

Práctica pedagógica en la atención educativa de niños con Síndrome de Down

Pedagogical practice in the educational care of children with Down Syndrome

Recibido: 05 enero de 2026

Aceptado: 16 mayo de 2026

Publicado: 01 julio de 2026

Correspondencia:

angela.luna@unipamplona.edu.co

Angela Viviana Luna Trujillo 

University of Pamplona, Pamplona, Colombia
angela.luna@unipamplona.edu.co

Yamile Duran Pineda 

University of Pamplona, Pamplona, Colombia
yduranp@unipamplona.edu.co

Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Como citar: Luna, A.V. Duran, Y. (2026). Práctica pedagógica en la atención educativa de niños con Síndrome de Down. Revista Humanidades, Tecnología Y Educación, 2(1),90-98.

Recuperado a partir de <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/HUTECEDU/article/view/3736>

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue caracterizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por cuatro docentes de Educación Básica primaria en el proceso formativo de niños con Síndrome de Down. Fue un estudio con enfoque cualitativo, mediante un diseño de investigación acción educativa. Para la recolección de la información se empleó la entrevista semiestructurada y la observación participante, apoyadas en instrumentos como el guion de entrevista y los diarios de campo. Los resultados evidencian que las estrategias didácticas implementadas por los docentes son limitadas, lo que revela una brecha entre el discurso pedagógico inclusivo y la práctica educativa.

Palabras clave: educación; educación inclusiva; estrategias educativas; formación de docentes; dificultad en el aprendizaje.

Abstract

This article presents the results of a study whose objective was to characterize the teaching practices employed by four elementary school teachers in the educational process of children with Down syndrome. It was a qualitative study using an educational action research design. Data were collected through semi-structured interviews and participant observation, supported by instruments such as interview scripts and field notes. The results show that the

teaching strategies implemented by the teachers are limited, revealing a gap between inclusive pedagogical discourse and educational practice.

Keywords: education; inclusive education; educational strategies; teacher training; learning disabilities.

1. Introducción

La educación inclusiva se ha posicionado como uno de los principales desafíos de los sistemas educativos, al reconocer la educación como un derecho fundamental que debe garantizarse a todas las personas sin distinción alguna. “Un enfoque inclusivo de la educación significa que se toman en cuenta las necesidades de cada persona y que todos los educandos participan y lo logran juntos. Asimismo, reconoce que todos los niños pueden aprender” (UNESCO, 2025).

Es así como, a nivel internacional, diversos organismos y estudios han evidenciado que, pese a los avances normativos y discursivos en torno a la educación inclusiva, persisten brechas importantes entre las políticas educativas y su aplicación efectiva en los contextos escolares. Razones por las cuales, en el foro mundial sobre educación, la UNESCO (2015) expone lo siguiente; “Reconocemos los esfuerzos realizados, aunque observamos con gran preocupación que estamos lejos de haber alcanzado la educación para todos” (p.1).

Por consiguiente, la atención educativa de niños con Síndrome de Down continúa enfrentando múltiples barreras asociadas a la insuficiente preparación docente, la

escasez de orientaciones pedagógicas claras y la limitada disponibilidad de estrategias didácticas, reflejadas en prácticas pedagógicas que, aunque bien intencionadas, no siempre logran responder a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Echeita Sarrionandia (2008) añade que, “En suma, una y otra vez las administraciones, los asesores, el profesorado y las familias se ven enfrentado a dilemas de distinto grado y a distinto nivel que se configuran como la esencia de la tarea de inclusión” (p.7).

En este contexto, la formación docente se constituye en una prioridad estratégica para los sistemas educativos de cada país, en tanto resulta fundamental para el logro de metas orientadas a la educación inclusiva; según lo señala Cevallos et al., (2025) al afirmar que, “Los docentes a menudo expresan sentirse inseguros o con falta de herramientas para atender la diversidad en el aula, muchos profesores han recibido formación en educación inclusiva de forma fragmentada, sin un enfoque integral” (p.1001).

Esta situación genera tensiones en la práctica pedagógica, pues los docentes deben responder a las exigencias específicas de los estudiantes, lo que evidencia una brecha entre el ideal de la inclusión y su materialización en el aula como bien se afirma, “Al docente le asiste

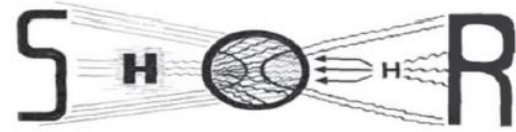
una alta responsabilidad en su proceso de preparación, y formación permanente. Esto nos lleva a que los docentes en sus salones de clase observen a los estudiantes con discapacidades como una oportunidad de mejora” (Luque Espinoza de los Monteros, 2006, p.26).

Por tanto, el presente artículo tiene como propósito exponer los resultados de investigación sobre la práctica pedagógica desarrollada por los docentes en los procesos formativos de niños con Síndrome de Down, configurándose como un insumo relevante para la reflexión crítica sobre la acción educativa.

2. Marco teórico

En este escenario, la teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) desarrollada por Reuven Feuerstein, ofrece un referente teórico relevante para comprender el aprendizaje de los niños con Síndrome de Down, al concebir el desarrollo cognitivo como un proceso dinámico susceptible de transformación a través de experiencias de aprendizaje mediado. Feuerstein (citado en Varela et al., 2006) argumenta que, “Desde la óptica de la modificabilidad cognitiva estructural, a través de la mediación humana, defiende que la interacción humana impulsa el desarrollo de la estructura cognitiva e incrementa la capacidad humana para la modificabilidad” (p.301).

Ilustración 1. Experiencia de Aprendizaje Mediada (EAM)



Fuente: Feuerstein, et. al. (1994)

En este sentido, el docente adquiere un papel central como mediador del conocimiento, al ser el responsable de planificar, organizar y orientar diversas estrategias que posibiliten activar y fortalecer las funciones cognitivas del estudiante. Bajo este marco, Velarde Consoli (2008) menciona que, “los maestros deben ser capaces de forjarles estrategias adaptativas que les permitan enfrentarse a este mundo globalizado que sufre velozmente cambios vertiginosos” (p. 207).

Con todo esto, la teoría parte de que el docente debe ser un profesional que esté capacitado, consiente y con la mejor actitud para poder guiar el proceso, siendo el que prepara los desafíos que están enmarcados en estrategias y actividades para cumplir con los objetivos propuestos. Por lo tanto, la EAM busca que por medio de la mediación se logre modificar cognitivamente a la persona.

Dentro de la teoría es importante resaltar la relevancia que tiene dentro del acto mental las funciones cognitivas (FC), siendo estas las que nos permiten realizar cualquier actividad donde se recibe, selecciona, transforma, almacena, elabora y se recupera cualquier tipo de información puesto que estas funciones están relacionadas con las conexiones cerebrales y posibilitan que nos adaptemos a nuevas

condiciones. Así mismo, se destaca la motivación como parte fundamental de estos procesos.

Reuven Feuerstein categoriza las funciones cognitivas en tres fases: entrada o input, elaboración y Salida u output. Dichas fases no son lineales si no multidireccionales en todo el acto mental, lo que permitirá comprender donde está ocurriendo una deficiencia.

Partiendo de los procesos de aprendizaje Feuerstein plantea la importancia de conocer cómo se da el acto de aprender siendo este fundamental para adquirir nuevos conocimientos, para esto se plantea el mapa cognitivo del cual se derivan siete etapas que sirven como medio para averiguar cuales funciones cognitivas presentan deficiencias partiendo de las fases de entrada, elaboración y salida de la información. Según, Cedillo Quizhpe (2010) menciona que “es un recurso pedagógico que define los pasos por los que el acto mental puede ser analizado, categorizado y ordenado” (pág. 62).

3. Método

La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo y se desarrolló bajo un enfoque cualitativo. Este abordaje según Guerrero Bejarano (2016) “Busca comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas a los que se investigará acerca de los sucesos que los rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones, conociendo de esta forma cómo

subjetivamente perciben su realidad” (p.2).

Sumado a esto, Sampieri et al., (2018) menciona que “La investigación desde la ruta cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p.390). Por consiguiente, este estudio estuvo orientado a comprender e interpretar la práctica pedagógica de los docentes en contextos reales de inclusión educativa, atendiendo a las particularidades del proceso formativo de niños con Síndrome de Down.

El diseño metodológico adoptado correspondió a la investigación-acción educativa. Según Parra Moreno (2009), “La investigación-acción analiza las acciones humanas y las situaciones educativas experimentadas por los profesores como problemáticas o susceptibles de mejora” (p.122). La investigación-acción, se estructura bajo una lógica cíclica, dinámica y continua que no sigue una secuencia lineal, sino una estructura en espiral, que integra las fases de observación, planificación, acción y reflexión.

La población participante estuvo conformada por cuatro docentes de educación básica primaria que acompañan directamente el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes con Síndrome de Down. Para la recolección de la información se emplearon como técnicas la entrevista semiestructurada y la observación participante. La entrevista

permitió acceder a las percepciones, experiencias y decisiones pedagógicas de los docentes, mientras que la observación participante posibilitó registrar de manera sistemática las prácticas desarrolladas en el aula.

Como instrumentos se utilizó un guion de entrevista y diarios de campo, los cuales facilitaron la triangulación de la información obtenida y el fortalecimiento de la validez interna del estudio. La organización de la información partió de tres momentos: organización de la información recolectada, transcripción de información y sistematización. Es así, como se favorece la identificación de patrones recurrentes, posibilitando la identificación de subcategorías emergentes alrededor de las categorías que, sometidas a una revisión constante, permitieron el proceso de categorización final y el inicio de la interpretación de los resultados.

4. Resultados

Los resultados del estudio evidencian que las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en el proceso formativo de niños con Síndrome de Down presentan limitaciones significativas en la intencionalidad pedagógica. En particular, sobre las *estrategias didácticas* se evidenció que algunas actividades, como las *manualidades* o trabajos artísticos son presentadas por las docentes con un nivel de avance significativo o incluso casi finalizadas, lo que reduce considerablemente la participación activa

del niño, limitando su posibilidad de explorar, manipular y construir aprendizajes a partir de la experiencia. Con referencia a lo anterior, se afirma que “El educador puede hacer de mediador, para acercar los conocimientos al alumno, pero siempre buscando que el niño sea protagonista de su propio aprendizaje” (Ruiz Rodríguez, 2012, p.28).

De esta manera, se evidencia que, aunque la manualidad o los trabajos artísticos podría constituir una estrategia potencialmente valiosa para el desarrollo de la motricidad fina, la creatividad y la autonomía, su uso en las aulas observadas responde más a una práctica complementaria que a una estrategia pedagógica planificada y coherente con los objetivos de enseñanza aprendizaje; como lo señala, Peraza & González (2021), al afirmar que “los docentes deben estar preparados para incluir trabajos artísticos como una estrategia pedagógica de vital importancia que se destaque en todos los momentos de su práctica educativa”(p.4).

De igual manera, se resalta el uso de las *fichas pedagógicas*; las cuales son presentadas sin una secuencia didáctica clara ni relación directa con las asignaturas orientadas. Se observó que, una vez finalizada una ficha, inmediatamente se entregaba la siguiente, configurando una dinámica repetitiva diaria que genera signos de desmotivación y cansancio en los estudiantes, quienes manifiestan la necesidad de cambiar de actividad o realizar otras acciones no vinculadas a un propósito pedagógico claro. Autores como Valverde (2003) sostienen que las fichas,

más que un soporte mecánico para la práctica repetitiva, deben constituirse en una herramienta pedagógica capaz de individualizar la enseñanza y responder a las características del estudiante.

Otra estrategia son las *rutinas* que se constituyen, en una opción didáctica recurrente, usada por los docentes para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños con Síndrome de Down, estas rutinas se estructuran en torno a la repetición de actividades diarias dentro de la institución educativa, lo que contribuye a la adaptación del niño al entorno escolar, como bien lo expresa, Ruiz Rodríguez (2013) al considerar que: “les resulta más fácil atender en circunstancias conocidas, rutinarias o habituales, en las cuales reconocen la mayor parte de los indicadores ambientales presentes. Las situaciones de aprendizaje bien estructuradas y repetitivas les permiten centrar y mantener la atención” (p.66). Desde esta perspectiva, la estructura rutinaria se convierte en una mediación clave para el acceso al aprendizaje, ya que reduce la carga cognitiva requerida para interpretar el contexto y permite dedicar mayores recursos a la comprensión de los contenidos.

Con relación a los procesos de *evaluación*, se evidenció que se privilegia la *evaluación formativa* la cual, se centra más en el proceso que en el resultado, permitiendo ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades de cada estudiante y valorar el progreso desde una perspectiva cualitativa, flexible e

inclusiva. “La evaluación formativa evalúa procesos, ofreciendo datos permanentes acerca de cómo se produce paso a paso ese aprendizaje” (Casanova, 2024, p.5).

En consecuencia, la evaluación de los niños con Síndrome de Down debe orientarse hacia el reconocimiento de sus capacidades y avances individuales, tal como se evidenció en las prácticas docentes, en este sentido, la teoría resalta que la evaluación formativa contribuye al desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva, al generar oportunidades de participación y aprendizaje para todos los estudiantes mediante procesos de observación, retroalimentación y ajuste permanente, como lo plantea el MEN (2022) “En un sistema educativo basado en los principios de inclusión y equidad, se valora a todos los estudiantes de forma continua con respecto a su avance en el currículum” (p.21).

En este sentido, más que medir resultados o calificar rendimientos, la evaluación se concibe como una herramienta pedagógica que acompaña al aprendizaje, valora el progreso personal y promueve la participación activa del estudiante en su propio proceso formativo. Al respecto se afirma que, la evaluación formativa, “Concuerda con los principios de la educación inclusiva, debido a que procura brindar participación, desarrollo y aprendizaje para todos” (Cornejo Pino & Almonacid Rivera, 2024, pág. 53).

En cuanto al uso de *materiales didácticos* se identificó que en la realidad del aula

predominan únicamente el uso del cuaderno y el uso de materiales visuales. De esta manera, respecto al *uso del cuaderno* se observa una ausencia de estrategias que transformen el cuaderno en un instrumento que posibilite espacios de mediación cognitiva fomentando la exploración, la representación y la expresión personal del estudiante. Por lo tanto, es importante “introducir actividades abiertas con tareas sencillas y significativas, que tengan sentido para el niño, dejándoles en algún caso elegir entre varias opciones, para aumentar su motivación y las opciones de realizarlas con éxito” (Ruiz Rodríguez, 2012, p.28). Esto implica diseñar actividades adaptadas a las capacidades y ritmos de cada niño, incorporando apoyos visuales, pictogramas y secuencias gráficas.

De igual manera, se destaca el uso de *materiales visuales*, evidenciando el uso de imágenes como medio para clasificar objetos, elementos o reforzar conceptos básicos, así como la proyección de videos educativos. Sin embargo, se resaltó la necesidad e importancia de incorporar pictogramas, tarjetas secuenciales, laminas ilustradas o apoyos digitales, puesto que con esta población “Es preciso presentar multisensorialmente los contenidos de aprendizaje” (Ruiz Rodríguez, 2012, p.26).

En relación con el rol docente, los resultados evidencian que los profesores desempeñan un papel afectivo fundamental en la mediación del aprendizaje de los niños con Síndrome de Down. Partiendo de esto, es importante

resaltar que, “Pensar la educación desde nuestro rol docente implica reflexionar sobre el sentido de las acciones educativas cotidianas” (López de Maturana Luna, 2010, pág. 27)

Aunado a esto, se constató la presencia de una *maestra sombra o docente de apoyo* la cual proviene de un proceso de formación de un programa de educación superior y asiste a la institución con el fin de realizar sus prácticas, o por el contrario suele ser una persona del común, contratada por la familia, pero estas no cuentan con formación especializada en educación especial. Como bien lo afirma, Elizalde et al. (2023), una maestra sombra “Debe recibir una preparación especial y recibir una capacitación intensiva” (p.24). Esta situación evidencia la necesidad de garantizar que la docente de apoyo tenga una formación pedagógica orientada al desarrollo de competencias en atención a la diversidad, mediación del aprendizaje y estrategias de apoyo inclusivo.

5. Conclusiones

La caracterización de las prácticas pedagógicas permitió evidenciar que los docentes de aula regular manifiestan una disposición favorable hacia la inclusión educativa de niños con Síndrome de Down.

Aunque, los resultados ponen en evidencia que las estrategias didácticas se implementan, en muchos casos, sin una intencionalidad pedagógica ni una articulación sistemática con los objetivos

curriculares, lo que limita su potencial formativo y su contribución al desarrollo cognitivo de los estudiantes con Síndrome de Down.

La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva se constituye en un fundamento pedagógico clave para la toma de decisiones didácticas orientadas a los aprendizajes de niños con Síndrome de Down, al concebir la cognición como un sistema dinámico y susceptible de transformación mediante la mediación intencionada.

Finalmente, se confirman la necesidad de fortalecer la práctica pedagógica mediante procesos formativos y orientaciones que permitan consolidar una mediación más intencional, coherente y sustentada teóricamente, favoreciendo así el desarrollo integral y la modificabilidad cognitiva de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Antonia Casanova, M. (2024). La evaluación formativa, factor clave para la inclusión. *Voces de la Educación*, 9(17), 5-19. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9321645>
- Cedillo Quizhpe, I. C. (2010). El aprendizaje mediado y las operaciones mentales de comparación y clasificación. Cuenca, Ecuador. Obtenido de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/3296>
- Cevallos Cadena, C. E., Jácome Quinaluisa, D. P., Chanatasig Biracucha, M. H., Villavicencio Pilco, J. C., & Flores Cartagena, J. G. (2025). La Formación Docente para la Inclusión. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 997-1012. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16907
- Cornejo Pino, C. F., & Almonacid Rivera, E. A. (2024). Evaluación formativa: reflexiones sobre la educación inclusiva. *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, 2(19), 48-64. doi:<https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828>
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado el 8 de Mayo de 2023, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Elizalde Cordero, C. I., Calle Cobos, M. M., Baque Pibaque, L. M., & Palacios Elizalde, R. I. (2023). El trabajo de la maestra sombra de los niños con necesidades educativas especiales y la enseñanza regular de la educación inicial en el Ecuador. *Revista Ciencia y Líderes*, 2(1), 21-28. Obtenido de <https://revistas.unesum.edu.ec/rclideres/index.php/rcl/article/view/17>
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA*, 1(2), 1-9. Obtenido de <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionCualitativa-5920538.pdf>
- López de Maturana Luna, S. (2010). Maestros en el territorio. (1). Chile: Universidad de La Serena.
- Luque Espinoza de los Monteros, M. d. (mayo de 2006). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *Revista Electrónica Cooperación Universidad - Sociedad*, 1(2), 21-34. Obtenido de

- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719914>
- MEN. (2022). *Mineducación*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Parra Moreno, C. (02 de 08 de 2009). Investigación-Acción y desarrollo profesional. *Educación y Educadores*, 5, 113-125. Obtenido de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/51>
- Peraza Gómez, M. C., & González Bohórquez, M. Y. (2021). El arte como herramienta pedagógica facilitadora en la educación inclusiva. *Revista de Educación Superior del Sur Global*(11), 1-13. doi:10.25087/resur11a7
- Ruiz Rodríguez, E. (2012). Programación educativa para escolares con síndrome de Down. España. Obtenido de <file:///C:/Users/PC/Desktop/MAESTRIA/REVISI%C3%93N%20BIBLIOGRAFICA/EMILIO%20RUIZ/libroemilio.ruiz.pdf>
- Ruiz Rodríguez, E. (2013). Cómo mejorar la atención de los niños con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 30, 63-75. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4290367>
- Sampieri, Hernández, R., Mendoza Torres, & Christian, P. (2018). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Interamericana. Obtenido de <https://www-ebooks7-24-com.unipamplona.basesdedatosezprox.com/?il=6443>
- UNESCO. (2015). *Biblioteca digital UNESDOC*. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- UNESCO. (1 de 12 de 2025). *UNESCO*. Obtenido de <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>
- Valverde, A. A. (2003). La ficha didáctica: una técnica Útil y necesaria para individualizar la enseñanza. *Pensamiento actual*, 4(5), 13-23. Obtenido de https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/pensamiento-actual/article/view/8284?utm_source=chatgpt.com
- Varela, A., Gramacho, A., & Melo, C. (2026). Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI): alternativa pedagógica que responde al desafío de calidad en educación. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2), 296-310. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67920209>
- Velarde Consoli, E. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación Educativa*, 12(22), 203-221. Obtenido de https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/data/publicaciones/inv_educativa/2008_n22/a12v12n22.pdf

Declaración del autor o de los autores sobre el uso de LLM Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de un LLM (ChatGPT u otros).

Financiación Este trabajo no ha recibido ninguna subvención específica de los organismos de financiación en los sectores públicos, comerciales o sin fines de lucro