

**NARRACIONES DOCENTES COMO ESTRATEGIA EN EL AULA PARA MEJORAR
LA PRACTICA DOCENTE CON ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN EN
UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE EDUCACIÓN BÁSICA**

Mónica Alejandra Robayo Sierra



Programa académico, Facultad de Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá D.C

2025

**Narraciones docentes como estrategia en el aula para mejorar la práctica docente con
estudiantes con síndrome de Down en una institución pública de educación básica**

Monica Alejandra Robayo Sierra

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en
Educación**

Lorena Andrea López Cupita

Directora



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Programa académico, Facultad de Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá D.C

2025

Agradecimientos

A Dios, por ser mi guía constante, por darme la fortaleza en los momentos de mayor dificultad y la sabiduría necesaria para culminar este sueño. Sin su presencia en mi vida, este logro no habría sido posible.

A mis hijos y esposo, quienes son mi mayor inspiración y la razón que me impulsa a superarme cada día. Ellos han llenado este proceso de amor, paciencia y comprensión en los momentos de debilidad, recordándome el verdadero sentido del esfuerzo. A toda mi familia y amigas cercanas, quienes con sus palabras de aliento y orientación me ayudaron a seguir adelante.

A la directora de este posgrado, por su compromiso, orientación y liderazgo, que han sido esenciales para alcanzar con éxito esta meta académica. Su guía y dedicación dejaron huella en mi formación profesional y personal.

Finalmente, a la universidad La Gran Colombia por brindarme la oportunidad de hacer parte de esta gran familia académica.

Tabla de contenido

RESUMEN.....	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUCCIÓN	10
OBJETIVOS.....	12
OBJETIVO GENERAL	12
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	12
JUSTIFICACIÓN	12
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	23
<i>Educación Inclusiva</i>	<i>23</i>
<i>Síndrome de Down.....</i>	<i>26</i>
<i>Características síndrome de Down</i>	<i>28</i>
<i>Dificultades en el Aprendizaje de Niños con Síndrome de Down</i>	<i>30</i>
<i>El Papel del Docente en la Educación Inclusiva</i>	<i>31</i>
<i>Educación emocional y dimensión ética de la inclusión.....</i>	<i>33</i>
<i>Autoeficacia docente un marco social cognitivo.....</i>	<i>35</i>
<i>Narrativa profesional y autoeficacia: puente conceptual 2023–2025</i>	<i>36</i>
<i>Narraciones Docente.....</i>	<i>37</i>
<i>Teoría del Aprendizaje Significativo.....</i>	<i>38</i>
<i>Teoría del Aprendizaje Inclusivo.....</i>	<i>39</i>
ESTUDIOS RELACIONADOS AL PROYECTO	42

<i>Antecedentes Internacionales</i>	43
CAPÍTULO 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	51
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	51
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVO	53
FASE METODOLÓGICA.....	54
INSTRUMENTOS PARA RECOGER LOS DATOS	59
LOS PARTICIPANTES.....	61
CRITERIOS DE CALIDAD CUALITATIVA	62
TRIANGULACIÓN Y VALIDACIÓN DEL ANÁLISIS	63
CAPITULO 4. RESULTADOS	65
CATEGORÍAS EMERGENTES DE LA SENSIBILIZACIÓN DOCENTE	66
CONOCIMIENTO DOCENTE INCLUSIVO.....	67
ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN.....	68
AUTOEFICACIA INDIVIDUAL Y COLECTIVA.....	69
ADAPTACIONES PEDAGÓGICAS EN CONSTRUCCIÓN.....	78
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	82
LISTA DE REFERENCIA O BIBLIOGRAFÍA	86
ANEXOS	93
<i>Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada</i>	93

Lista de Figuras

Figura 1. Representación gráfica de la trisomía 21 (presencia de un tercer cromosoma 21).	27
Figura 2. Características síndrome de Down	29
Figura 3. Esquema metodológico por fases según objetivos	59
Figura 4. Nube de palabras profesora 1	69
Figura 5. Diagrama de radar por perfil	71
Figura 6. Nube de palabras profesora 2	75
Figura 7. Nube de palabras profesora 3	77

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Correspondencia entre objetivos e instrumentos de recolección de datos</i>	60
Tabla 2. Dimensiones de sensibilización alcanzadas a partir de narraciones docentes	66
Tabla 3. Procesos de sensibilización derivados de las narraciones docentes.....	72
Tabla 4. Estrategias pedagógicas adaptadas a partir de narraciones docentes	78

Resumen

El presente trabajo analiza el uso de narraciones docentes como herramienta de reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas inclusivas en una institución pública de educación básica. A partir de un enfoque cualitativo narrativo, se recogieron relatos de tres profesoras que trabajaban con estudiantes con síndrome de Down. Los datos fueron sometidos a un proceso de codificación inductiva, en el que se identificaron tres dimensiones de sensibilización: conocimiento, actitud y autoeficacia. Las narraciones permitieron a las docentes reconocer aciertos y errores de su práctica, resignificar emociones asociadas a la frustración, y fortalecer la confianza en su capacidad individual y colectiva para promover inclusión. Asimismo, los relatos se tradujeron en adaptaciones pedagógicas concretas, como apoyos visuales, actividades multisensoriales, trabajo cooperativo y evaluación inclusiva, que favorecieron la participación y el aprendizaje de los estudiantes. En conjunto, los hallazgos muestran que narrar experiencias no solo funciona como un recurso expresivo, sino también como un dispositivo formativo que articula emoción, reflexión y acción en el campo educativo. Se concluye que las narraciones docentes constituyen un medio eficaz para construir una cultura escolar más justa y equitativa, al posibilitar tanto la sensibilización docente como la innovación en las prácticas de aula.

Palabras clave: narraciones docentes, educación inclusiva, síndrome de Down, autoeficacia, sensibilización pedagógica.

Abstract

This study analyzes the use of teacher narratives as a tool for reflection and transformation of inclusive pedagogical practices in a public basic education institution. Based on a qualitative narrative approach, stories from three teachers working with students with Down syndrome were collected. The data underwent an inductive coding process that identified three key dimensions of sensitization: knowledge, attitude, and self-efficacy. Narratives enabled teachers to recognize strengths and weaknesses in their practice, reframe emotions linked to frustration, and strengthen both individual and collective confidence in their capacity to promote inclusion. Furthermore, these narratives translated into concrete pedagogical adaptations such as visual supports, multisensory activities, cooperative work, and inclusive assessment, which fostered student participation and learning. Overall, findings show that storytelling is not only an expressive resource but also a formative device that connects emotion, reflection, and action in the educational field. It is concluded that teacher narratives are an effective means of building a fairer and more equitable school culture, while enabling teacher sensitization and innovation in classroom practices.

Keywords: teacher narratives, inclusive education, Down syndrome, self-efficacy, pedagogical sensitization.

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un campo de especial interés para las políticas públicas y las prácticas escolares. En este contexto, los docentes se enfrentan al reto de transformar no solo sus estrategias pedagógicas, sino también sus concepciones, actitudes y creencias respecto a la diversidad. La reflexión sobre la práctica cotidiana se convierte, entonces, en un recurso indispensable para identificar barreras, resignificar experiencias y generar procesos de cambio sostenibles en la cultura escolar. Narrar lo vivido en el aula se presenta como una herramienta que, más allá de describir, facilita la toma de conciencia y promueve la construcción de significados compartidos sobre la inclusión.

Este estudio centra su atención en el uso de narraciones docentes como estrategia para sensibilizar y orientar prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a estudiantes con síndrome de Down en una institución pública de educación básica. Las narraciones no solo reflejan la experiencia individual, sino que permiten identificar patrones comunes, transformaciones significativas y posibles rutas de acción que vinculan la dimensión personal con la colectiva. Como señala Angulo (2011), la escritura académica debe ser ágil y ofrecer al lector un panorama integral, conectando los aspectos formales de la investigación con las realidades cotidianas que la motivan.

La presente investigación se organiza en cuatro capítulos. El primer capítulo expone el planteamiento del problema, los objetivos y el marco conceptual que fundamenta el estudio. El segundo capítulo describe la metodología, explicando el diseño, las técnicas de recolección de información y el proceso de análisis. El tercer capítulo presenta los resultados, organizados en dimensiones de sensibilización y en estrategias pedagógicas emergentes. Finalmente, el cuarto capítulo desarrolla las conclusiones y recomendaciones, orientadas tanto a fortalecer la práctica

docente como a aportar insumos para la construcción de una cultura inclusiva en el ámbito educativo.

Objetivos

Objetivo General

Analizar el uso de narraciones docentes como herramienta para mejorar las prácticas pedagógicas dirigidas a la inclusión de estudiantes con síndrome de Down en una institución pública de educación básica.

Objetivos Específicos

- Evaluar cómo las narraciones docentes pueden contribuir a la sensibilización y formación de los docentes en educación inclusiva.
- Identificar el impacto del uso de narraciones docentes en la adaptación de estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con síndrome de Down.
- Proponer estrategias didácticas basadas en narraciones docentes que favorezcan la inclusión y el aprendizaje significativo de estudiantes con síndrome de Down en educación básica.

Pregunta de Investigación

¿Cómo el uso de narraciones docentes orienta la mejora de prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a estudiantes con síndrome de Down en una institución pública de educación básica?

Justificación

Bajo la premisa de “Diversidad e inclusión en la educación”, la educación inclusiva reconoce la diversidad como una realidad intercultural, compleja, dinámica y múltiple. La educación es el lugar adecuado para que los participantes de los ámbitos educativos conversen

para reconocer y valorar las diferencias en su contexto (Venegas y Sánchez, 2024). Este diálogo es fundamental para la democracia y la justicia social, entendidas más allá de la imposición de la mayoría y centradas en la comprensión e intervención de las minorías, las asimetrías sociales y las subjetividades convergentes.

Partiendo de esta premisa, el presente estudio busca entender de qué manera las narraciones construidas por un grupo de profesoras de una institución pública de básica primaria pueden servir como herramienta para mejorar sus prácticas pedagógicas con estudiantes en situación de inclusión. El enfoque está puesto en conocer cómo estas docentes viven, piensan y adaptan su enseñanza cuando trabajan con niños y niñas con síndrome de Down. A través de una revisión teórica y del análisis de relatos reales, se pretende identificar las percepciones que tienen sobre la inclusión y cómo eso se traduce en su día a día dentro del aula.

La inclusión social en el contexto educativo ha cobrado cada vez más importancia, ya que representa una manera concreta de responder a la diversidad y de promover la participación activa de todos los estudiantes, sin excepción. Según la UNESCO (2005), incluir no es solo permitir la asistencia a clases, sino también generar condiciones para que todos puedan participar plenamente, aprender con sentido y sentirse reconocidos, sobre todo quienes están en riesgo de ser excluidos, como lo son muchos estudiantes con discapacidad cognitiva.

Ahora bien, la realidad de estos estudiantes dentro del aula no está exenta de retos. Para que puedan participar activamente en el proceso educativo, muchas veces es necesario realizar adaptaciones en la forma de enseñar, evaluar y acompañar. La OMS (2011) ha insistido en la necesidad de ajustar tanto el currículo como las metodologías para que los niños y niñas con síndrome de Down puedan desarrollar su potencial. A pesar de las mejoras logradas, en la

práctica se mantienen las barreras, algunas de carácter estructural y otras relacionadas con actitudes o con la propia formación, que dificultan la inclusión real. Por eso es importante generar espacios de reflexión crítica y revisar incansablemente cómo se están llevando a cabo las prácticas pedagógicas.

Desde esta lógica, el presente trabajo se enfoca en analizar cómo las docentes enfrentan este reto de hacer real la inclusión. Nos interesa especialmente la historia de aquellas docentes que trabajan con estudiantes con síndrome de Down. Por lo que resulta clave analizar cómo diseñan y cómo ejecutan sus prácticas, así como el grado de preparación con que asumen ese compromiso. En este sentido, es todo un reto tener una buena formación para llevar a cabo una educación realmente igualitaria y que haga frente a la diversidad existente en el aula.

La inclusión educativa no puede ser solo bienintencionada; la inclusión educativa es un derecho. Así lo recoge la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que plantea que los sistemas educativos tienen que adaptarse a las características de cada persona estudiante, de tal manera que las personas no queden al margen de su forma de aprender o en función de su condición de discapacidad.

Ahora bien, conseguir una inclusión real y una educación para todas y todos requiere hacer frente a las barreras que son evidentes, como la falta de infraestructura o de recursos, y aquellas que son mucho más profundas, como la inflexibilidad de las prácticas escolares o las creencias tradicionales. Tal y como afirman Ainscow y Booth (2002), no basta con mejorar el entorno: hay que llevar a cabo transformaciones en las prácticas del aula y en la forma de entender la diversidad de las personas que estudian en ella.

Y en este sentido, el papel del profesor o profesora es fundamental. Se necesita un compromiso que no consista únicamente en aplicar determinadas estrategias, sino también en

adoptar una postura ética o reflexiva, donde haya cabida para el respeto, la tolerancia y la disposición al cambio. La formación docente, en este sentido, se vuelve necesaria. Para poder flexibilizar el currículo, diversificar la enseñanza y atender a las necesidades que presenta el alumnado con condiciones como la del síndrome de Down, las y los docentes deben estar bien formados. Esto no quiere decir solamente que tengan buena formación inicial, sino que hay que asegurar una formación permanente que les permita poder afrontar con herramientas reales la complejidad del aula inclusiva.

Pero hay que recordar que la inclusión no se entiende simplemente colocando al estudiante con discapacidad en el aula común, sino que consiste sobre todo en permitirle que pueda participar de manera activa y significativa en el proceso de aprendizaje. Eso solo es viable en la medida en que existan metodologías flexibles, en el momento en que se configure un ambiente escolar como un lugar al que todos tienen acceso, y en el momento en que se deja de ver la diferencia como un obstáculo y se hace el esfuerzo de plantearla como una ocasión de enriquecer y de crecer.

A ese respecto, Florian y Black-Hawkins (2011) ponen de manifiesto que la formación del profesorado debe plantear el uso de metodologías diferenciadas, que garanticen la participación del alumnado, sin detenernos en sus habilidades. Cuando esto sucede, no solo se da cabida al aprendizaje del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino que además se produce un clima de aula más solidario, respetuoso y justo para todos y todas. El objetivo de este trabajo, entonces, es presentar una guía que permita volver a repensar las prácticas inclusivas de las docentes desde sus propias vivencias. Es decir, dar voz a aquellas personas que viven la experiencia educativa desde la propia clase. Sus relatos no son simplemente datos biográficos, sino que son también formas de conocimiento que pueden abrir

nuevos caminos hacia una educación más justa y más atenta a la realidad de cada estudiante. También este trabajo tiene como intención generar conciencia dentro de la comunidad escolar, recordando que la inclusión no es solo tarea del docente, sino un esfuerzo que debe involucrar a la propia institución.

En el fondo, la inclusión no puede abarcar el hecho de que un estudiante con discapacidad esté presente en clase. Lo que cuenta es que esté presente, que escuche, que aprenda con sentido, que se le reconozca un sitio dentro del grupo. Y para esto, hay que llevar a cabo un enfoque pedagógico flexible que reconozca y aprecie las diferencias y cuyo objetivo sea trabajar para derribar todas esas barreras, visibles o no, que siguen evitando que algunos alumnos accedan a un aprendizaje completo. Y esto no se logra con normas o políticas, sino con prácticas vivas dentro del aula, con docentes que sepan qué hacer, cómo hacerlo y para qué lo hacen.

Por eso, es tan importante fortalecer la formación docente, no solo en aspectos técnicos, sino también en actitudes, valores y metodologías que estén centradas en la equidad. Es clave que existan recursos suficientes y adaptados, porque sin ellos, cualquier política de inclusión se queda en el papel. Solo si se cumplen estas condiciones se podrá dar vida a los principios establecidos por la UNESCO, la Ley General de Educación y la ya mencionada Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En este contexto, el uso de narraciones docentes adquiere un valor especial. A través de sus relatos, los docentes tienen la oportunidad de mirar con más claridad su propia práctica, reconocer los desafíos que enfrentan en su contexto real y pensar en soluciones que realmente se ajusten a lo que viven en el aula. Estas narraciones no solo sirven para contar lo que ha pasado, sino que también ayudan a darle nuevo sentido a lo que se hace y a abrir posibilidades hacia formas de enseñar más inclusivas, más humanas y más transformadoras.

De este modo, la inclusión deja de ser una idea lejana o teórica, y empieza a tomar forma en lo cotidiano. Se convierte en una manera concreta de entender y ejercer la docencia: no como repetición de lo que ya está establecido, sino como una búsqueda continua por enseñar con respeto, con apertura a la diferencia y con un compromiso real con la justicia educativa.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En el día a día de la labor docente, es normal encontrarse con situaciones que exigen repensar lo que se hace en el aula. Enseñar no es algo fijo ni definitivo; cada grupo, cada estudiante y cada contexto trae consigo nuevos desafíos que invitan a ajustar y mejorar las prácticas. Esta necesidad de adaptación se hace aún más evidente cuando en el aula hay estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). En esos casos, no alcanza con seguir una planificación estándar. Es clave que el docente pueda identificar qué barreras están dificultando el aprendizaje y cómo removerlas para que todos los estudiantes tengan oportunidades reales de avanzar.

Cuando se trata de estudiantes en situación de inclusión, esos desafíos se intensifican. No todos necesitan lo mismo, y condiciones como la discapacidad cognitiva implican retos particulares que impactan directamente en la forma en que una persona comprende, se comunica o resuelve problemas. Frente a esto, la buena voluntad es importante, pero no suficiente. Se necesita un esfuerzo consciente por parte del docente: adaptar sus estrategias, transformar actividades y buscar caminos alternativos que permitan a cada estudiante participar activamente del proceso educativo. Más que una estrategia puntual, esto implica un compromiso ético con la diversidad, donde enseñar significa también aprender a responder con flexibilidad, empatía y creatividad a las diferencias que cada niño o niña trae al aula. La inclusión no se limita a la aceptación social de estos estudiantes, sino que implica un compromiso profundo por parte de los docentes para garantizar que los contenidos, actividades y evaluaciones sean accesibles y significativos.

En Colombia, el marco normativo de la educación inclusiva está respaldado por la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación 115 de 1994, además de decretos como el

2082 de 1996, que buscan garantizar el derecho a una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes. Sin embargo, a pesar de estos avances legales, la implementación efectiva de prácticas inclusivas en las aulas aún enfrenta grandes retos. Según datos del Ministerio de Educación Nacional (2021), en los últimos cinco años, más (de 70,000 estudiantes con diversas discapacidades han ingresado al sistema educativo colombiano. Este incremento resalta la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en educación inclusiva. Si bien en los últimos años se han hecho esfuerzos importantes para fortalecer la educación inclusiva —como la formación de más de 10.000 docentes en programas relacionados con etnoeducación y atención a la diversidad durante el año 2019—, todavía persiste una brecha preocupante. Esa distancia entre la formación ofrecida y las demandas reales del aula limita la capacidad de muchos educadores para atender de forma adecuada a estudiantes con discapacidad. Esta situación pone de relieve la necesidad de seguir diseñando e implementando programas de formación docente que realmente contribuyan a transformar las prácticas pedagógicas y que se enfoquen en estrategias inclusivas viables, sostenibles y contextualizadas.

Uno de los aspectos más visibles dentro de esta problemática es la actitud que algunos docentes adoptan frente a la discapacidad cognitiva. Aunque muchas veces existe buena voluntad e incluso disposición a incluir, eso no siempre se traduce en acciones pedagógicas eficaces. La falta de herramientas concretas, sumada al desconocimiento de metodologías adaptativas, suele generar dificultades importantes en el trabajo con este grupo de estudiantes. Las consecuencias se hacen evidentes: baja motivación, poca participación y barreras para alcanzar los objetivos académicos. En particular, cuando se trata de estudiantes con síndrome de Down, la falta de preparación específica del docente puede tener un impacto negativo tanto en el proceso de enseñanza como en la experiencia escolar del propio estudiante.

Como lo plantean Navarro y Cepeda (2018), la eficacia de una práctica inclusiva no depende solo del deseo de incluir, sino también de muchos otros factores: la experiencia del docente en el manejo de NEE, su nivel de confianza, la complejidad del caso y las condiciones institucionales en las que se trabaja. Cuando estas condiciones no están dadas, el riesgo de que la inclusión quede solo en el discurso es alto. Por eso es tan urgente apostar por una formación docente que no sea solo teórica, sino que integre herramientas prácticas, casos reales y espacios de reflexión sobre la propia práctica. En el caso de los estudiantes con discapacidad cognitiva, estos elementos no son opcionales: son claves para que el proceso educativo tenga sentido y funcione.

Otro factor que complica el panorama es la infraestructura escolar. En muchos contextos, las aulas y los espacios educativos no están pensados para la diversidad. La falta de materiales específicos, recursos tecnológicos, apoyos humanos o incluso adecuaciones físicas puede hacer que un estudiante con discapacidad cognitiva se enfrente a barreras constantes. Pero no se trata solo de acceder a los contenidos, sino también de sentirse parte. Cuando estas condiciones no se garantizan, no solo se dificulta el desarrollo académico, sino que también se empobrece el vínculo con los docentes y con los compañeros. En vez de integración, lo que muchas veces se genera es aislamiento o una inclusión parcial que no transforma nada.

A esto se suma otro tema sensible: la evaluación. Los sistemas de evaluación tradicionales, en muchos casos, no consideran las particularidades de los estudiantes con discapacidad. Se aplican de forma homogénea, sin ajustar criterios ni valorar los procesos individuales. Esto termina afectando no solo el rendimiento escolar, sino también la autoestima del estudiante, su sentido de pertenencia y su motivación para seguir aprendiendo. Evaluar desde una perspectiva inclusiva implica mirar más allá del resultado, reconociendo los avances, las

estrategias personales, los ritmos propios y los logros que no siempre son cuantificables en una escala numérica.

Por todo esto, pensar en la inclusión de estudiantes con síndrome de Down exige mirar con profundidad el rol que ocupa el docente en la construcción de ambientes educativos realmente abiertos a la diferencia. Se trata de entender cómo sus decisiones, sus creencias y sus acciones concretas pueden facilitar —o impedir— procesos de inclusión reales. La investigación en este campo tiene mucho por aportar, sobre todo si se enfoca en observar cómo las prácticas pueden mejorarse desde adentro, a partir del contacto directo con lo que ocurre en el aula.

En ese sentido, este estudio no solo busca entender qué se está haciendo en materia de inclusión, sino también aportar a su transformación. La educación inclusiva plantea desafíos complejos que tocan directamente el trabajo del docente: desde la necesidad de una mejor formación, hasta la revisión crítica de lo que se hace en el aula y la manera en que se diseñan tanto las estrategias pedagógicas como las evaluativas. Reconocer que cada estudiante es distinto es solo el primer paso; lo importante es actuar en consecuencia, con metodologías flexibles, entornos accesibles y un compromiso real con el derecho de todos a aprender.

Dentro de este panorama, las narraciones docentes emergen como una herramienta poderosa. A través de ellas se puede recuperar lo vivido, detenerse a mirar con otros ojos y encontrar, desde la propia experiencia, caminos más inclusivos. Narrar no es solo relatar hechos; también es darle sentido a lo que pasa en el aula, resignificar la práctica y abrirse a nuevas posibilidades. Por eso, incluir la narración como parte del trabajo pedagógico no solo ayuda a generar conciencia, sino que permite pensar la enseñanza desde un lugar más humano, más situado y con mayor capacidad de transformación.

En definitiva, avanzar hacia una educación realmente inclusiva —especialmente en el caso de estudiantes con síndrome de Down— va mucho más allá de aplicar normativas o tener buenas intenciones. Supone revisar a fondo el rol docente, repensar los modelos de enseñanza y adaptar los modos en que se evalúa. También significa ofrecer herramientas útiles, pero sobre todo conectadas con las vivencias reales del profesorado: con sus preguntas, sus aciertos y también sus errores. En ese camino, la reflexión narrativa se vuelve un puente entre lo que se hace y lo que se quiere construir. Así, la inclusión deja de ser un ideal lejano para convertirse en una forma concreta, ética y comprometida de enseñar.

Capítulo 2. Marco Teórico

Educación Inclusiva

Hablar de educación inclusiva es hablar de una forma de enseñar que pone en el centro a todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, ritmos o necesidades particulares. Más que un modelo, se trata de una manera de entender la escuela como un espacio donde la diversidad no solo se acepta, sino que se valora como parte fundamental del aprendizaje. El objetivo es claro: construir entornos educativos donde cada estudiante tenga la posibilidad real de participar, aprender y sentirse parte. Como señala la UNESCO (citada en Arias, 2020), la inclusión en el ámbito escolar busca derribar las barreras que limitan esa participación, y avanzar hacia una educación más justa, equitativa y respetuosa de los derechos de todas las personas.

Uno de los aspectos clave de la educación inclusiva es poder reconocer y derribar las barreras que dificultan la participación real de los estudiantes en el entorno escolar. Estas barreras no siempre son visibles ni tienen que ver únicamente con la infraestructura o lo físico; muchas veces están en lo social, en lo cultural o incluso en las propias prácticas pedagógicas. Esas son las que más limitan el acceso equitativo a la educación. Cuando se logra construir un ambiente donde la diversidad es valorada y el respeto entre todos se vuelve parte del día a día, el aprendizaje se vuelve más significativo. En ese tipo de clima, los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que también se sienten seguros, reconocidos y con ganas de participar.

La UNESCO, citada por Arias (2020), insiste en la importancia de este enfoque, al señalar que la educación inclusiva no solo mejora la calidad y la equidad del sistema educativo, sino que también tiene un impacto directo en la construcción de sociedades más justas, solidarias y cohesionadas. Además, el alcance de este tipo de educación no se limita únicamente a quienes tienen necesidades específicas. En realidad, todos se benefician: docentes, familias, compañeros.

Una escuela que apuesta por la inclusión termina siendo un espacio más humano, más consciente de sus diferencias y más comprometido con la igualdad de oportunidades para todos.

En el marco del concepto de educación inclusiva, se comprende por Necesidades Educativas Especiales (NEE) los requerimientos específicos y ajustados al alumnado durante el proceso de enseñar y aprender, pudiendo ser temporales o permanentes, y procedentes de condiciones de origen del tipo físico, cognitivo, emocional, social, etc. y sus efectos en el rendimiento académico, lo que constituye el contexto que hace viable la propuesta de estrategias de enseñanza y aprendizaje de forma adaptada; ajustes en el currículum y metodologías de la enseñanza que permitan que todos los estudiantes reciban una educación equitativa, de calidad (Armas y Rodríguez, 2022).

Al respecto, podemos señalar que en el caso del alumnado con Síndrome de Down, la inclusión del alumnado en el aula va en la misma dirección de la equidad, pero también va en el sentido del desarrollo global del alumnado. La inclusión del alumnado con Síndrome de Down en el aula inclusiva le permite activar todas sus capacidades (cognitivas, sociales, emocionales y físicas) a partir de la exploración de las mismas y el descubrimiento de su propia identidad, dentro de lo que significa la participación en el aula inclusiva. La educación, por tanto, es más global que en el caso del alumnado con Síndrome de Down que asiste a un aula de educación segregada, donde la interacción con el grupo de compañeros/as muchas veces es la excepción (Díaz y Larreal, 2021); un beneficio donde destaca la autoestima y confianza de los alumnos y alumnas con Síndrome de Down, en la medida que participan en el fabricado de actividades educativas de un grupo diverso, en la medida que desarrollan un sentimiento de pertenencia, de aceptación y valoración que repercute sin lugar a dudas en su bienestar emocional. Este proceso

permite que aborden retos con una mayor confianza y consigan habilidades muy útiles para el quehacer diario y para su futura inserción en la sociedad (Díaz & Larreal, 2021).

La inclusión educativa no solo aporta al desarrollo personal de los estudiantes con síndrome de Down, sino que también tiene un impacto profundo en su aprendizaje social. A través de la convivencia con sus compañeros, estos estudiantes fortalecen sus habilidades para comunicarse, aprenden a construir vínculos y descubren el valor del trabajo en equipo. Estas experiencias les permiten integrarse con mayor facilidad en distintos espacios sociales y, a largo plazo, les brindan herramientas para desenvolverse con más autonomía y seguridad.

Pero los beneficios de la inclusión no se limitan a quienes tienen una discapacidad. También enriquecen el clima escolar en general. Cuando se aprende a valorar la diversidad y a ver en cada diferencia una oportunidad para crecer, toda la comunidad educativa se transforma. Ya no se trata solo de enseñar contenidos, sino de construir juntos una experiencia más humana, donde la empatía, la solidaridad y el respeto sean parte del día a día. Estos valores hacen que el aula sea un lugar más justo, más cercano, y preparan a los estudiantes para convivir en sociedad con una mirada más abierta y consciente.

Cuando estos principios se promueven desde los primeros años escolares, no solo se forman mejores estudiantes, sino también mejores seres humanos. Ciudadanos que entienden que todas las personas, sin importar su condición, merecen ser reconocidas en su dignidad y valoradas por quienes son. Por eso, hablar de inclusión no es solo hablar de educación; es también hablar de cultura, de transformación social y de la posibilidad real de construir un mundo más equitativo. En ese sentido, la escuela no es solo un lugar de enseñanza, sino también un espacio desde el cual se puede empezar a cambiar la sociedad, desde lo más cotidiano y concreto: el modo en que nos relacionamos con los demás.

Síndrome de Down

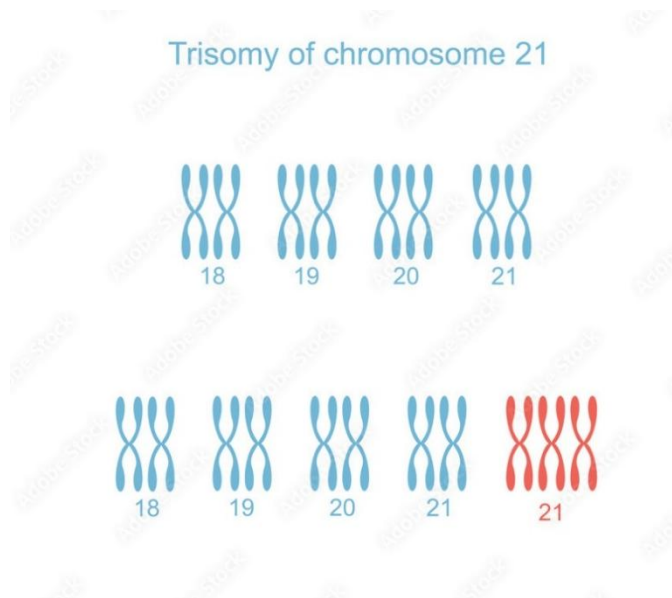
El síndrome de Down es la alteración cromosómica más común en los seres humanos y su prevalencia varía entre 1 de cada 400 a 1500 nacimientos, dependiendo de factores como la edad materna y la implementación de pruebas de diagnóstico prenatal (Kazemi, Salehi, & Kheirollahi, 2016). Se considera la principal causa genética de discapacidad intelectual en el mundo, y muchas personas que lo presentan pueden desarrollar complicaciones de salud adicionales, tales como enfermedades cardíacas congénitas, trastornos en la producción de células sanguíneas y un mayor riesgo de padecer Alzheimer de inicio temprano (Kazemi et al., 2016).

Esta condición es provocada por la presencia de una copia extra total o parcial del cromosoma 21 en todas o algunas células del organismo, lo que incrementa la expresión genética de los genes involucrados en la trisomía (Gardiner, 2010). Su manifestación clínica puede incluir discapacidad intelectual, anomalías cardíacas al nacer, dificultades en el desarrollo gastrointestinal, tono muscular reducido, alteraciones en la estructura craneofacial y de las vías respiratorias, así como afectaciones en la audición y la visión. Además, las personas con síndrome de Down pueden presentar trastornos en la producción de células sanguíneas y una mayor predisposición a otras condiciones médicas.

Uno de los factores de riesgo más significativos para la aparición del síndrome de Down es la edad materna avanzada. No obstante, debido a que las mujeres más jóvenes tienen una mayor tasa de fertilidad, más del 80% de los niños con esta condición nacen de madres menores de 35 años (Hattori et al., 2000). El síndrome de Down suele originarse debido a un error en la división celular conocido como no disyunción, lo que provoca la presencia de tres copias del

cromosoma 21 en lugar de las dos habituales. Este tipo de alteración, conocida como trisomía 21, es la forma más frecuente del síndrome, representando aproximadamente el 95% de los casos (Oliver et al., 2008). En la Figura 1, se ilustra esta alteración genética, mostrando la presencia de un cromosoma 21 extra en las células afectadas.

Figura 1. Representación gráfica de la trisomía 21 (presencia de un tercer cromosoma 21).



Fuente: Adobe Stock.

Existen otras variantes menos comunes, como el síndrome de Down por translocación cromosómica, que representa alrededor del 4% de los casos (Hassold & Sherman, 2000). En este último caso, un fragmento del cromosoma 21 se une a otro cromosoma, generalmente el 14 o el 15. Cuando la persona hereda el cromosoma con la translocación junto con dos copias regulares del cromosoma 21, se desarrolla el síndrome de Down. Esta forma puede transmitirse de generación en generación, por lo que se le denomina síndrome de Down familiar.

Actualmente, no existe un tratamiento curativo para el síndrome de Down. Sin embargo, el acceso a atención médica temprana y programas de estimulación pueden mejorar significativamente el desarrollo y la calidad de vida de quienes lo presentan. Las intervenciones

terapéuticas, como la terapia del lenguaje, la fisioterapia y la terapia ocupacional, pueden favorecer el desarrollo de habilidades motoras, cognitivas y sociales. Asimismo, la educación especializada y el apoyo escolar juegan un papel clave en su integración y autonomía.

En las últimas décadas, la esperanza de vida de las personas con síndrome de Down ha aumentado considerablemente gracias a los avances en la atención médica. Tratamientos como cirugías cardíacas, vacunas, antibióticos, terapia con hormonas tiroideas, medicamentos para la leucemia y fármacos anticonvulsivos han mejorado su calidad de vida (Presson et al., 2013). Mientras que en la década de 1960 la esperanza de vida de una persona con síndrome de Down era de aproximadamente 30 años, en la actualidad supera los 60 años, reflejando los progresos en la atención y el cuidado médico especializado.

Características síndrome de Down

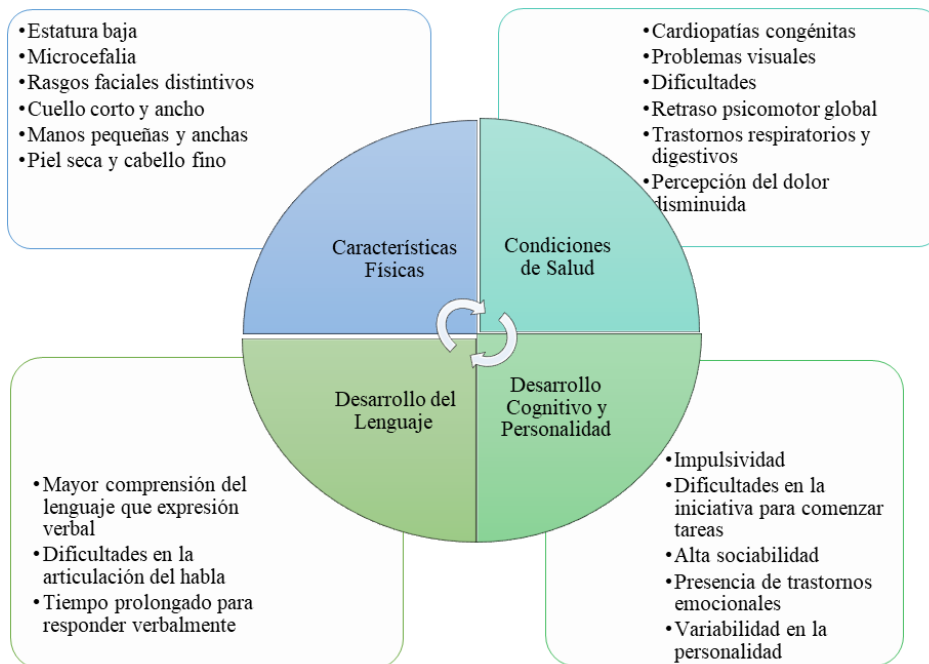
El síndrome de Down es una enfermedad que tiene un amplio rango de variabilidad en sus dimensiones físicas, cognitivas, emocionales y sociales. De tal modo que cada uno de ellos se desarrolla de una forma diferente como consecuencia de un conjunto de factores genéticos, familiares y socioculturales relacionados con su condición. Por consiguiente, es importante tener presente que no existen dos personas iguales, así que se debe ser cuidadoso/osa con respecto a los estereotipos y a las generalizaciones. De esta manera, proporcionar un entorno que sea inclusivo y acorde a la personalidad de cada uno/a de ellos ofrece un importante grado de desarrollo y calidad de vida (Salamanca, 2024).

Desde el punto de vista físico, algunas características que pueden ser comunes son la estatura baja, algunas características faciales, la piel seca, el cabello relativamente poco grueso y las manos pequeñas, aunque la variabilidad en este sentido es elevada y, nuevamente, no existe una única forma en que se debe ser como persona que tiene el síndrome de Down. Desde el

punto de vista de la salud, pueden existir condiciones asociadas a dicha discapacidad como pueden ser las cardiopatías congénitas, los problemas de audición y los problemas de visión y el desarrollo psicomotor puede ser más lento, pero con un correcto seguimiento médico y programas de tipo educativo para apoyar su desarrollo, muchas de ellas pueden ser gestionadas, lo que permitirá que estas personas tengan una vida plena y activa.

Desde el punto de vista cognitivo-emocional, suelen mostrar a menudo cierta sociabilidad y afecto hacia los demás/as, aunque al mismo tiempo también pueden presentar una forma de ser un poco más impulsiva y presentar dificultad en el cambio de actividad, así como algunos trastornos emocionales, como la ansiedad o la depresión. En el ámbito del lenguaje, tienden a entender más de lo que pueden expresar verbalmente y la articulación de la palabra puede ser un problema. Por este motivo, la estimulación, el acceso a la educación inclusiva, entre otros. son esenciales para facilitar la integración social y el desarrollo de las capacidades comunicativas.

Figura 2. Características síndrome de Down



Dificultades en el Aprendizaje de Niños con Síndrome de Down

El proceso de aprendizaje en niños con síndrome de Down puede ser considerablemente favorecido si logramos aplicar una serie de estrategias adaptadas a sus necesidades específicas. Según Quiroz y Ramos (2022), existen distintas metodologías que han resultado eficaces para potenciar su aprendizaje tanto en el ámbito académico como en el social. Una de estas estrategias clave es la utilización de material visual (imágenes, diagramas, gráficos...), que permite a los niños poder asociar ideas abstractas con objetos materiales, a través de los cuales se irán adquiriendo debidamente a la vez que se reforzarán de este modo.

La otra estrategia contempla el aprendizaje multisensorial, ya que, a través de juegos, materiales físicos y prácticas lúdicas, se tiende a mejorar la memorización en los niños y su memoria a largo plazo. Otro aspecto importante a tener en cuenta es la repetición y estructura del aprendizaje. La repetición de la información adecuada consolida los conceptos y brindará seguridad a los estudiantes, ya que les permitirá prever y comprender la actividad que han de realizar. Asimismo, la enseñanza debe ser rígida, bien estructurada, con elementos claramente definidos garantizará que cada sesión adquiera una secuenciación que favorezca su aprendizaje. La individualización de las enseñanzas es un aspecto primordial: adecuar todos los aprendizajes al ritmo de trabajo de cada estudiante, teniendo en cuenta, además, las capacidades y los distintos estilos de aprendizaje individuales contribuirán a mejorar el rendimiento de los estudiantes, así como su motivación.

Del mismo modo, facilitar la interacción social poniéndola en práctica a través de la cooperatividad o los juegos en grupo favorece la construcción de habilidades comunicativas e integradoras que conducen a un aprendizaje significativo. Por otro lado, la enseñanza de las habilidades de autorregulación es otra de las propuestas importantes para ayudar a los niños a

saber reconocer y gestionar sus emociones. Para ello, el uso de gráficos de emociones o la realización de actividades para relajar al alumnado pueden ser bastante útiles. Igualmente, la colaboración con la familia es una de las claves que contribuyen a dar continuidad al aprendizaje en el ámbito familiar y que refuerza la práctica realizada en el aula por medio de la comunicación constante entre docentes y cuidadores.

El Papel del Docente en la Educación Inclusiva

El maestro desempeña un papel primordial en la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo, en el que logren acceder al mismo currículo todos los alumnos, sin que eso esté condicionado por sus características individuales, obteniendo una educación de calidad, suficientemente buena e inclusiva. Para ello es una condición necesaria que el docente posea formación específica en educación inclusiva, puesto que ello facilita su capacidad para diseñar estrategias educativas adecuadas a las necesidades del alumnado con síndrome de Down y otras circunstancias que exigen adecuaciones en el aprendizaje (EASNIE, 2011).

Una de las cuestiones más relevantes en la educación inclusiva es la formación docente en educación especial. En este sentido, se estaría dotando a los educadores, considerando el alumnado diverso y las metodologías específicas para que puedan incluir progresivamente a los participantes a las aulas ordinarias. La formación debe basarse en el conocimiento de qué producciones curriculares, qué metodologías de aprendizaje inclusivas poner en práctica o cómo sirve el uso de las nuevas tecnologías en la práctica de los aprendizajes. El hecho de que los programas de formación inicial y permanente de los maestros se caractericen por la formación en las prácticas de alumnos con necesidades educativas especiales (Moya & Gómez, 2013).

Las actitudes y las percepciones que tengan los docentes respecto a la inclusión son muy relevantes para el éxito de las prácticas inclusivas; investigadores como Ainscow y Brown (2011), han demostrado que el profesorado que ha tenido experiencias previas en prácticas inclusivas, o que cuenta con formación especializada al respecto, posee una mayor predisposición a emplear estrategias en el aula; de hecho, pasa de comportamientos como "Yo tengo que realizar todo el esfuerzo en esto del aprendizaje inclusivo" a "yo y el niño tenemos elementos que nos permiten ir realizando conjuntamente un proceso de aprendizaje inclusivo". Sin embargo, en la situación en la que el docente no dispone de formación o de apoyo institucional, se siente enfrentado a uno de los problemas de la educación inclusiva como un reto que es muy difícil de conservar, por lo que se amuralla y no logra comprometerse hacia la educación inclusiva. Para favorecer la adopción de conductas positivas, es fundamental que los docentes cuenten con recursos pedagógicos adecuados, acompañamiento continuo en su práctica educativa, así como condiciones óptimas de espacio físico y tiempo destinado a procesos de formación colaborativa.

En cuanto a las estrategias de enseñanza y a la adecuación curricular, el profesorado debe poder generar metodologías que permitan a los niños y niñas con síndrome de Down un acceso a los contenidos de manera adecuada. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje más frecuentemente aplicadas son el aprendizaje cooperativo, mediante el cual se aprende en grupos colaborativos potenciando así aprendizajes comunes, la enseñanza multisensorial, la cual combina estímulos visuales, auditivos, táctiles, etc.; o las adaptaciones curriculares, las cuales deben referirse a la información, al tiempo de una actividad, a la evaluación... y es necesario asegurar que cada alumno pueda demostrar lo que ha aprendido de la manera de cara a su capacidad que le corresponda (EASNIE,2011).

La utilización de tecnologías educativas constituye una, si no la más, importante herramienta de enseñanza para la enseñanza al alumnado con síndrome de Down. Aplicaciones interactivas, software específico, ayudas técnicas que promueven la comunicación, y que mejoran la autonomía, o la enseñanza personalizada. Sin embargo, la introducción de las tecnologías educativas ha de ir acompañada de propuestas pedagógicas que permitan sacarle el máximo provecho en el aula, para que el uso de tecnologías educativas favorezca las interacciones del alumnado con su grupo, y viceversa. Los estudios han puesto de manifiesto que el uso de recursos digitales puede aumentar la motivación y la competencia escolar del alumnado con N.E.E., al aplicarlos adecuadamente en el marco de una programación didáctica. El papel de los docentes en la educación inclusiva tiene un papel clave para conseguir que la enseñanza del alumnado con N.E.E. sea equitativa y de calidad.

La formación, la actitud y las estrategias pedagógicas que desplieguen van a tener un efecto directo en las oportunidades que tienen los alumnos/as con síndrome de Down en su contexto escolar, y por su parte es importante que los sistemas educativos pongan los medios necesarios que los docentes puedan atender la diversidad del aula desde el principio a partir de una enseñanza basada en los principios de la equidad, la accesibilidad, y de la diversidad. La educación inclusiva no solo favorece el alumnado con diversidad funcional, sino que también el clima y el aprendizaje conocido en el contexto del aula, favoreciendo así el aprendizaje de toda la comunidad educativa.

Educación emocional y dimensión ética de la inclusión

La inclusión no es solo un conjunto de ajustes técnicos, es una posición ética que reconoce la dignidad y la agencia de cada estudiante. Esta perspectiva exige prácticas que

favorezcan la participación significativa, la equidad y el bienestar socioemocional como condiciones del aprendizaje, no como añadidos. En contextos de discapacidad intelectual, la responsabilidad docente incluye crear climas de aula seguros, con normas relacionales claras, expectativas altas y apoyos suficientes para que todos puedan aprender con sentido (EASNIE, 2011).

Desde la educación emocional, el aula se entiende como un espacio donde se nombran emociones, se regulan y se vinculan a metas de aprendizaje. Para el alumnado con síndrome de Down, esto se traduce en rutinas predecibles, apoyos visuales, andamiajes de comunicación y retroalimentaciones que validen el esfuerzo y la autonomía. Estas acciones reducen ansiedad, aumentan autoeficacia percibida y generan pertenencia, factores clave para sostener la participación y el rendimiento (Silva Sustampira & Ortiz Olivos, 2024).

La dimensión ética demanda justicia educativa en las decisiones cotidianas de planificación, agrupamientos, evaluación y distribución de recursos. No basta con permitir la presencia, se debe garantizar accesibilidad y oportunidades equivalentes de progreso para cada estudiante. Esto implica discernimiento profesional para evitar sesgos, prevenir microexclusiones y transformar barreras escolares en ajustes razonables consistentes con el derecho a la educación (Venegas-Ramos & Sánchez Lara, 2024).

En síntesis, educar de manera inclusiva supone integrar competencias emocionales con criterios éticos de justicia, de modo que el cuidado, la exigencia formativa y la accesibilidad convivan en una misma propuesta pedagógica. La narrativa docente que más adelante se explora puede funcionar como dispositivo formativo para revisar juicios, resignificar experiencias y alinear prácticas con estos principios normativos y emocionales (EASNIE, 2011).

Autoeficacia docente un marco social cognitivo

La autoeficacia es la creencia del docente sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones que conduzcan a resultados deseados en situaciones específicas. En la teoría social cognitiva, estas creencias influyen en la elección de estrategias, la persistencia ante la dificultad, el manejo del estrés y la calidad de la retroalimentación, afectando directamente el aprendizaje del estudiantado (Bandura, 1997).

Las fuentes de autoeficacia incluyen experiencias de dominio, observación de pares, persuasión social y estados fisiológicos y emocionales. Para la inclusión, facilitar micro-éxitos planificados con apoyos, observar a colegas implementando adaptaciones y recibir retroalimentación específica fortalece la expectativa de eficacia para enseñar a estudiantes con discapacidad intelectual (Bandura, 1986).

La evidencia en contextos latinoamericanos muestra que actitudes positivas hacia la inclusión conviven con dudas sobre la capacidad de ajustar currículo y evaluación, lo que impacta metas y decisiones de aula. Instrumentos validados sobre actitudes y expectativas han identificado creencias que pueden limitar la planificación de objetivos desafiantes para alumnos con síndrome de Down, subrayando la necesidad de desarrollar autoeficacia instruccional mediante experiencias guiadas y reflexión situada (Muñoz et al., 2021).

Así, el trabajo con autoeficacia no se reduce a motivación general. Supone diseño instruccional con apoyos graduados, evaluación formativa que haga visible el progreso, coconstrucción de metas alcanzables y espacios colaborativos donde circular modelos de práctica eficaces. Estas condiciones incrementan la probabilidad de mantener adaptaciones de calidad y sostener el esfuerzo ante la complejidad de la diversidad (Bandura, 1997).

Narrativa profesional y autoeficacia: puente conceptual 2023–2025

Las narraciones docentes operan como práctica reflexiva que transforma la experiencia en conocimiento profesional. Al relatar episodios críticos, el profesorado reinterpreta éxitos y fracasos, atribuye causas más controlables, explicita decisiones pedagógicas y hace transferible lo aprendido a situaciones análogas. Este proceso fortalece las fuentes de autoeficacia, en particular la experiencia de dominio y la regulación emocional, al dotar de sentido a la práctica en contextos reales (Silva Sustampira & Ortiz Olivos, 2024).

Los estudios recientes en Colombia muestran que estrategias didácticas situadas, mediadas por apoyos visuales, actividades multisensoriales y evaluación flexible, favorecen avances en lectoescritura del alumnado con síndrome de Down. Cuando estas estrategias se documentan y se discuten narrativamente, las docentes ajustan criterios, identifican barreras y consolidan guiones de acción más eficaces para repetir y perfeccionar (Galera Arias et al., 2024).

A nivel de desarrollo profesional, la narrativa facilita aprendizaje entre pares: ofrece casos, evidencias y decisiones argumentadas que pueden ser observadas, adaptadas y modeladas por otros equipos. Este circuito narrar-observar-ensayar-retroalimentar incrementa la eficacia colectiva, relevante cuando la inclusión depende de acuerdos didácticos y evaluativos compartidos en la institución (Caicedo Bernal & Obregón Cantor, 2023).

En conclusión, la articulación teórica entre narrativa y autoeficacia permite comprender por qué relatar la práctica no solo describe, sino que mejora la calidad de las adaptaciones inclusivas. En tu estudio, este puente explica el tránsito de sensibilización a acciones pedagógicas concretas, y justifica la implementación de comunidades de práctica basadas en relatos como estrategia de formación continua 2023–2025 (Silva Sustampira & Ortiz Olivos, 2024).

Narraciones Docente

Las narraciones docentes hacen referencia a las historias, pero no las historias de las que uno puede hacer una narración, sino que son las narraciones donde las personas educadoras expresan las experiencias, conocimientos y reflexiones que desarrollan a través de los procesos educativos que ponen en práctica para poder compartir algunos conceptos de manera accesible e importante para el alumnado. Tal como se evidencia en la investigación de Ávila y Martínez (2013), las narrativas ofrecen a las personas educadoras la oportunidad de reflexionar en torno a sus prácticas y construir conceptos en relación con la discapacidad y la educación inclusiva, lo que repercute en su actividad docente.

En la realidad de la educación inclusiva, particularmente con alumnado que presenta un síndrome de Down, las narraciones adaptadas a sus intereses y capacidades contribuyen a la comprensión de los contenidos de clase, a la motivación y al impulso a participar, las narraciones favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas. De hecho, tal como se resalta desde la Fundación Iberoamericana Down, los alumno/as con síndrome de Down que han tenido experiencias gratas en su contexto educativo suelen mostrar actitudes positivas hacia el aprendizaje, y las narraciones pueden ser una buena manera de captar la atención, así como la motivación de los alumnos con síndrome de Down (Troncoso,2021).

En fin, las narraciones docentes no sólo benefician a los estudiantes, sino que los hace sensibilizar a las propias personas educadoras sobre la importancia y significado de la inclusión. Como se evidencia en las narraciones, las personas docentes van narrando prácticas concretas y éstas van reflexionando sobre ella, pero también identificando aspectos que se pueden mejorar y estrategias de atención más adecuadas para llegar a atender la diversidad. Es decir, reflexionar a partir de las narraciones es ir construyendo una enseñanza inclusiva y equitativa. A la vez, en la

clase, el hecho de contar con narraciones estimula el desarrollo de habilidades socioemocionales en el alumnado, ya que las narraciones favorecen la expresión emocional tanto como la construcción de la identidad o incluso la autoestima. Los alumnos con síndrome de Down obtienen beneficios de la educación basada en relatos (que les proporcionan conexiones emocionales con el contenido educativo) para su aprendizaje y adaptación al entorno escolar. La Fundación Iberoamericana Down advierte que la adición de información y estímulos visuales en las actividades narrativas favorece la atención y la concentración de los alumnos con síndrome de Down.

Teoría del Aprendizaje Significativo

La Teoría del Aprendizaje Significativo, formulada por Ausubel (1968), es la construcción más completa y didáctica de esta concepción teórica. En ella se plantea que el aprendizaje resulta más significativo si la persona va relacionada este nuevo conocimiento con la estructura cognitiva preexistente (Ausubel, 1968) que es la manera de oponerse al aprendizaje memorístico, es decir, la tesis central de esta teoría consiste en la conexión que podemos generar entre lo que ya sabe el alumno y lo que le mostramos en el aula.

Uno de sus núcleos principales es la asimilación de la información, de modo que si la nueva información está anclada en los conocimientos previos de los alumnos se facilitará su comprensión y su conocimiento más estable. Para ello es necesaria por parte del docente la presentación de contenidos de manera organizada, de lo general a lo específico, ejemplos o situaciones que activen los esquemas mentales de cada alumno.

Una aplicación de esta teoría en un contexto inclusivo, por ejemplo, en estudiantes con síndrome de Down, es especialmente útil, ya que al equiparar los conceptos con experiencias

cotidianas o experiencias visuales o manipulativas las reforzaremos de una forma comprensible y evitaríamos la memorización mecánica que se construye. Además, se refuerza la motivación porque se pone en evidencia el interés práctico de lo que se va aprendiendo, por lo que el aprendizaje es más significativo.

Por ello, el papel del docente en esta teoría es el de facilitador para realizar la programación y los recursos de modo que sean significativos para los estudiantes mediante sus conocimientos previos y la nueva información. El uso de los organizadores previos, los ejemplos concretos y la clarificación de objetivos, entre otras, son estrategias recomendadas para facilitar la asimilación cognitiva.

Teoría del Aprendizaje Inclusivo

La Teoría del Aprendizaje Inclusivo sostiene la postura de que en educación no sólo hay que procurar favorecer la participación de todos los estudiantes y su eventual aprendizaje. La diversidad no debería ser una limitación, sino un añadido a la misma práctica pedagógica e intervención del aula, puesto que permite garantizar de esta manera la equidad. A lo largo de este proceso, será necesario ir eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Estas barreras pueden tener diferentes orígenes, pedagógicos o estructurales, por ejemplo, pero también procedentes de las propias actitudes de los profesores (Booth y Ainscow, 2002). Estas barreras nos hacen ver que no todos los estudiantes pueden acceder a la educación equitativamente y que favorece incluso a los estudiantes con discapacidades, como aquellos con síndrome de Down. Por esta razón, se requiere que la escuela modifique sus prácticas y las metodologías que utiliza para poder atender la diferencia que existe entre los alumnos.

Booth y Ainscow (2002) sostienen la idea de que hay que transformar la cultura escolar para que sea posible la relación con los estudiantes, de forma que todos ellos tengan la

posibilidad de ser individualizados y de recibir el mismo número de oportunidades para su aprendizaje. Para lograrlo, sugieren la utilización del Index for Inclusion, una herramienta de análisis que plantea la reflexión sobre la calidad de las prácticas que se llevan a cabo. Propone la búsqueda de alternativas para poder garantizar la accesibilidad de todos los estudiantes. Este modelo pedagógico cuestiona que la educación inclusiva no sólo sea un beneficio para aquellos que se consideran más vulnerables de forma especial, sino para toda la comunidad de la escuela. Las mejoras que podría aportar favorecerían al clima de la educación que sí entienden aspectos humanos como la cooperación, la equidad, el respeto, entre otras muchas. La adaptación del currículo y de las metodologías de la enseñanza están claramente dentro de las bases de la educación inclusiva. No todos los alumnos/as aprenden a la vez, ni tampoco todos lo hacen a la misma velocidad, por eso se hace necesario poner en práctica estrategias pedagógicas que sean diferentes.

En este contexto, el aprendizaje basado en proyectos, la incorporación de materiales visuales y la enseñanza multisensorial se presentan como herramientas altamente efectivas para asegurar que todos los estudiantes, incluidas aquellos con discapacidad, puedan acceder al conocimiento de una manera significativa. La inclusión no debe limitarse simplemente a permitir que los alumnos con necesidades especiales ocupen un espacio en el aula, sino que es esencial garantizar su participación activa y efectiva en el proceso educativo (Booth & Ainscow, 2002).

Desde el enfoque del aprendizaje inclusivo, cada vez se hace más evidente lo importante que es que los docentes estén realmente preparados para atender la diversidad del aula. Muchas de las dificultades que enfrentan los estudiantes con discapacidad no provienen solo de su condición, sino de la falta de herramientas pedagógicas por parte de quienes los acompañan en su proceso educativo. Por eso, formar a los maestros en metodologías inclusivas, en cómo adaptar

el currículo y en el uso de tecnologías de apoyo no es un lujo, sino una necesidad urgente. Un docente bien formado no solo logra que sus estudiantes con necesidades educativas especiales aprendan mejor, sino que también ayuda a construir un ambiente escolar más justo, respetuoso y abierto para todos.

Además, no se puede hablar de inclusión si no se piensa en entornos de aprendizaje realmente accesibles. Esto no significa únicamente eliminar barreras físicas, sino también revisar los materiales, los recursos y las formas en que se evalúa. Por ejemplo, un estudiante con baja visión podría necesitar textos en braille o con lectura digital; otro, con dificultades motoras, quizá requiera dispositivos que le permitan escribir o participar a su ritmo. Hacer accesible la educación es una tarea colectiva que compromete a toda la comunidad escolar, porque solo así se garantiza que nadie quede por fuera del aprendizaje.

En ese mismo sentido, las familias cumplen un rol esencial. Son quienes mejor conocen a los estudiantes: saben qué les cuesta, qué los motiva, qué necesitan. Por eso, cuando hay una comunicación cercana y constante entre la escuela y el hogar, se pueden pensar estrategias más acertadas, que acompañen al estudiante no solo en el aula, sino también en casa. Además, cuando las familias se sienten parte activa del proceso educativo, se fortalece el sentido de comunidad y crece el compromiso con una inclusión que no es solo un discurso, sino una práctica concreta que cuida y respeta a todos. En esta línea, la educación inclusiva no solo tiene en cuenta a los alumnos/as con discapacidades sino que trata de transformar el propio sistema educativo.

Un modelo de aprendizaje inclusivo cuenta con la colaboración entre los alumnos/as sobre valores como la solidaridad, la empatía, el trabajo en grupo. Al aprender juntos los alumnos/as se hace evidente que se logra una mayor comprensión y respeto por la diversidad. Y se construye una sociedad más igualitaria de acuerdo con los aprendizajes en grupo de la

ciudadanía. De forma que una evaluación del aprendizaje en una clase inclusiva también tiene como premisa la flexibilidad y el progreso individual de los alumno/as. Por lo tanto, no se indican estándares rígidos, sino que, como las herramientas descritas anteriormente, hace uso de rúbricas adaptadas, carpetas de aprendizaje y autoevaluaciones. Se valoran el esfuerzo y la mejora de acuerdo con cada alumno/a que forma parte de un proceso por lo que se evita la exclusión de aquellos que presentan mayores dificultades en los contenidos de evaluación establecidos de forma tradicional. Y se construye un modelo de educación más igualitario.

Estudios relacionados al proyecto

En este apartado se presenta un análisis pormenorizado de los estudios anteriores que han tocado el tema objeto de estudio desde diferentes orientaciones teóricas, metodológicas y contextuales. De igual forma, en este apartado se construirá un marco referencial que sustente la pertinencia y la relevancia del estudio propuesto. Esta sección está organizada según el análisis de los estudios realizados en contextos internacionales y nacionales que han incidido directamente en la aplicación de las estrategias pedagógicas inclusivas en las aulas, enfocándose especialmente en el desarrollo de las competencias comunicativas de alumnos con Síndrome de Down.

El análisis de estas investigaciones permitirá, entre otros, identificar tendencias en el uso de recursos didácticos, metodologías adaptativas y herramientas tecnológicas, así como reconocer las percepciones, actitudes y limitaciones que se encuentran presentando los docentes en los contextos de aula reales. Igualmente, esta revisión pone de manifiesto los aportes y los vacíos existentes en el campo de la educación inclusiva, así como la determinación de la necesidad de diseñar estrategias nuevas, que tengan en cuenta el contexto y que estén centradas en las características del alumnado. Así, y al reunir estudios de distintos enfoques partiendo de

propuestas teórico-conceptuales y de prácticas empíricas hasta llegar a estudios e investigaciones evaluativas esta construcción quiere ofrecer un panorama extenso y actualizado de las prácticas pedagógicas efectivas para esta población.

Antecedentes Internacionales

A nivel internacional, Burgos y Villaprado (2023) llevaron a cabo una investigación en Ecuador por autoras pertenecientes a la Universidad Técnica de Manabí, centrada en identificar estrategias pedagógicas que trabajan hacia la promoción del aprendizaje significativo con niños con síndrome de Down, a partir de una metodología que partía del modelo cualitativo descriptivo, no experimental. La investigación surgió como respuesta a la necesidad de adaptar los procesos educativos a las características cognitivas, físicas y emocionales de este colectivo, de ahí la propuesta de una didáctica especializada, en línea con la inclusión social efectiva. En sus conclusiones, se señaló que las prácticas lúdicas y visuales son esenciales para la captación de la atención y para ayudar a la comprensión, tal como la importancia de un currículo que contemple la diversidad en la enseñanza en la cual el aprendizaje está dirigido hacia la capacidad de los alumnos y no hacia su discapacidad. Se considera igualmente que el trabajo junto al profesorado especializado, la implicación familiar y la adecuación institucional constituyen las claves para que emerjan las prácticas inclusivas; el estudio establece que las estrategias de aprendizaje más eficaces son aquellas que se adecúan a los ritmos de aprendizaje, en lugar de usar los planteamientos homogéneos, lo que confiere cierta pertinencia al enfoque de esta investigación, centrado de inicio en las metodologías contextuales.

Complementariamente, Ponce et al. (2021), en un estudio realizado en Ecuador con enfoque bibliográfico y descriptivo sobre la inclusión de estudiantes con síndrome de Down en

educación primaria, enfatizan en el uso de apoyos tecnológicos como instrumento facilitador para el aprendizaje. Sus hallazgos establecen que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ser aliados importantes en las clases, sean presenciales o virtuales, porque favorecen una mayor participación de los estudiantes, refuerzan su autonomía y amplían las oportunidades para acceder de forma equitativa a los contenidos.

Los autores afirman que el uso de TIC debe estar adaptado pedagógicamente a las necesidades del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y resaltan la importancia de mantener el uso de materiales accesibles y experiencias de aprendizaje adaptadas a cada una de las necesidades. Ante todo, el uso de TIC debe estar respaldado por la preparación formativa de las docentes y por un apoyo institucional real que garantice su continuidad en el tiempo y su contribución efectiva a la educación inclusiva. Sus hallazgos confirman el uso de los recursos tecnológicos y la diferencia del enfoque utilizado como estrategia integradora, emparentándose con los objetivos de esta investigación.

En México se encuentra la investigación de Lormendez y Cano (2020) que realizó un análisis de las percepciones, de las prácticas y de los desafíos que afrontan las docentes de nivel preescolar ante procesos de inclusión de niños con síndrome de Down. Mediante un enfoque cualitativo y la aplicación de entrevistas semiestructuradas a un grupo de educadoras con experiencia en atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, el estudio tuvo como propósito examinar la experiencia directa del profesorado frente a la implementación de estrategias pedagógicas, las barreras institucionales y las condiciones que posibilitan o restringen una inclusión auténtica. Los hallazgos evidencian que, si bien existe un compromiso ético y profesional por parte de las maestras, factores como la escasa formación especializada, la falta de recursos adaptados y el limitado respaldo institucional dificultan la consolidación de prácticas

inclusivas efectivas. Las docentes señalaron que recurren frecuentemente a estrategias personales e intuitivas, al no contar con orientaciones claras desde la institución. No obstante, coincidieron en que los estudiantes logran avances significativos cuando se aplican metodologías afectivas, flexibles y adaptadas al ritmo individual. Este estudio aporta una perspectiva empírica valiosa al debate sobre inclusión educativa, al visibilizar el rol de las docentes como agentes de cambio y la necesidad de reorientar las políticas públicas hacia modelos verdaderamente inclusivos, centrados en el contexto real del aula.

A diferencia de los trabajos de Pin y Villaprado (2023), los cuales nos aportan estrategias desde un plano teórico-conceptual, la investigación de Lormendez y Cano (2020) nos entrega una mirada empírica y contextualizada que nos permite comprender las dinámicas de aula inclusiva. De este modo, este estudio tiene un gran valor precisamente por ser un estudio centrado en la práctica docente, lo cual resulta necesario para diseñar políticas educativas más coherentes con las necesidades del profesorado y de la población estudiantil con discapacidad. No obstante, se tendría que ampliar este tipo de estudios a través de la observación directa en el aula o de estudios longitudinales que estudien el impacto real de las estrategias educativas que se implementan.

En Chile, Muñoz et al. (2021) realizaron una investigación con un enfoque cuantitativo y exploratorio que tuvo por objetivo diseñar y validar un instrumento psicométrico que midiera las actitudes y expectativas de los docentes relativo al aprendizaje de alumnos y alumnas con síndrome de Down. Esta herramienta fue administrada a una muestra representativa de docentes del sistema educativo chileno y su validación se realizó mediante análisis factorial, garantizando la consistencia interna y validez de constructo. Los resultados mostraron que, si bien muchos docentes indican actitudes favorables hacia la inclusión, persisten creencias limitantes respecto a

las capacidades cognitivas de este tipo de alumnado, las que impactan en la planificación de metas educativas y decisiones pedagógicas cotidianas. Los resultados del trabajo indican que esas percepciones son posibles sutiles, pero importantes para que una inclusión educativa sea posible; y pone el instrumento al servicio de la investigación y de programas de formación del profesorado. Estos resultados implican una clara necesidad de trabajar no sólo las prácticas educativas, sino las creencias del profesorado, lo que está perfectamente alineado con el enfoque que tiene esta investigación, así como con el uso de narraciones docentes como estímulo de reflexión pedagógica y de sensibilización.

Por otro lado, en el caso de Colombia, la investigación llevada a cabo por Silva Sustampira y Ortiz Olivos (2024) de tipo descriptivo y que se fundamenta en una revisión de tipo bibliográfico sistemática, analizó cómo las prácticas pedagógicas intervienen en las habilidades lectoescritoras con alumnado con síndrome de Down en el contexto latinoamericano.

La revisión crítica de sesenta artículos académicos recientes, logró ubicar los resultados en categorías temáticas que se corresponden con estrategias que son utilizadas de forma habitual por los docentes y que tienen que ver con el uso del material visual, rutinas en la repetición, el refuerzo positivo y el acompañamiento afectivo quedan asociadas al fortalecimiento de los procesos significativos de lectura y escritura. Las autoras apuntan a que, desde un enfoque cualitativo-positivo, una de las exigencias es contar con una pedagogía situada que reconozca las singularidades de su alumnado y maximice el papel del docente como agente de transformación del contexto educativo. En este sentido, el artículo enfatiza también en la necesidad de dar respuestas sensibles y contextualizadas aportando el respaldo teórico que envolverá esta investigación; además busca evidenciar que las narrativas de las experiencias y reflexiones

expuestas por los docentes pueden ser el camino indicado para mejorar las prácticas inclusivas en el aula.

De igual forma, en Colombia, el trabajo de investigación que llevaron a cabo Galera, Montoya y Meza (2024) como trabajo de fin de grado para la Licenciatura en Educación Especial en la Universidad del Atlántico, tuvo como objetivo diseñar y poner en práctica una rúbrica pedagógica orientada a desarrollar procesos metacognitivos, como táctica de refuerzo y desarrollo de las competencias lectoras y de escritura en los estudiantes con síndrome de Down. Esta propuesta emergió de una observación pedagógica en la práctica directa, durante prácticas profesionales que las autoras realizaron en una institución educativa de la ciudad de Barranquilla, que reveló la existencia de limitaciones importantes en el desarrollo de estas competencias lectoras y de escritura en esta población de estudiantes.

Dicha investigación adoptó un diseño metodológico mixto, donde analizar las perspectivas cualitativa de los procesos de aprendizaje y medir las cuantitativas de los resultados, mediante la implementación del test ABC y de un material innovado que recibía el apellido LeEcrit Down constituido en cuatro fases de aprendizaje. La intervención estaba destinada a generar mejoras de la comprensión lectora y la producción de la escritura en todas las actividades multisensoriales sustancializadas en materiales con colores, texturas y sonidos, con el afán de crear un ambiente lúdico y significativo para facilitar los aprendizajes de la lengua escrita.

Los resultados de la investigación demostraron mejoras considerables en las competencias lectoescritoras de los estudiantes participantes y en su motivación y actitud y disposición ante todas las actividades escolares. No obstante, la descripción de relaciones con casos en el marco de logros mínimos se debía a características de una discapacidad intelectual más severa que en otros casos y por la brevedad del periodo de intervención. Para las autoras, las

estrategias metacognitivas cuando están contextualizadas y soportadas en el trabajo especializado del docente y la familia, son herramientas eficaces para generar progresos materiales en el proceso educativo del alumnado con síndrome de Down.

Finalmente, en el contexto colombiano, la investigación llevada a cabo por Caicedo y Obregón (2023), propuso una intervención pedagógica mediada por medios digitales, orientada al fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras, para una educación verdaderamente inclusiva, que partió de los lineamientos del Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR) y de una propuesta flexible no rígida, adecuada a las características cognitivas de dos alumnos con importantes dificultades en lectoescritura. En un enfoque cualitativo y utilizando el diseño de estudio de casos, se llevó a cabo un diagnóstico individualizado que permitió conocer hasta qué nivel cada alumno estaba preparado y en función del cuál también se definió una intervención pedagógica pertinente.

Lo más significativo consistió en la creación de un espacio inteligente de aprendizaje, orquestado por impresa digital, medios concretos y estrategias interactivas orientadas a estimular los sentidos, las emociones y el entorno inmediato del alumnado, presentando actividades de visualización, audición, manipulación y narración. Se trató de generar un ambiente de aprendizaje significativo, participativo y atractivo que propició avances significativos en la comprensión lectora, la producción escrita y la actitud hacia el trabajo autónomo. Ésta ha sido una visión renovadora sobre la incorporación de las determinadas tecnologías para la información y comunicación dentro de los contextos de diversidad funcional, que han mostrado cómo una pedagogía situada, mediada tecnológicamente y emocionalmente significativa puede potenciar procesos educativos inclusivos y eficaces.

Los estudios revisados permiten concluir que la inclusión de estudiantes con síndrome de Down en contextos escolares ordinarios requiere de estrategias pedagógicas adaptadas que respeten y respondan a las características individuales del alumnado. Investigaciones como la de Burgos (2023) y Ponce et al. (2021) insisten en la importancia de metodologías lúdicas, visuales y apoyadas en TIC, que promuevan tanto la atención como la participación activa. Desde esta perspectiva, se valida el planteamiento de este estudio en cuanto a que el uso de narraciones docentes puede constituir una estrategia altamente significativa, en tanto permite contextualizar la enseñanza, conectar con la realidad de los estudiantes y construir procesos de aprendizaje significativos desde la experiencia. Además, el componente afectivo, resaltado por varios autores, se articula naturalmente con las narrativas como forma de enseñanza personalizada, lo cual reafirma la pertinencia del enfoque propuesto.

De igual forma, los hallazgos de Lormendez y Cano (2020) así como los de Muñoz et al. (2021) aportan elementos cruciales sobre las percepciones docentes y las limitaciones institucionales que condicionan la implementación de prácticas inclusivas. En estos estudios, se visibiliza que el éxito de las estrategias pedagógicas no depende exclusivamente de su formulación técnica, sino de la actitud, las creencias y la formación del profesorado. Por tanto, el enfoque de esta investigación, que busca evaluar cómo las narraciones docentes pueden sensibilizar y formar al docente, resulta clave, ya que promueve una toma de conciencia a través de la reflexión sobre la propia práctica. Las narraciones permiten a los docentes reconocerse como actores transformadores de su contexto educativo y, a la vez, construir nuevas rutas pedagógicas más acordes con los principios de la inclusión y la equidad.

En la misma línea, estudios nacionales como los de Silva Sustampira y Ortiz Olivos (2024), Galera Arias et al. (2024), y Caicedo Bernal y Obregón Cantor (2023) permiten observar

cómo el uso de estrategias didácticas adaptadas y mediadas por TIC ha generado impactos positivos en el desarrollo de las competencias comunicativas en estudiantes con síndrome de Down, especialmente en lectura y escritura. Estas experiencias demuestran lo importante que es contar con recursos adecuados, materiales accesibles y entornos de aprendizaje que estimulen todos los sentidos. No se trata solo de tener herramientas, sino de que estas respondan a los ritmos y formas de aprender de cada estudiante, desde una mirada inclusiva, respetuosa y consciente. En este contexto, las narraciones docentes pueden entenderse como una herramienta metacognitiva valiosa: no solo permiten registrar lo vivido, sino que también pueden integrarse como recurso didáctico en entornos de aprendizaje más dinámicos e inteligentes. Esto abre la posibilidad de diseñar estrategias más humanas, reflexivas y conectadas con la realidad del aula.

En conclusión, lo que muestran las investigaciones revisadas es que la inclusión no puede quedarse en ajustes superficiales al currículo. Hacer inclusión de verdad implica transformar la manera en que se enseña, se acompaña y se piensa la educación. Para eso, el rol del docente debe ser mucho más que el de aplicar estrategias: debe investigar, crear y comprometerse con la diversidad que habita en su aula. En este sentido, analizar y aplicar estrategias a partir de narraciones docentes cobra un valor especial, porque permite visibilizar lo que pasa en la práctica: los aciertos, los obstáculos, las emociones, las decisiones. La inclusión efectiva, como lo señalan distintos estudios, se construye reconociendo a fondo las características y capacidades de cada estudiante. Y eso solo es posible cuando la práctica docente se vuelve crítica, ética y situada. Así, las narraciones no son solo herramientas pedagógicas, sino también medios de transformación social, porque reflejan lo que ocurre en el aula y ayudan a imaginar, y construir, entornos realmente inclusivos.

Capítulo 3. Aspectos Metodológicos

Diseño de investigación

Esta investigación tiene una metodología cualitativa de tipo exploratoria, elegida por su capacidad para comprender las experiencias, significados y reflexiones que emergen de las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por docentes que trabajan con estudiantes con síndrome de Down en una institución pública de educación básica. A diferencia de un enfoque cuantitativo, centrado en la medición y la generalización, el enfoque cualitativo permite acceder al sentido subjetivo, situado y transformador que los y las docentes atribuyen a su práctica, especialmente cuando esta se expresa en forma de relato personal.

La naturaleza exploratoria de la investigación tiene que ver con la intención de analizar un fenómeno escasamente tratado empíricamente, como es el de las narraciones narrativas en la medida en que constituyen una herramienta que permite orientar la práctica pedagógica inclusiva. A este respecto, como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014), los estudios exploratorios dan oportunidad de abrir nuevas sendas de investigación en relación a objetos novedosos o poco estudiados. En este sentido, las narraciones no se diferencian de simples anécdotas, sino que se constituyen en recursos que nos permiten reflexionar sobre nuestras prácticas didácticas con potencial para transformar nuestras prácticas pedagógicas desde un enfoque ético y situado.

La lógica de esta investigación es de tipo inductivo e interpretativo, ya que lo que se pretende es construir sentido a partir de las voces de los propios docentes. Para ello, se optará por dos instrumentos principales: una entrevista semiestructurada con enfoque narrativo-reflexivo y un diario de campo docente, el cual permitirá registrar observaciones y reflexiones emergentes desde la situación educativa.

La entrevista semiestructurada estará pensada para acompañar a las personas participantes en la elaboración de relatos personales y detallados sobre sus experiencias pedagógicas con los estudiantes con síndrome de Down. Este tipo de entrevista, como sustenta Hernández, Fernández y Baptista (2014), permite acceder a significados más profundos desde la visión de quien vive la experiencia, pues al tener estructura flexible, permite un diálogo abierto y reflexivo. Este recurso es fundamental para cumplir con el segundo objetivo específico, que apunta a identificar cómo impactan las narraciones docentes en la adaptación de estrategias pedagógicas inclusivas, así como con el tercero, que busca proponer estrategias didácticas a partir de esas mismas narraciones. Además, se irán sumando otras evidencias más, como por ejemplo videgrabaciones que ayuden a enriquecer y brindar validez a los relatos, aportando información visual del entorno escolar y de las dinámicas que atraviesan las experiencias compartidas por los docentes.

Las entrevistas semiestructuradas permitirán además evidenciar patrones, estrategias que se han utilizado, cambios que se han operado y aprendizajes construidos, pero a su vez se convierten en un espacio donde el docente también encuentra diálogo para la reflexión crítica, una técnica que permite al docente revisar el propio quehacer docente y construir saberes inclusivos desde lo que verdaderamente ocurre en el aula.

La técnica elegida pretende buscar un equilibrio entre la libertad narrativa del docente y las necesidades de sistematización del investigador. Así pues, el diseño metodológico propuesto contemplará no solo las entrevistas semiestructuradas con enfoque narrativo, sino que también se consideran de manera complementaria las encuestas abiertas, las cuales permitirán recoger percepciones generales y espontáneas de las docentes en torno a la validez formativa y sensibilizadora de las narraciones en el contexto de la educación inclusiva. La fusión de las

técnicas cualitativas en la investigación contribuye a ampliar el análisis y, al mismo tiempo, a validar el estudio mediante la triangulación de fuentes, facilitando el contraste entre lo que se declara y lo que se narra en profundidad, garantizando así una comprensión más completa y reflexiva del fenómeno investigado.

Pregunta de investigación y objetivo

¿Cómo el uso de narraciones docentes orienta la mejora de prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a estudiantes con síndrome de Down en una institución pública de educación básica? A partir de esta pregunta se construye el presente estudio, cuyo objetivo general es analizar cómo las narraciones de los y las docentes pueden funcionar como una vía para mejorar sus prácticas pedagógicas en contextos de inclusión.

Este propósito se desarrolla a través de tres objetivos específicos: primero, explorar de qué manera las narraciones contribuyen a sensibilizar y formar a los docentes en temas de educación inclusiva; segundo, identificar el impacto que tiene el uso de estas narraciones en la adaptación de estrategias pedagógicas inclusivas; y tercero, proponer estrategias didácticas que, nacidas de estas experiencias narradas, favorezcan la inclusión y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Lejos de limitarse a describir un fenómeno, esta pregunta apunta a comprender cómo las y los docentes interpretan su propia práctica, y a rescatar el valor reflexivo y transformador que puede tener la narración cuando se convierte en una herramienta pedagógica. Es decir, pretendemos ceñir si las narraciones permiten volver a pensar el quehacer docente desde una mirada más crítica, ética e inclusiva. En función de esta pregunta se formula el objetivo general que condensará la finalidad última del estudio y, así, delimitará su objetivo de investigación:

Analizar el uso de narraciones docentes como herramienta para mejorar las prácticas pedagógicas dirigidas a la inclusión de estudiantes con síndrome de Down en una institución pública de educación básica.

Este objetivo general se desglosa en tres objetivos específicos, cuya función es organizar el proceso de indagación en etapas comprensibles y evaluables. Cada objetivo responde a una dimensión del fenómeno a estudiar, orientando así la elección de técnicas e instrumentos:

Evaluar cómo las narraciones docentes pueden contribuir a la sensibilización y formación de los docentes en educación inclusiva.

Identificar el impacto del uso de narraciones docentes en la adaptación de estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con síndrome de Down.

Proponer estrategias didácticas basadas en narraciones docentes que favorezcan la inclusión y el aprendizaje significativo de estudiantes con síndrome de Down en educación básica.

Estos objetivos están estrechamente relacionados entre sí. El primero tiene un carácter exploratorio-valorativo, ya que pretende indagar en las creencias y actitudes de las docentes; el segundo es analítico, orientado a interpretar las prácticas concretas que emergen de sus narraciones; y el tercero es propositivo, centrado en generar nuevas estrategias basadas en las evidencias recogidas durante el trabajo de campo.

Fase Metodológica

Este trabajo de investigación se organiza metodológicamente en tres fases principales, las cuales se relacionan directamente con los objetivos específicos del estudio. Cada una de estas etapas acompaña un momento clave del proceso investigativo: comienza con la exploración de

las percepciones iniciales de las docentes, sigue con la interpretación crítica de sus relatos sobre la práctica pedagógica inclusiva, y finaliza con la construcción conjunta de propuestas estratégicas que surgen justamente a partir de esas experiencias compartidas. Esta estructura metodológica garantiza la coherencia interna entre la pregunta de investigación, los objetivos y las técnicas de recolección de datos, manteniendo el enfoque cualitativo y exploratorio como eje principal. En este proceso se emplearán entrevistas semiestructuradas como instrumento principal, las cuales permitirán a las y los docentes construir relatos reflexivos que serán interpretados a través del análisis narrativo. Asimismo, se incorporarán diarios de campo elaborados por los docentes y, en caso de ser posible, videograbaciones de situaciones pedagógicas relevantes, con el fin de complementar la información y fortalecer la validez del análisis a partir de múltiples fuentes.

En la primera fase se intenta evaluar de qué manera las narraciones docentes pueden favorecer la sensibilización y la formación en educación inclusiva de las/los docentes. Con este propósito se llevará a cabo una primera encuesta abierta en la que se pretende indagar sobre las percepciones que las participantes tienen sobre la inclusión de los estudiantes que tienen síndrome de Down, su conocimiento previo, los aprendizajes escolares que han vivido y su valoración sobre el uso que se puede hacer de las narrativas como medio de avance profesional. Este primer acercamiento también tiene un valor como línea de base que pone de manifiesto el punto desde el que las profesoras inician su aproximación a la educación inclusiva. En esta primera parte, además, las participantes se inician en la lógica reflexiva del estudio, puesto que se les va a invitar a tener en cuenta sus experiencias pedagógicas como fuente de conocimiento profesional. La información obtenida en esta primera parte del proceso se organizará y se

analizará siguiendo una lógica de análisis temático que permita identificar actitudes, disposiciones y elementos que configuran su visión sobre la inclusión.

Como parte complementaria del proceso, se llevarán a cabo entrevistas iniciales breves, que buscan recolectar la percepción general que tienen las docentes sobre la inclusión y activar el recuerdo de experiencias que ellas han tenido significativas para ellas en relación con la inclusión. Estas entrevistas, si bien son percibidas como más perceptuales que narrativas, desempeñan un papel importante en el primer momento; es un puente hacia las entrevistas más profundas, pero permiten incluso generar un clima de confianza entre la investigadora que se presenta en esta investigación y las participantes, algo que consideramos clave en una investigación cualitativa, en la cual se prioriza la apertura y la honestidad en el relato. A partir de este primer acercamiento inicial, comenzar a localizar algunos núcleos temáticos, los cuales se desarrollarán de manera más profunda desde los relatos principales.

La segunda fase gira en torno a conocer de qué manera los relatos docentes ayudan a comprender de qué forma se adaptan las estrategias pedagógicas inclusivas, en especial aquellas dirigidas a los estudiantes que presentan un síndrome de Down. El instante del presente corresponde al núcleo del estudio. Para ello, se desarrollarán entrevistas semiestructuradas de carácter profundo, orientadas a la realización de relatos escritos y orales en las cuales las docentes narrarán experiencias relevantes que hayan tenido lugar en el aula. A las entrevistas se añadirán los diarios de campo elaborados por las docentes, entendidos como un complemento interpretativo que permita captar situaciones comunes, pensamientos espontáneos y decisiones pedagógicas que se toman en el aquí y en el ahora.

Las participantes serán invitadas a narrar una o varias experiencias como importantes, reflexionando sobre cómo utilizaron las estrategias, hicieron ajustes, encontraron obstáculos, se

emocionaron y los aprendizajes que iban construyendo. La característica de estas narraciones será la no adquisición de una estructura rígida, ni una definición de las preguntas cerradas, sino el poder ir en una apertura de la guionización que favorezca la espontaneidad, el grado de detalle del contexto y el análisis crítico.

Se procederá al análisis de las narraciones con técnicas de codificación temática y categorización abierta bajo la mirada del análisis narrativo. El proceso de organización y tratamiento de datos se apoyó en scripts en Python, principalmente para la construcción de gráficos y visualizaciones que facilitaron la identificación de patrones y la representación de las categorías emergentes. Estas herramientas permitieron sistematizar las transcripciones y organizar matrices de categorías de manera transparente y reproducible. Este momento tuvo como función la identificación de pautas comunes en la práctica docente, así como de las alteraciones y transformaciones significativas, las decisiones y las estrategias que emergieron de la experiencia pedagógica.

Asimismo, constituyó la fase de interpretación acerca de cómo las maestras construyeron su conocimiento pedagógico desde lo vivido, en contraste con lo expuesto en el capítulo IV, y de qué manera el ejercicio narrativo les permitió observar y cuestionar su realidad para mejorar la práctica, orientándose hacia una educación inclusiva y con una mirada más consciente y transformadora. Finalmente, esta etapa dio cumplimiento al segundo objetivo de la investigación, al ofrecer una lectura sobre los efectos de la narrativa docente para reorganizar la práctica pedagógica desde la voluntad de una educación más justa.

La tercera fase tiene como fin construir las estrategias didácticas desde las narrativas docentes que favorecen una inclusión y un aprendizaje significativo en el alumnado con Síndrome de Down. Para poder llevar a cabo el objetivo de construir estrategias didácticas, se

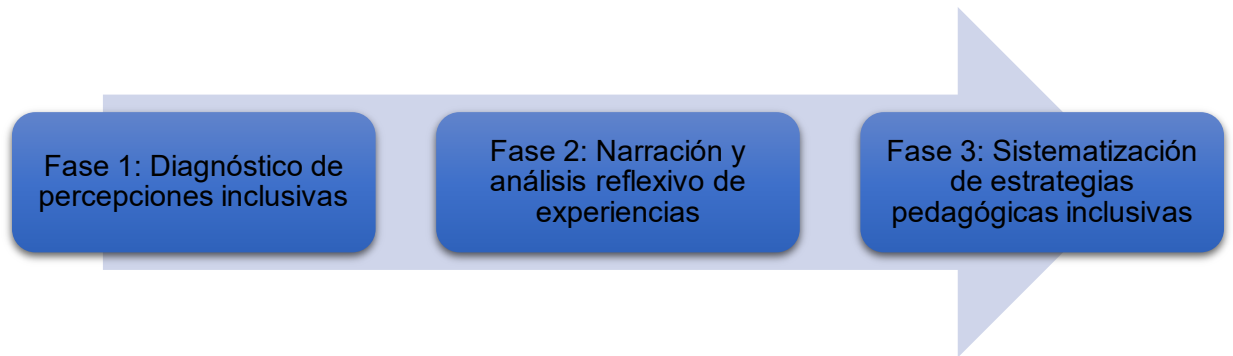
formarán matrices de interpretación de los hallazgos que surgen desde las narraciones, con el fin de clasificar las estrategias emergentes documentadas, sus condiciones de aplicación, sus resultados y la posibilidad de replicarlas. Esta interpretación se realizará a la luz del marco teórico, lo que permitirá otorgar más solidez conceptual a las propuestas pedagógicas emergentes. Esta sistematización se llevará a cabo con un análisis de cruce de narrativas, de las respuestas de la primera encuesta y de los núcleos conceptuales del marco teórico, asegurando así que las estrategias no solo estén fundamentadas empíricamente, sino también teóricamente. También se validarán con las docentes participantes mediante breves devoluciones interpretativas, lo cual aporta validez y pertinencia a las estrategias.

El producto final de la fase consistirá en un documento de síntesis pedagógica que recogiera las estrategias y los principios metodológicos que las sustentan. La producción del material no solo se circunscribe a un ejercicio académico, sino que puede verse como un material para la reflexión institucional sobre prácticas de inclusión y para la formación docente. De este modo se alcanza el tercer objetivo específico que no solo se orienta a la descripción, a la interpretación, sino también a la construcción de propuestas para la mejora de la calidad educativa desde el aula, a partir de la narratividad reflexionada que produce la docente.

Estas tres fases se enlazan lógicamente y progresivamente y serán llevados a cabo a partir de las técnicas cualitativas que valoran la voz, la experiencia o la reflexión por parte de las participantes. El estudio se orienta no solo a la producción de conocimiento, sino que también tiende a la formación de procesos de transformación pedagógica en las docentes implicadas a partir de un recorrido narrativo que comienza por el diagnóstico, atraviesa una concepción profunda, y acaba por la producción de propuestas contextualizadas. A continuación, se presenta

la Figura 2, un esquema visual que representa de alguna manera este proceso metodológico, del objetivo uno al objetivo tres.

Figura 3. *Esquema metodológico por fases según objetivos*



Instrumentos para recoger los datos

En una investigación cualitativa exploratoria como la presente, la obtención de datos busca captar la experiencia vivida, los sentidos atribuidos a la acción docente y las transformaciones pedagógicas percibidas. Por ello, se han definido dos instrumentos principales de recolección de información que se ajustan a este enfoque. El primero es la entrevista semiestructurada con enfoque narrativo, aplicada una vez a cada docente participante, con el propósito de recoger relatos extensos y reflexivos sobre experiencias inclusivas vividas con estudiantes con síndrome de Down. El segundo instrumento utilizado en este estudio será el diario de campo, elaborado por las propias docentes, que permitirá registrar de forma libre y cercana sus observaciones, emociones, decisiones pedagógicas y reflexiones que surjan en su día a día. Tanto este recurso como las entrevistas se vinculan directamente con los tres objetivos específicos del estudio, y sostienen la lógica interpretativa y reflexiva que caracteriza al enfoque cualitativo. En este contexto, la entrevista no se limita a ser un medio para obtener datos:

también funciona como un espacio formativo, que invita a la introspección y promueve la construcción de saber pedagógico a partir de las experiencias reales que viven las docentes.

Por su parte, el tercer objetivo de esta investigación —proponer estrategias de enseñanza a partir de las narraciones compartidas por las docentes— se desarrollará a través de un análisis sistemático de los relatos recopilados. Este análisis buscará identificar patrones de acción, estrategias empleadas, respuestas frente a contextos concretos, decisiones tomadas, barreras enfrentadas y aprendizajes alcanzados. Para ello, se aplicará una codificación temática y una categorización abierta, que servirán como herramientas metodológicas para organizar la información e interpretarla desde una mirada comprensiva. Lo que se analiza no es una observación directa del aula, sino el contenido de los relatos: cómo las docentes cuentan, evalúan y posicionan sus prácticas. Esta lectura profunda de las narraciones permitirá detectar cambios significativos en su forma de enseñar e incluir, y al mismo tiempo, sistematizar estrategias que puedan ser replicadas en otros contextos educativos.

La siguiente tabla recupera el cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos y de la herramienta metodológica que lo permitirá:

Tabla 1. *Correspondencia entre objetivos e instrumentos de recolección de datos*

Objetivo específico	Instrumento principal
Evaluar cómo las narraciones docentes pueden contribuir a la sensibilización y formación de los docentes en educación inclusiva.	Entrevista semiestructurada con enfoque narrativo
Identificar el impacto del uso de narraciones docentes en la adaptación de estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con síndrome de Down.	Diarios de campo
Proponer estrategias didácticas basadas en narraciones docentes que favorezcan la inclusión y el aprendizaje significativo de estudiantes con síndrome de Down.	Análisis reflexivo y observación sistemática del contenido de las narraciones (instrumento interpretativo)

Nota. Elaboración propia

A continuación, se presenta la guía única de entrevista que se utilizará como instrumento central para alcanzar los dos primeros objetivos. Esta guía está dividida en bloques temáticos y propone preguntas abiertas orientadoras, permitiendo a las docentes reconstruir libremente sus relatos, pero dentro de un marco estructurado que facilita el análisis posterior.

Los participantes

La investigación a desarrollar será efectuada por tres docentes de educación básica primaria que están realizando su trabajo en una institución pública y que tienen experiencias directas de acompañamiento pedagógico de alumnos/as con síndrome de Down, y que son el centro de interés principal de la investigación. La selección de los participantes se realizará mediante un muestreo intencionado, propio del enfoque cualitativo. En este tipo de muestreo, se prioriza la riqueza y profundidad del discurso de los participantes por encima de la representatividad estadística. Lo importante no es la cantidad de casos, sino la calidad del contenido que puedan aportar en función de sus experiencias y reflexiones sobre la educación inclusiva. En este sentido, los criterios de la selección se sustentan en la experiencia de haber llevado el proceso de la educación inclusiva, en que estén dispuestos a aportar elementos sobre su historia de vida con las reflexiones correspondientes y su apertura a ser participativos.

Los participantes docentes tienen experiencia respecto al trabajo con alumnos/as con necesidades educativas especiales que provienen del síndrome de Down, experiencia que han tenido en la planificación del aula, en la práctica de trabajo y en el proceso de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje inclusivo. Se espera igualmente lo que son los relatos de su capacidad de reconstrucción de experiencias mediante relatos de situaciones vividas en aula y que forman el hilo conductor de lo que será el estudio. La participación será voluntaria y manteniendo la confidencialidad e informado el sujeto participante. De esta manera, se garantiza en todo

momento el respeto que se tiene con el sujeto, la ética investigativa y el reconocimiento del valor del saber de los docentes profesionales.

Dada la naturaleza de estudio interpretativo y narrativo, el número reducido de participantes no supone un obstáculo sino una estrategia metodológica que permite el análisis situar el estudio en las particularidades de cada caso. Las narraciones provenientes de nuestras tres voces docentes permitirán la construcción de una mirada plural y rica sobre las prácticas de la educación inclusiva, así como la presentación de propuestas de estrategias pedagógicas que emergen del ejercicio profesional desde la perspectiva del estudio transformador ético y situado.

Criterios de calidad cualitativa

Este estudio aseguró la credibilidad mediante devoluciones progresivas a las participantes para contrastar interpretaciones, afinando el sentido de los relatos y evitando inferencias no sustentadas. La descripción densa del contexto, de las escenas de aula y de las decisiones pedagógicas permitió anclar las categorías en situaciones vividas y comprensibles para lectoras y lectores con experiencia docente. Con ello, las afirmaciones interpretativas se sostienen en evidencia textual y situacional suficiente, reduciendo riesgos de sobre lectura y mejorando la fidelidad al significado atribuido por las docentes participantes (Lincoln y Guba, 1985; Shenton, 2004).

La transferibilidad se atendió documentando con detalle las condiciones institucionales, los recursos disponibles, los tiempos escolares y los perfiles de las y los docentes, de modo que otras comunidades educativas puedan juzgar semejanzas y diferencias con sus propios entornos. Se presentaron casos tipo y variaciones relevantes entre narraciones, mostrando qué apoyos facilitaron u obstaculizaron las adaptaciones inclusivas. Este nivel de explicitación favorece el uso prudente de los hallazgos en contextos análogos y evita generalizaciones simplistas, al

tiempo que ofrece pistas operativas para orientar decisiones curriculares y evaluativas en escenarios reales (Shenton, 2004).

Para la dependencia se generó un rastro de auditoría con versiones fechadas del manual de códigos, matrices temáticas y decisiones analíticas justificadas, lo que permite seguir la evolución del análisis y verificar su estabilidad. Una muestra de materiales fue codificada por una segunda persona para contrastar criterios, discutir límites de categorías y consolidar acuerdos, proceso que fortaleció la consistencia interna del esquema final. La confirmabilidad se abordó registrando supuestos, dudas y giros interpretativos, y conservando evidencias textuales que respaldan cada tema, de modo que terceros puedan rastrear la base empírica de las conclusiones y estimar el grado de influencia del investigador en el proceso (Miles et al., 2014; Lincoln y Guba, 1985).

Triangulación y validación del análisis

El análisis se apoyó en la convergencia y tensión entre múltiples fuentes y técnicas para robustecer los resultados. Se integraron entrevistas narrativas con observaciones contextuales registradas sistemáticamente, y se articularon procedimientos de codificación temática con memos analíticos que guiaron preguntas y refinamientos sucesivos. La triangulación por investigadores se aplicó en momentos críticos del proceso para contrastar lecturas, identificar sesgos posibles y negociar significados, entendiendo la divergencia no como falla, sino como oportunidad para profundizar en matices y reconfigurar categorías con mayor precisión conceptual (Miles et al., 2014).

La validación con participantes se realizó en dos rondas. Primero, se devolvieron mapas de temas y citas ejemplares para confirmar pertinencia, claridad de lenguaje y correspondencia

con la experiencia relatada. Después, se contrastaron interpretaciones sensibles relacionadas con emociones profesionales, expectativas y juicios pedagógicos, buscando resguardar el tono y la intención de las narraciones. Estas devoluciones permitieron ajustar etiquetas, renombrar categorías y precisar vínculos entre actitudes, conocimientos y autoeficacia, reforzando la coherencia entre los datos y el marco conceptual propuesto en el estudio (Lincoln y Guba, 1985).

La codificación siguió las fases reconocidas del análisis temático: familiarización con los datos, generación inicial de códigos, búsqueda de temas, revisión, definición y reporte. Las decisiones sobre inclusión o fusión de categorías consideraron la saturación semántica y la utilidad explicativa para comprender la práctica inclusiva. El consenso entre analistas se basó en criterios explícitos de anclaje textual y parsimonia interpretativa, lo que incrementó la estabilidad del esquema y su trazabilidad metodológica. Este procedimiento facilita replicabilidad conceptual y aporta claridad sobre cómo se construyeron los hallazgos que vinculan narrativa docente y mejora de prácticas (Braun y Clarke, 2006; Miles et al., 2014).

Capítulo 4. Resultados

El presente capítulo se enfoca en el análisis de resultados a partir de la pregunta de investigación: ¿Cómo el uso de narraciones docentes orienta la mejora de prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a estudiantes con síndrome de Down en una institución pública de educación básica? A través de un análisis temático y categorial de las narraciones, se identificaron las principales dimensiones de sensibilización que se activan en las profesoras al reflexionar sobre sus experiencias inclusivas. El proceso se desarrolló mediante una codificación inductiva, iniciada con una codificación abierta, de la cual emergieron núcleos temáticos directamente del material narrativo.

Posteriormente, mediante un proceso de comparación constante, se establecieron relaciones entre códigos (fase axial implícita), lo que permitió integrar y depurar categorías hasta consolidar tres dimensiones principales: conocimiento, actitud y autoeficacia. Cada una de estas dimensiones refleja un proceso de transformación que va desde la reconfiguración de creencias hasta la disposición para implementar ajustes pedagógicos y fortalecer la confianza en la propia capacidad docente. Para complementar este proceso, se emplearon scripts en Python que facilitaron la organización de las transcripciones y la construcción de representaciones visuales (nubes de palabras y diagramas comparativos), contribuyendo a una interpretación más clara y transparente de los patrones identificados.

Categorías emergentes de la sensibilización docente

Tabla 2. Dimensiones de sensibilización alcanzadas a partir de narraciones docentes

Profesora	Evidencia narrativa breve (cita)	Dimensión de sensibilización	Cambio percibido
Profesora 1	“Al inicio pensé que no lograría avanzar, pero con cada pequeño logro me di cuenta de que era posible construir aprendizajes reales”	Autoeficacia	Reformuló expectativas hacia metas alcanzables y reforzó su motivación para continuar con estrategias adaptadas
Profesora 1	“Aunque a veces sentía frustración, escribir y compartir la experiencia me permitió valorar los logros pequeños”	Actitud	Transformó la frustración en reconocimiento de avances, favoreciendo una disposición positiva hacia la inclusión
Profesora 2	“Con el tiempo entendí que la inclusión no se trata solo de estar en el aula, sino de aprender juntos con estrategias que nos vinculen a todos”	Conocimiento y actitud	Desarrolló una visión más amplia de inclusión, integrando aspectos sociales y académicos en sus prácticas
Profesora 2	“Compartir estas narraciones con colegas me mostró que no estaba sola, que otros también enfrentan retos similares”	Autoeficacia colectiva	Identificó el valor del trabajo colaborativo y la construcción de redes de apoyo entre docentes
Profesora 3	“El ejercicio de narrar me ayudó a reconocer que muchas veces mis propias limitaciones como docente eran las que impedían la participación”	Conocimiento reflexivo	Reconoció la necesidad de formación continua y de apoyos institucionales para responder a la diversidad
Profesora 3	“Cuando relaté lo que sucedía en mi aula, descubrí que estaba repitiendo patrones que no	Actitud crítica	Identificó prácticas excluyentes y propuso

favorecían la autonomía del estudiante”

cambios hacia mayor autonomía del estudiantado

Nota. Las citas son extractos anonimizados y se presentan como evidencia de cómo las

narraciones movilizaron cambios en conocimiento, actitud y autoeficacia.

Estas dimensiones no se definieron de antemano, sino que emergieron a partir de un proceso de codificación inductiva. Inicialmente, se aplicó una codificación abierta para identificar unidades de significado en las narraciones docentes. Posteriormente, mediante un proceso de comparación constante, esas unidades se organizaron en torno a ejes comunes, lo que corresponde a una codificación axial, en la cual se relacionaron categorías y subcategorías. Finalmente, se consolidaron categorías centrales que dieron lugar a las dimensiones presentadas en la tabla. La triangulación se realizó contrastando tres fuentes: las entrevistas narrativas, los diarios de campo y la discusión entre investigadora y participantes, lo cual permitió aumentar la credibilidad de los hallazgos y reducir sesgos interpretativos.

Conocimiento docente inclusivo

En la dimensión de conocimiento, las narrativas fueron un proceso metacognitivo en el que las profesoras tomaron conciencia de errores y aciertos de la propia práctica. Darse cuenta de que la inclusión no es solo la presencia física del alumnado en el aula, sino que implica aprendizajes compartidos y estrategias bien concretas, representa un cambio radical en el entendimiento de la educación inclusiva, que es muy similar a lo que nos muestran Booth y Ainscow (2011) en el sentido de que la inclusión es poder hacer un cambio en las culturas escolares y no cumplir una exigencia normativa. Este desplazamiento desde una inclusión meramente presencial hacia una inclusión orientada a la participación y al aprendizaje con sentido se alinea con la noción de escuelas que transforman culturas, políticas y prácticas, más que con el cumplimiento formal de

directrices. En esa clave, las narraciones operaron como disparadores metacognitivos para revisar supuestos y ajustar decisiones didácticas en contexto (Booth y Ainscow, 2002).

Actitud hacia la inclusión

La dimensión de la actitud tuvo lugar en el tránsito de emociones de frustración hasta la valorización de los pequeños logros. Este cambio afectivo es indispensable, ya que aporta la resiliencia que el docente necesita para mantener la motivación en situaciones de problemáticas persistentes. La narrativa, al construir un espacio de expresión y reflexión, permitía a las profesoras resignificar los acontecimientos vividos dándoles un sentido positivo a los mismos. Tal como expresa Riessman (2008), narrar no es solo contar, sino reconstruir y atribuir significado a los acontecimientos vividos. En el contexto laboral docente, este ejercicio no solo genera bienestar personal, sino que favorece la práctica inclusiva, porque permite que las profesoras transformen experiencias difíciles en aprendizajes pedagógicos aplicables en su aula.

Al narrar, las docentes identifican patrones, reconocen barreras y visualizan nuevas estrategias, lo cual fortalece su capacidad de respuesta frente a la diversidad del estudiantado. De este modo, la narración se convierte en una herramienta formativa que articula emoción, reflexión y acción profesional en el campo educativo. La articulación entre emoción y acción pedagógica que emerge de los relatos coincide con la perspectiva narrativa como práctica de reconstrucción de significado, donde contar permite reubicar la experiencia y habilitar respuestas más adaptativas ante la diversidad (Riessman, 2008).

Figura 4. Nube de palabras profesora 1

La nube de palabras de la Profesora 1 resalta términos como *logros*, *aprendizaje*, *motivación* y *resiliencia*. Este patrón indica un tránsito desde la duda inicial hacia la valoración de pequeños avances como base del aprendizaje significativo, en línea con el aumento de la autoeficacia reportado. Además, el énfasis en emociones como frustración y resiliencia indica que la dimensión afectiva fue determinante en su experiencia. Esta representación visual respalda los hallazgos descritos en los resultados, donde la capacidad de transformar emociones en recursos pedagógicos fortaleció la autoeficacia individual y la sostenibilidad de su compromiso con la inclusión.

Autoeficacia individual y colectiva

En esta dimensión, las narraciones fortalecieron creencias de capacidad para organizar y ejecutar acciones inclusivas, traducidas en metas realistas, persistencia ante las dificultades y ajuste de estrategias. De acuerdo con la teoría social cognitiva, la autoeficacia se nutre de experiencias de dominio y de la observación de pares, procesos que aquí se activaron mediante microéxitos planificados y el intercambio entre docentes, favoreciendo también expectativas compartidas de eficacia a nivel del equipo docente (Bandura, 1997; Bandura, 1986).

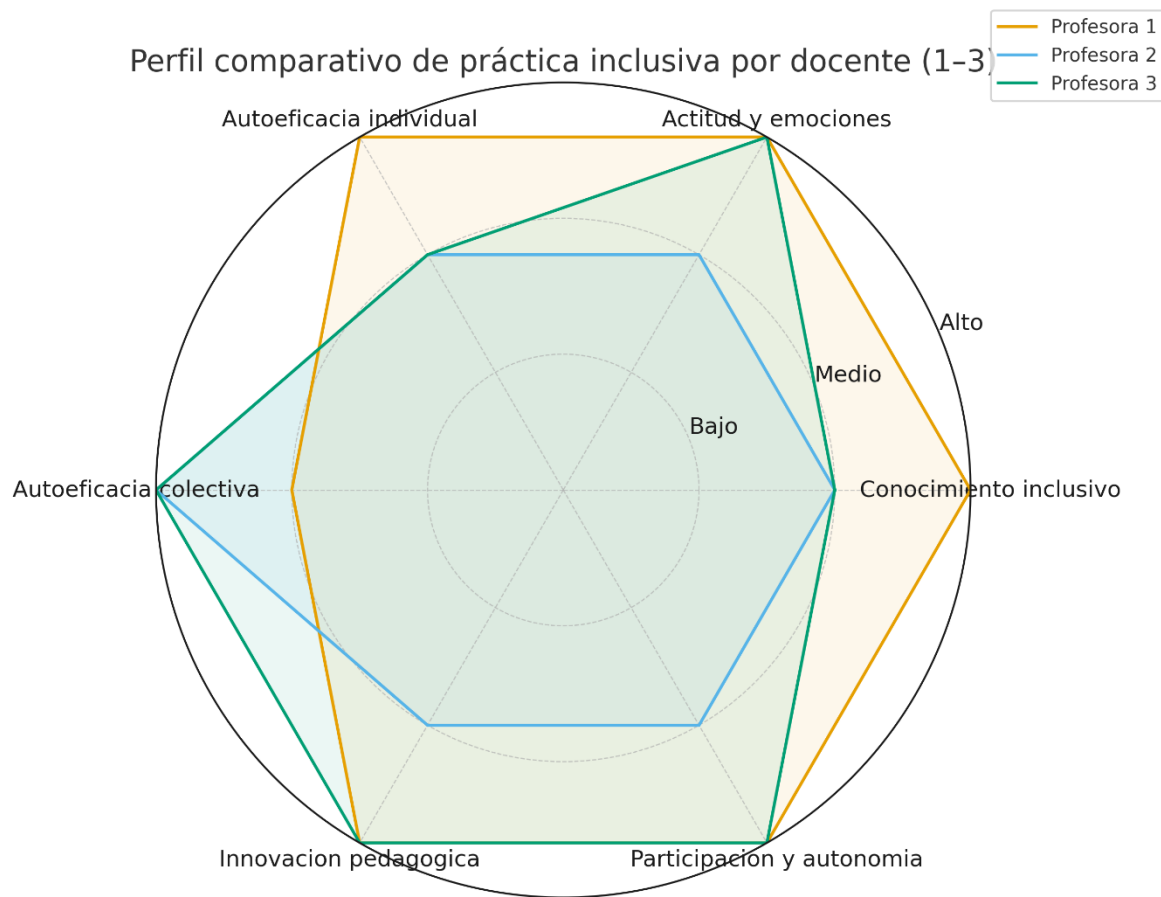
La narración evidenció la confianza que adquiere la docente en función de su capacidad para generar cambios en sus estudiantes. Al percibir los logros, por mínimos que fuesen, la docente modificaba sus expectativas y se convencía de que podía sostener los logros. Este hecho encuentra soporte en la teoría de Bandura (1997), donde queda de manifiesto que la autoeficacia debe su fortalecimiento a las experiencias de dominio y a la predisposición para enfrentarse a los nuevos retos.

De igual manera, también se puso de manifiesto la idea de la autoeficacia colectiva, particularmente en las narraciones compartidas con las colegas. Saber que había otras docentes que se encontraban con retos similares y que podían contar con su apoyo, generó un sentido de pertenencia a una comunidad de práctica. Esta construcción compartida de la confianza resulta importante, ya que la inclusión escolar no se puede sostener desde los esfuerzos individuales en solitario sino a partir de redes de colaboración que sostengan la respuesta institucional (Wenger, 1998).

Finalmente, el análisis sacó a la luz una actitud crítica que llevó a algunas profesoras a identificar elementos de exclusión reproducidos en su práctica, pero sin tener plena conciencia de ello. La narración de su propia experiencia y el hecho de escuchar dicha experiencia les llevaron a encontrar que ciertas acciones, como proteger al estudiante en exceso o reducir las tareas atentando

contra su autonomía, venían a limitar la libre autodeterminación. Identificar estos patrones permitía instigar cambios para proponer estrategias de trabajo más equitativas y más centradas en la autodeterminación del alumnado. Este aspecto pone de manifiesto la capacidad que tiene la narración en su funcionamiento como dispositivo de autoevaluación ética y pedagógica.

Figura 5. *Diagrama de radar por perfil*



El gráfico radar muestra de manera integrada el nivel de sensibilización alcanzado en las tres dimensiones (conocimiento, actitud y autoeficacia) por cada profesora. Se observa que la Profesora 1 alcanzó mayores niveles en la autoeficacia, mientras que la Profesora 2 se destacó en la dimensión colectiva de actitud y la Profesora 3 en la crítica ética ligada al conocimiento reflexivo.

Este análisis visual confirma que las narraciones no activaron de forma homogénea las mismas dimensiones en todas las docentes, sino que cada una transitó caminos distintos hacia la inclusión. Sin embargo, en conjunto, las tres figuras conforman un mosaico que revela cómo las narraciones generaron un impacto diversificado y complementario en el desarrollo profesional docente.

En conjunto, la narración docente se configuró como una herramienta que sensibiliza en tres planos complementarios: cognitivo, afectivo y de confianza profesional. No solo permitió comprender la inclusión desde una perspectiva más amplia, sino también transformar actitudes y fortalecer la creencia en la propia capacidad para lograrla. Además, abrió espacios de colaboración y autocrítica que apuntan a la construcción de una cultura escolar más inclusiva y sostenible en el tiempo (Booth & Ainscow, 2011; Riessman, 2008).

Tabla 3. *Procesos de sensibilización derivados de las narraciones docentes*

Profesora	Mecanismo sensibilización identificado	de	Evidencia narrativa breve (cita)	Resultado observado en la práctica
Profesora 1	Reconocimiento de logros parciales como hitos significativos	de	“Cada pequeño avance me confirmó que estábamos en el camino correcto”	Mayor motivación para continuar y confianza en la inclusión
Profesora 1	Expresión emocional y resignificación de la frustración		“Al escribir, pude transformar la rabia en aprendizaje”	Disminución de emociones negativas y fortalecimiento de la resiliencia
Profesora 2	Contraste entre experiencia personal y discurso institucional	entre	“Las normas hablan de inclusión, pero narrar me permitió ver cómo se vive realmente en el aula”	Mayor conciencia crítica sobre la brecha entre teoría y práctica

Profesora 2	Aprendizaje vicario a través de narraciones compartidas	“Ver que otros pasaban por lo mismo me dio fuerzas para seguir probando”	Incremento en la autoeficacia colectiva y disposición a innovar
Profesora 3	Autoobservación y autocrítica mediante el relato	“Narrar lo que hacía me mostró que yo misma ponía barreras sin querer”	Identificación de prácticas excluyentes y voluntad de modificarlas
Profesora 3	Construcción de sentido ético en la práctica inclusiva	“Me di cuenta de que al no ajustar actividades estaba negando oportunidades”	Reconocimiento de la responsabilidad docente en la equidad educativa

Nota. Los mecanismos se construyeron a partir de la codificación de las narraciones y muestran los procesos internos que facilitaron cambios de actitud, conocimiento y autoeficacia.

El reconocimiento de los logros parciales fue uno de los mecanismos más significativos que surgieron de las narraciones. La profesora 1 explicó que cada pequeño paso le confirmaba que “estábamos en el camino correcto”, por lo cual su mirada sobre la inclusión cambió, puesto que solo entonces fue consciente de que la construcción de aprendizajes no se mide únicamente en estándares generales, sino que se toma en cuenta la construcción de logros que tiene sentido, en el momento y de acuerdo con el ritmo de cada uno/a. Este reconocimiento refuerza la capacidad docente de establecer expectativas realistas y a la vez de celebrar logros que, aunque sean pequeños, son de un alto valor en la construcción de la confianza, tanto por parte del alumnado como por la profesora. Así, la narración se convierte en una herramienta que supera la mera descripción y actúa como un dispositivo formativo que aumenta la sensibilidad, así como la motivación (Bandura, 1997).

Un segundo mecanismo que se identificó fue la expresión emocional y resignificación de la frustración. La narración le permitió a la Profesora 1 convertir la frustración en aprendizajes que ella misma caracterizó como “convertir la rabia en aprendizaje”. Este proceso es central para la

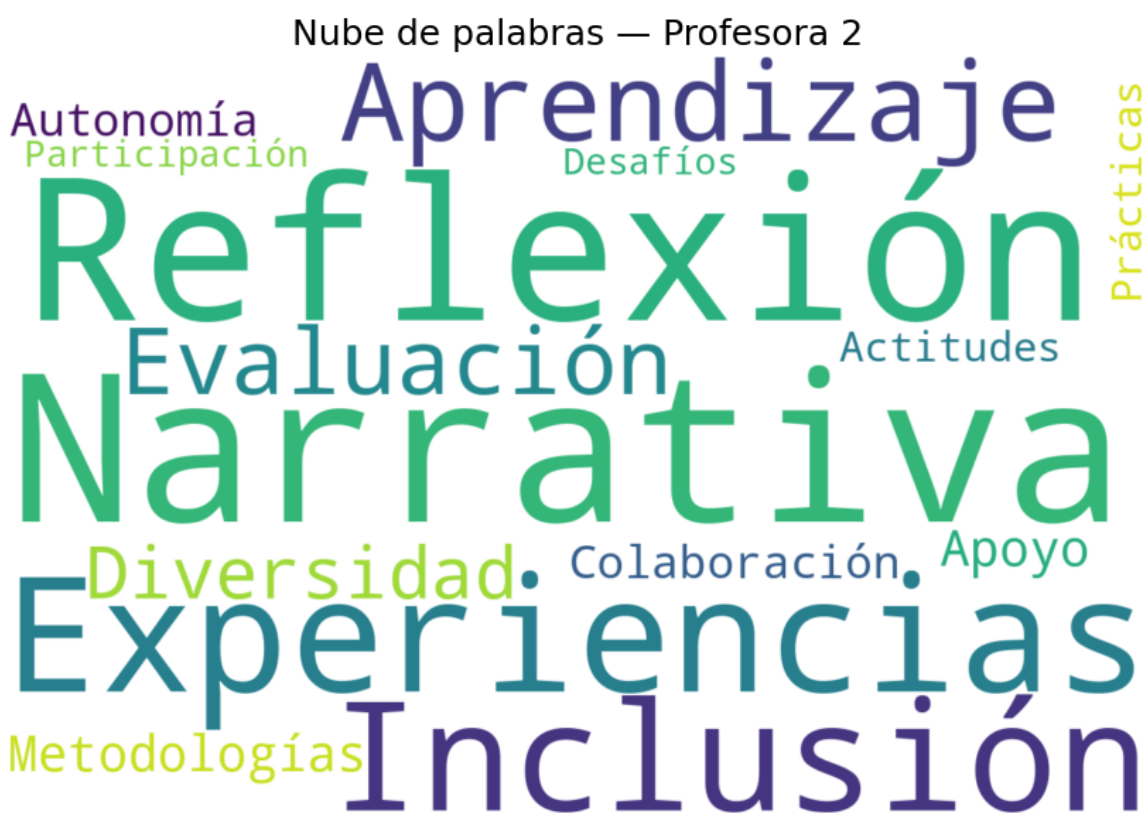
viabilidad de la práctica inclusiva, pues disminuye la carga emocional negativa y evita el problema del desgaste profesional. Al verbalizar y reflexionar sobre los mismos sentimientos, las docentes llegaron a la reconstrucción del sentido de que la frustración no significa necesariamente fracaso, sino que puede ser un punto de partida para volver a enunciar estrategias. Esta resignificación de las emociones va en la misma línea que la denominada resiliencia docente y la entendemos como la capacidad de mantener el compromiso pedagógico a pesar de las adversidades (Day & Gu, 2014). Así, narrar no solamente sensibiliza, sino que protege la salud emocional del profesorado. En conjunto, estos mecanismos describen rutas verosímiles de cambio donde la acumulación de logros parciales y el aprendizaje vicario incrementan juicios de capacidad, condición necesaria para sostener innovaciones inclusivas en el tiempo (Bandura, 1997).

En el caso de la Profesora 2, el poder del contraste entre las vivencias de ella misma y el discurso institucional marcó la diferencia. Ella mencionó que “las normas hablan de inclusión, pero relatar me ayudó a ver cómo se vive realmente en el aula”, señalando así una toma de conciencia crítica de la distancia que existe entre lo normativo y lo pedagógico. Este mecanismo de sensibilización es clave porque pone de relieve que el docente no solo reproduce la política educativa, sino que examina su coherencia respecto a la realidad vivida del aula. Conocer estas tensiones mueve a buscar soluciones contextualizadas y a hacerse cargo en su papel como intérpretes de la política inclusiva. Coherente con Booth y Ainscow (2011), la inclusión verdadera requiere un cambio cultural y de prácticas, y no solamente la aplicación de normativas.

En el testimonio de la Profesora 2, el aprendizaje vicario queda más que evidenciado cuando, refiriéndose a la práctica de narrar, expresa que narrar historias con los colegas le permitió “ver que otros pasaban por lo mismo” y eso le dio fuerzas para seguir intentándolo con las nuevas estrategias. Este mecanismo nos muestra que las narraciones no solamente tienen lugar a nivel

individual, sino que adquieren un tinte social al ser narradas y legitimadas en lo comunitario. La sensibilización, entonces, se ve potenciada gracias a la identificación colectiva, lo que favorece la autoeficacia compartida y la predisposición a la innovación. En este sentido, tal y como indica Wenger (1998), las comunidades de práctica permiten a los docentes construir tanto conocimiento como apoyo mutuo y en el presente estudio confirmamos que las narraciones son un medio privilegiado para construir esas comunidades.

Figura 6. Nube de palabras profesora 2



La nube de palabras de la Profesora 2 concentra términos como *inclusión, normas, colegas, roles, cooperación y estrategias*. Este patrón muestra claramente su preocupación por el contraste entre lo normativo y lo real en el aula, así como el valor que otorgó al aprendizaje vicario a través de la interacción con otras docentes.

La presencia de palabras vinculadas al trabajo colaborativo refuerza la importancia de la dimensión colectiva en su sensibilización. No solo reconoció la brecha entre la política y la práctica, sino que también evidenció que la construcción de comunidades de práctica le brindó motivación adicional para sostener los cambios en el aula. Esta figura ilustra cómo la narración puede convertirse en un motor de cohesión y de innovación pedagógica.

La autoobservación y la autocrítica fueron muy potentes en la Profesora 3, que evidenció que, al narrar, encontró que había llegado a reproducir barreras que no había llegado a tener del todo conscientes. Esta revelación pone de manifiesto que narrar hace también las funciones de un espejo crítico que permite al docente poner al descubierto prácticas excluyentes, como pueden ser la sobreprotección o la reducción excesiva de actividades, que anulan la autonomía de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el proceso narrativo se convierte también en un ejercicio en el marco de la sensibilización ética, pues obliga a hacerse responsable de las decisiones pedagógicas adoptadas en el aula. Riessman (2008) subraya que narrar no es solo contar, sino reconstruir y atribuir significado, y en estos momentos podemos ver cómo esa reconstrucción lleva hacia una disposición real de querer transformar la práctica.

Claro, también se sintió la construcción de un sentido ético de la inclusión en las reflexiones de la Profesora 3, cuando señaló que “al no ajustar actividades estaba negando oportunidades”. Este tipo de toma de conciencia pone en evidencia que la sensibilización no se reduce solamente a una dimensión cognitiva o emocional, sino que, también, incluye una dimensión moral profunda. En estas narraciones también se ve en el profesorado la responsabilidad de establecer una correcta equidad para el diseño de oportunidades de aprendizaje que tengan en cuenta la diversidad. Este proceso se une directamente con los planteamientos de Palacios (2008), quien apunta que la inclusión requiere una revisión continua de las prácticas para poder garantizar una justicia

educativa. De este modo, el relato se convierte en un recurso formativo integral, el cual sensibiliza la mente, el corazón y la ética del docente.

Figura 7. Nube de palabras profesora 3



La nube de palabras de la Profesora 3 destaca expresiones como *autonomía*, *barreras*, *reflexión*, *equidad*, *ajustes* y *responsabilidad*. Este vocabulario refleja la conciencia crítica que emergió en su narrativa respecto de prácticas excluyentes, tales como la sobreprotección o la reducción excesiva de actividades.

La fuerte presencia de términos asociados a lo ético y a la equidad resalta cómo sus reflexiones se orientaron hacia la construcción de una práctica docente más justa. Esta figura complementa el análisis textual al evidenciar que el discurso de la Profesora 3 se centró menos en

la emoción y más en la responsabilidad ética, lo cual diversifica la manera en que las narraciones sensibilizaron a las participantes.

Adaptaciones pedagógicas en construcción

Las narraciones no solo sensibilizaron a las docentes, también detonaron ajustes concretos en su manera de planear y actuar en el aula. El impacto se observó en tres niveles interrelacionados: a) ajustes curriculares mediante secuencias graduadas, apoyos visuales y andamiaje; b) interacciones sociales más estructuradas con trabajo cooperativo y roles rotativos que favorecen pertenencia y participación; c) evaluación inclusiva con rúbricas accesibles, evidencias múltiples y retroalimentación formativa. En conjunto, las voces docentes muestran que narrar experiencias facilita pasar de la reflexión a la acción pedagógica, generando prácticas inclusivas observables en el día a día.

Tabla 4. *Estrategias pedagógicas adaptadas a partir de narraciones docentes*

Profesora	Estrategia aplicada	Finalidad inclusiva	Evidencia narrativa breve (cita)	Señales de impacto observadas
Profesora 1	Secuencias graduadas con pasos cortos	Accesibilidad cognitiva y reducción de carga	“Dividí la actividad en etapas y acompañar cada micrologro”	Mayor completitud de tareas y menor evitación
Profesora 1	Apoyos visuales y pictogramas	Claridad de instrucciones y anticipación	“Con pictogramas entendió la rutina y participó desde el inicio”	Inicio autónomo de actividades y menos tiempo muerto
Profesora 2	Trabajo cooperativo con roles rotativos	Pertenencia y apoyo entre pares	“Al darle el rol de mensajero, el grupo lo esperaba y le pedía ayuda”	Aumento de interacciones positivas y clima prosocial

Profesora 2	Diferenciación de producto y proceso	Ajuste a ritmos y estilos de aprendizaje	y	“Permití elegir entre afiche, audio o maqueta para demostrar el tema”	Evidencias variadas y motivación sostenida
Profesora 3	Actividades multisensoriales con materiales concretos	Motivación y expresión alternativa	y	“Cuando usamos masas y texturas explicó con gestos lo que entendía”	Participación constante y expresión verbal significativa
Profesora 3	Rúbricas simplificadas y listas de cotejo	Evaluación formativa y criterios claros	y	“Con una lista simple pude mostrarle qué venía después”	Progreso en metas específicas y autorregulación básica
Profesora 1	Pausas activas estructuradas	Autorregulación y permanencia en tarea	y	“Las pausas marcadas evitaron que se desconectara de la actividad”	Mayor tiempo en tarea y menos conductas disruptivas
Profesora 2	Retroalimentación inmediata y específica	Refuerzo de aciertos y corrección sin castigo	y	“Nombree lo que hizo bien y le di un siguiente paso claro”	Mejora en calidad del desempeño y confianza

Nota. Las citas son fragmentos anonimizados de las narraciones docentes.

Los datos indican que las docentes tradujeron la reflexión narrativa en ajustes curriculares concretos que facilitaron accesibilidad y comprensión. La Profesora 1 documentó cómo la secuenciación en pasos cortos y el uso de apoyos visuales permitieron anticipar acciones y consolidar micrologros. Este tipo de andamiaje reduce la carga cognitiva y habilita rutas claras de actuación, lo que concuerda con los planteamientos de la enseñanza explícita que destaca la importancia de la modelación y la práctica guiada (Rosenshine, 2012). Al mismo tiempo, se confirma que la claridad en la organización de tareas favorece la permanencia en la actividad y reduce la evitación (Sweller, 2011).

En el ámbito de las interacciones sociales, el trabajo cooperativo con roles rotatorios emergió como estrategia decisiva para sostener pertenencia y evitar la invisibilidad del estudiante. La Profesora 2 comentó que, al implementar roles funcionales, el grupo configuró una expectativa

en los alumnos por la participación de su compañero y de requerir sus aportaciones. Esta reconfiguración se alinea con la concepción del aprendizaje cooperativo, que concibe que la interdependencia positiva favorece el aprendizaje académico y las interacciones socioemocionales (Johnson & Johnson, 2017). Y, a la misma vez, también da cuenta de cómo estructurar el espacio de colaboración para que la inclusión se convierta en práctica y no solo en diálogo (Booth & Ainscow, 2011).

En relación con la evaluación inclusiva, las historias dan cuenta del pasaje de dispositivos homogéneos a instrumentos flexibles que permiten reconocer múltiples vías de evidenciar el aprendizaje. La Profesora 3 comentó que el uso de rúbricas simplificadas junto a las listas de cotejo facilitó una retroalimentación asequible y útil en el momento. Esta transición se relaciona con los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA), que destacan la necesidad de plantear múltiples formas de acción y expresión (CAST, 2018). Continuando en la línea de lo anterior, se toma también la idea de evaluación auténtica que busca reflejar procesos, no sólo productos (Darling-Hammond & Adamson, 2014).

Las actividades multisensoriales con materiales concretos dieron lugar a impacto en motivación y expresión, en estos casos constituyeron un soporte en los casos en los que la expresión oral no podía ser suficiente. La Profesora 3 observó que, usando texturas y masas, el estudiante mediante una alternativa podía comunicar su comprensión. Este hallazgo dialoga con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2011), que pone de relieve la importancia de reconocer distintas maneras de representar, y con estudios de educación inclusiva que muestran cómo los apoyos multisensoriales contribuyen a potenciar la participación y reducir las barreras (Florian, 2015).

La retroalimentación o feedback inmediato y específico se presenta como un nexo entre la estrategia y la cultura de aula. La Profesora 2 afirmó que señalar aciertos y ofrecer un siguiente paso claro ayudó a aumentar la confianza del estudiante. Esta práctica casa con la literatura sobre el feedback formativo, que destaca el papel del feedback para orientar el aprendizaje de forma oportuna y focalizada (Hattie & Timperley, 2007). De la misma manera, las pausas activas estructuradas registradas por la Profesora 1 se vinculan a los enfoques de autorregulación atencional. Las pausas activas estructuradas corresponden a rutinas breves recomendadas para mantener la atención (Zimmerman, 2002).

Finalmente, el conjunto de estrategias revela que las narraciones activaron un ciclo de reflexión que conecta la conciencia, la experimentación y el ajuste pedagógico. Hay coherencia en los repertorios: claridad en las metas, apoyos concretos, participación social y evaluación flexible. Este patrón refuerza la idea de que la inclusión no es un ideal abstracto, sino un conjunto de decisiones que pueden ser observadas en las aulas y que se pueden planear, aplicar y evaluar (Ainscow, 2020). De esta manera, las narraciones no solo sensibilizan, sino que producen prácticas que pueden ser replicables.

Conclusiones y Recomendaciones

Las narraciones docentes se confirmaron como un medio eficaz de sensibilización profesional al propiciar reflexión situada sobre la inclusión. Al relatar episodios de aula, los participantes reconocieron que la inclusión trasciende la sola presencia y requiere participación activa con apoyos y expectativas altas. Este ejercicio de reconstrucción de sentido permitió identificar barreras invisibles, nombrar prácticas de sobreprotección y redefinir criterios de acceso al aprendizaje, consolidando un marco ético y emocional que orienta decisiones pedagógicas más justas.

El componente actitudinal evolucionó hacia disposiciones más abiertas al cambio. Las emociones iniciales de incertidumbre se transformaron en recursos para la acción cuando fueron trabajadas en espacios de relato compartido. El reconocimiento de logros parciales sostuvo la motivación y la resiliencia docente, favoreciendo una disposición más colaborativa entre pares. Esta transición afectiva se reflejó en climas de aula más acogedores y en mayor disposición a ajustar la enseñanza para responder a la diversidad.

En relación con la autoeficacia, las docentes fortalecieron la confianza para planear metas realistas, sostener adaptaciones y evaluar avances sin depender de transformaciones radicales del currículo. La acumulación de logros concretos y la observación de prácticas de colegas aportaron expectativas de eficacia individual y colectiva. Este proceso redujo la sensación de impotencia y habilitó la persistencia ante dificultades propias del trabajo con estudiantes con síndrome de Down.

Los hallazgos muestran una coherencia clara entre cambios personales y decisiones instruccionales. La reflexión narrativa no quedó en el plano declarativo. Se tradujo en apoyos visuales, secuencias graduadas, actividades multisensoriales, trabajo cooperativo y evaluaciones flexibles. Estas adaptaciones conectaron mejor las metas de aprendizaje con las necesidades de

cada estudiante y mejoraron la participación en tareas de lectura y escritura, validando que la reflexión profesional sostenida impulsa cambios didácticos observables.

El estudio también evidenció una dimensión ética asociada a la responsabilidad por las consecuencias de la práctica. Al reconocerse micro exclusiones no intencionales, las docentes ajustaron criterios de evaluación y distribución de apoyos. La toma de decisiones se orientó por principios de accesibilidad y equidad, con mayor claridad sobre los límites de la adaptación y el riesgo de simplificar en exceso las tareas. La inclusión se comprendió como un proceso de mejora continua que exige revisión y cuidado pedagógico.

En conjunto, se concluye que las narraciones docentes integran planos cognitivos, afectivos, prácticos y éticos para construir una cultura escolar más inclusiva. Al favorecer sensibilización profesional, fortalecer la autoeficacia y conducir a ajustes pedagógicos concretos, la estrategia contribuye a que la diversidad sea asumida como oportunidad de aprendizaje. Esta base justifica institucionalizar espacios de trabajo narrativo y acompañamiento entre pares para sostener en el tiempo las mejoras observadas. Estas acciones materializan lo aprendido y dejan una ruta simple de adopción institucional. Puedes ubicarlas al final de conclusiones o llevar la tabla completa a un anexo operativo.

Tabla 5. *Propuestas concretas para la implementación*

Acción	Responsable	Plazo	Indicador verificable
Crear una comunidad narrativa de práctica con reuniones mensuales y guía de relato	Coordinación académica y docentes del ciclo	6 meses iniciales	6 sesiones realizadas y 80% de docentes con al menos 2 relatos compartidos
Diseñar una plantilla de relato breve con foco en situación, decisión y evidencia	Equipo pedagógico	1 mes	Plantilla aprobada y disponible en repositorio institucional

Implementar apoyos visuales y secuencias graduadas en lectura y escritura	Docentes de aula	1 periodo académico	90% de planeaciones con sección de apoyos visibles
Introducir rúbricas flexibles con criterios de participación y proceso	Docentes de lengua y apoyo	1 periodo académico	Rúbricas anexas en 100% de evaluaciones del periodo
Realizar talleres reflexivos bimestrales orientados por relatos de caso	Coordinación y liderazgo docente	6 meses	3 talleres realizados y actas con acuerdos de mejora
Establecer coobservaciones entre pares con retroalimentación breve	Docentes designados por área	2 meses piloto	Cada docente recibe 2 observaciones con feedback de 10 minutos
Integrar portafolio narrativo del estudiante que evidencie progresos	Docentes de aula	2 periodos académicos	80% de estudiantes con portafolio actualizado y 2 evidencias por periodo
Socializar resultados en consejo académico para ajustar lineamientos	Rectoría y consejo académico	Trimestral	Acta con decisiones y cronograma de implementación

La implementación de estas acciones permitirá consolidar una cultura institucional que promueva la reflexión narrativa como estrategia permanente de desarrollo profesional. No se trata únicamente de generar productos o instrumentos, sino de instaurar una práctica sostenida de análisis crítico sobre la experiencia pedagógica. El acompañamiento entre pares y la socialización de relatos en espacios de confianza posibilitarán que las docentes mantengan una mirada ética, emocional y técnica frente a los desafíos de la inclusión. De esta manera, las propuestas trascienden el marco del proyecto y se integran al funcionamiento cotidiano de la escuela, potenciando la sostenibilidad de los logros alcanzados.

En una proyección más amplia, la consolidación de comunidades narrativas puede convertirse en un modelo replicable para otras instituciones que busquen fortalecer la educación inclusiva desde la voz del profesorado. La sistematización de relatos, las sesiones de reflexión colaborativa y la evaluación de las adaptaciones implementadas constituyen evidencias formativas de impacto institucional. Así, el estudio no solo cumple sus objetivos investigativos, sino que deja un legado metodológico: la narrativa como herramienta de innovación pedagógica y de

transformación ética que posiciona al docente como protagonista del cambio hacia una educación equitativa y humanizada.

Lista de Referencia o Bibliografía

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EASNIE). (2011). *Formación docente para la inclusión educativa*.
<https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4i-Summary-ES.pdf>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international reforms. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Arias, L. G. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: Una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1–14.
- Armas-Alba, L., & Alonso-Rodríguez, I. (2022). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(1), 11–48.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ávila, M. A., & Martínez, A. C. (2013). *Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín Infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional y CINDE].
https://www.taosinstitute.net/files/Content/5695688/vila_y_Martinez_NARRATIVAS_DE_DOCENTES_FRENTE_A_PROCESOS_DE_INCLUSION.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall. <https://worldcat.org/oclc/15621504>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

<https://worldcat.org/oclc/36607488>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación del *Index for Inclusion*, 3.ª ed.). <https://archive.org/details/booth-t.-y-ainscow-m.-guia-para-la-educacion-inclusiva.-desarrollando-el-aprendi>

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (Rev. ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

<https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Briones-Ponce, M. E., Córdova-Cedeño, J. J., & Franco-Segovia, Á. M. (2021). Integración de estudiantes con síndrome de Down de primaria en el uso de herramientas tecnológicas: Artículo de revisión bibliográfica. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 4(7), 94–108. <https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/sapientiae/article/view/193>

Caicedo Bernal, M. del P., & Obregón Cantor, L. C. (2023). *Propuesta pedagógica en el proceso de enseñanza–aprendizaje: Un espacio inteligente para el fortalecimiento de la lectura y escritura en estudiantes con síndrome de Down y trastorno del espectro autista* [Tesis de maestría, Universidad de Santander].

<https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/1e2e829a-a200-41e6-aece-9b8e5f4d7f5b/content>

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST.

<https://udlguidelines.cast.org>

- Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (Eds.). (2014). *Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st century learning*. Jossey-Bass. <https://www.wiley.com/en-us/Beyond+the+Bubble+Test%3A+How+Performance+Assessments+Support+21st+Century+Learning-p-9781118456175>
- Díaz, C. B. B. G. C., González, D., & Larreal, A. J. B. (2021). Avances legales, teóricos y curriculares en materia de inclusión de niños con síndrome de Down y otras discapacidades. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5479–5495.
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 412–424.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1084509>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Galera Arias, L. S., Montoya Genis, K., & Meza Ricardo, D. C. (2024). *Estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras en estudiantes con síndrome de Down* [Trabajo de grado, Universidad del Atlántico].
<https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/1853/3%20TG%20LAURITH%20GALERA%20-%20KATRIN%20MONTTOYA%20-%20DAIDYS%20MEZA%20ok.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gardiner, K. J. (2010). Molecular basis of pharmacotherapies for cognition in Down syndrome. *Trends in Pharmacological Sciences*, 31(2), 66–73.
<https://doi.org/10.1016/j.tips.2009.10.010>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic Books.
<https://www.basicbooks.com/titles/howard-gardner/frames-of-mind/9780465024339/>

- Hassold, T., & Sherman, S. (2000). Down syndrome: Genetic recombination and the origin of the extra chromosome 21. *Clinical Genetics*, 57(2), 95–100.
<https://doi.org/10.1034/j.1399-0004.2000.570201.x>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattori, M., Fujiyama, A., Taylor, T. D., Watanabe, H., Yada, T., Park, H. S., ... Yaspo, M. L. (2000). The DNA sequence of human chromosome 21. *Nature*, 405(6784), 311–319.
<https://doi.org/10.1038/35012518>
- Kazemi, M., Salehi, M., & Kheirollahi, M. (2016). Down syndrome: Current status, challenges and future perspectives. *International Journal of Molecular and Cellular Medicine*, 5(3), 125–133. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27942498>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
<https://worldcat.org/oclc/11880241>
- Lorméndez, N., & Cano, A. (2020). Educación inclusiva de preescolares con síndrome de Down: La mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 375–409. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41665>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-data-analysis/book239534>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Informe de gestión 2021*.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385377_recurso_21.pdf
- Moya Maya, A., & Gómez Hurtado, I. (2013). *Competencias de los futuros docentes de educación especial en la escuela inclusiva: La perspectiva de las familias*.

<https://kk.sains.ac.id/hub/COMPETENCIAS%20DE%20LOS%20FUTUROS%20DOCENTES%20DE%20EDUCACION%20ESPECIAL%20EN%20LA%20ESCUELA%20INCLUSIVA%20LA%20PERSPECTIVA%20DE%20LAS%20FAMILIAS%20SKILLS%20E2%80%A6.pdf>

- Muñoz, M., Pozo, F., Rivera, C., & Gutiérrez, A. (2021). Actitudes y expectativas de aprendizaje sobre estudiantes con síndrome de Down: Validación de un instrumento. *Perspectiva Educacional*, 60(2), 48–74. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1181>
- Oliver, T. R., Feingold, E., Yu, K., Cheung, V., Tinker, S., Yadav-Shah, M., ... Sherman, S. L. (2008). New insights into human nondisjunction of chromosome 21 in oocytes. *PLoS Genetics*. <https://doi.org/10.1371/journal.pgen.1000033>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Autor. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Pin-Burgos, E. J., & Villaprado-Loor, J. E. (2023). Estrategia didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje para los niños con síndrome de Down. *MQR Investigar*, 7(4), 2472–2492. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.2472-2492>
- Presson, A. P., Partyka, G., Jensen, K. M., Devine, O. J., Rasmussen, S. A., McCabe, L. L., & McCabe, E. R. (2013). Current estimate of Down syndrome population prevalence in the United States. *The Journal of Pediatrics*, 163(4), 1163–1168. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2013.06.013>
- Quiroz, R. G. R., & Ramos, C. V. G. (2022). Importancia del material concreto en el aprendizaje. *Revista Franz Tamayo*, 4(9). <https://doi.org/10.33996/franztamayo.v4i9.796>

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.

<https://us.sagepub.com/en-us/nam/narrative-methods-for-the-human-sciences/book229403>

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects.

Education for Information, 22(2), 63–75. <https://content.iospress.com/articles/education-for-information/efi-22-2-02>

Silva Sustampira, Y. A., & Ortiz Olivos, Y. V. (2024). *Las prácticas pedagógicas de los docentes en el desarrollo de los procesos lecto-escriturales en niños y niñas con síndrome de Down en el contexto latinoamericano: Revisión documental* [Trabajo de grado, Universidad de Boyacá].

<https://repositorio.uniboyaca.edu.co/handle/uniboyaca/1207>

Troncoso, M. V., & Díaz-Caneja, P. (2021). Lectura y escritura en alumnos con síndrome de Down. *Down21*. [https://www.down21.org/educacion/1136-lectura-y-](https://www.down21.org/educacion/1136-lectura-y-escritura.html?showall=1)

[escritura.html?showall=1](https://www.down21.org/educacion/1136-lectura-y-escritura.html?showall=1)

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Venegas-Ramos, L., & Sánchez Lara, R. (2024). Inclusión de las diversidades en educación superior: Alcances y desafíos desde la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1). <https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100175>

World Health Organization, & World Bank. (2011). *World report on disability*. World Health Organization. <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada

Bloque 1: Contexto personal y sensibilización docente

Propósito: explorar formación, actitudes y experiencia previa en inclusión.

1. ¿Cómo ha sido su trayectoria como docente en educación básica?
2. ¿Ha tenido alguna formación específica en educación inclusiva o atención a la diversidad?
3. ¿Qué significado tiene para usted el concepto de inclusión educativa?

Bloque 2: Narración de una experiencia significativa

Propósito: motivar el relato libre sobre una situación real con un estudiante con síndrome de Down.

4. ¿Podría contarme una experiencia concreta que haya vivido con un estudiante con síndrome de Down en su aula?
5. ¿Qué decisiones pedagógicas tomó durante esa situación y por qué?
6. ¿Cómo reaccionó su entorno institucional (directivos, compañeros, padres) ante esta experiencia?

Bloque 3: Estrategias aplicadas y adaptaciones

Propósito: identificar prácticas pedagógicas concretas de inclusión.

7. ¿Qué tipo de estrategias o recursos didácticos utilizó para facilitar el aprendizaje del estudiante?

8. ¿Realizó algún tipo de adaptación en su planificación o evaluación? Si es así, ¿cuál?
9. ¿Cómo describiría la participación del estudiante con síndrome de Down en las actividades escolares?

Bloque 4: Aprendizajes y transformación de la práctica

Propósito: indagar en el impacto personal y profesional de la experiencia.

10. ¿Qué aprendizajes personales o profesionales obtuvo a partir de esa experiencia?
11. ¿Considera que su forma de enseñar ha cambiado luego de trabajar con estudiantes con discapacidad cognitiva?

Bloque 5: Propuestas y recomendaciones

Propósito: construir desde la experiencia propuestas para otros contextos educativos.

12. ¿Qué recomendaciones daría a otros docentes para favorecer la inclusión de estudiantes con síndrome de Down?
13. ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para hacer posible una inclusión efectiva en el aula?

Anexo 2. *Matriz de implementación de estrategias inclusivas basadas en narraciones docentes*

Propósito. Operativizar las recomendaciones del estudio para que el equipo docente pueda planear, ejecutar y verificar acciones concretas de inclusión.

Acción	Responsable	Plazo	Indicador verificable	Evidencia	Recurso clave
Crear comunidad narrativa de práctica con reuniones mensuales y guía de relato	Coordinación académica y docentes del ciclo	6 meses iniciales	6 sesiones realizadas y 80% de docentes con 2 relatos	Actas y carpeta de relatos	Guía de relato y calendario
Diseñar plantilla de relato breve con campos: situación, decisión, evidencia, ajuste	Equipo pedagógico	1 mes	Plantilla oficial aprobada y difundida	Documento en repositorio institucional	Plantilla editable
Implementar apoyos visuales y secuencias graduadas en lectura y escritura	Docentes de aula	1 periodo académico	90% de planeaciones con sección de apoyos visibles	Planeaciones y evidencias de aula	Banco de pictogramas
Introducir rúbricas flexibles con criterios de participación y proceso	Docentes de lengua y apoyo	1 periodo académico	Rúbricas anexas en 100% de evaluaciones del periodo	Copias de rúbricas y ejemplos calificados	Formatos de rúbricas
Realizar talleres reflexivos bimestrales orientados por relatos de caso	Coordinación y liderazgo docente	6 meses	3 talleres realizados con acuerdos de mejora	Actas y registro fotográfico	Guion de taller y sala
Establecer coobservaciones entre pares con retroalimentación breve	Docentes designados por área	2 meses piloto	Cada docente recibe 2 observaciones con feedback de 10 minutos	Fichas de observación y síntesis	Checklist de observación
Integrar portafolio narrativo del estudiante con	Docentes de aula	2 periodos académicos	80% de estudiantes con 2	Portafolios y lista de control	Carpeta digital por grupo

progresos trimestrales			evidencias por periodo		
Socializar resultados en consejo académico y ajustar lineamientos	Rectoría y consejo académico	Trimestral	Acta con decisiones y cronograma actualizado	Actas y cronograma	Plantilla de informe breve

Nota. Los indicadores se miden con fuentes verificables de bajo costo: actas, planeaciones, rúbricas anexas y portafolios.