfner, S., Weirauch, K., List, F., Menthe, J., y Abels, S. (2025). Context-based science education to promote diversity equity inclusion a systematic literature review on the understanding of context in science education. *Studies in Science Education*. 1-42. <https://doi.org/10.1080/03057267.2025.2563946>
- Lin, C. (2021). Rethinking Pedagogical Relation: Origins, Meanings and Challenges. *Bulletin of Educational Research*, 67(4), 1-37. <https://doi.org/10.53106/102887082021126704001>
- Maldonado, I., Vizcaíno, P., Ramón, S., Astudillo, N., y Allaica, E. (2025). Métodos mixtos: integración de datos cuantitativos y cualitativos. *Sinergia Académica*, 8(6), 1039-1061. <https://doi.org/10.51736/sa751>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Programa de Intervención Temprana – PRITE*. <https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/>
- Moreno, P., y Sisalima, I. (2023). Estrategias de enseñanza-aprendizaje en destrezas para matemáticas y lenguaje en estudiantes con síndrome de Down. *Mamakuna: Revista de*

- divulgación de experiencias pedagógicas, (21), 66-81.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9416150>
- Navas-Alarcón, E., Ciaizachana, A., y López, I. (2023). Gamification in the process of cognitive stimulation in children with Down syndrome. *Journal of Information Systems Engineering y Management*, 8(2), 21265. <https://doi.org/10.55267/iadt.07.13228>
- Obando, R., Sánchez, M., y Chico, X. (2023). Tratamiento Alternativo en el Aprendizaje de Matemáticas con Entornos Digitales Basados en Realidad Aumentada para Niños con Síndrome de Down. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(4), 7129-7145. <https://ciencialatina.org/index.php/ciencialatina/article/view/7467>
- Ortiz, T., y Reynosa, E. (2021). Inclusión educativa de niños con síndrome Down en educación inicial regular, Perú. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(2). <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/fr/biblio-1352014>
- Pin-Burgos, E., y Villaprado-Loor, J. (2023). Estrategia didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje para los niños con Síndrome de Down. *MQRInvestigar*, 7(4), 2472-2492. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.2472-2492>
- Putri, S., Zahra, F., Laili, F., Tsurayya, H., y Sholichah, I. (2025). Digital Assesment Development of Emotioal Regulation Measurement Tools in Children with Down Syndrome. *Jurnal Psikologi Teori Dan Terapan*, 16(1), 10-17. <https://doi.org/10.26740/jptt.v16n01.p10-17>
- Quintana, L., y Hermida, J. (2020). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en psicología*, 16(2), 73-88. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3593031>
- Ramírez, C., Sarmiento, M., Quezada, M., y Orellana, J. (2020). Síndrome de down por mosaico, reporte de caso ecuador. *Revista Científica Ciencia Médica*, 23(2), 267-270. http://www.scielo.org.bo/pdf/rccm/v23n2/v23n2_a20.pdf
- Rangel-Baca, A. (2023). Intervención para el desarrollo de habilidades sociales en un niño con síndrome de Down. *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 6(11), 6-24. <http://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/223>
- Rodrigo, M., Galán, D., Mampaso, J., y Rivera, E. (2022). Diseño universal para el aprendizaje en procesos de investigación participativos e inclusivos. *Revista Prisma Social*, (37), 7-35. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4563>
- Rodríguez, P., y Gascón, A. (2021). Del “Diseño universal del aprendizaje” al “diseño universal de la enseñanza formativa”: críticas y propuestas desde la pedagogía y la didáctica1. *Boletán Redipe*, 10(2), 38-51. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1193>
- Rojas-Salgado, M. (2023). Camino hacia la educación inclusiva en el Perú: estado de la cuestión. *Revista Peruana De investigación e innovación Educativa*, 3(1). <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v3i1.23683>
- Sevilla, F., y Vidal, P. (2025). Funciones ejecutivas y síndrome de Down: compartiendo experiencias. *Revista Síndrome de Down*, 42(165), 55-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10215515>
- Shernoff, E., Lekwa, A., Delmarre, A., Gabbard, J., Stokes-Tyler, D., Lisetti, C., y Frazier, S. (2022). Bridging simulation technology with positive behavioral supports to promote student engagement and behavior. *Journal of School Psychology*, 95, 121-138. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.002>

- Singh, N., Benmamoun, M., Meyr, E., y Arıkan, R. (2021). Verifying rigor: analyzing qualitative research in international marketing. *International Marketing Review*, 38(6), 1289–1307. <https://doi.org/10.1108/IMR-03-2020-0040>
- Tejero, M. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Editorial Universidad de Castilla-La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/handle/10578/28525>
- UNICEF y CEPAL, U. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. *Perfiles Educativos*, 44(178), 182–199. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.61123>
- Uslu, R., y Bağlama, B. (2020). Evaluation of Studies on Positive Behavior Support Interventions. *Propósitos y representaciones*, 8(3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.581>
- Young, K., y Clerke, T. (2024). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la investigación cualitativa en educación: una revisión exploratoria. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 1-14. <https://doi.org/10.1177/16094069241244869>