

## EL DOCENTE DE APOYO COMO AGENTE MEDIADOR EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN BÁSICA ECUATORIANA

**The support teacher as a mediating agent in the educational inclusion of students with intellectual disabilities: a case study in Ecuadorian basic education**

**O professor de apoio como agente mediador na inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual: um estudo de caso na educação básica equatoriana**

Lic. Dalesca Melina Arturo-Talledo \*, <https://orcid.org/0009-0008-5959-5842>

M. Sc. Ana Rosa Macías-Cedeño, <https://orcid.org/0000-0002-9911-1282>

Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

\*Autor para correspondencia. email [darturo8136@utm.edu.ec](mailto:darturo8136@utm.edu.ec)

**Para citar este artículo:** Arturo-Talledo, D. M. y Macías-Cedeño, A. R. (2026). El docente de apoyo como agente mediador en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: estudio de caso en educación básica ecuatoriana. *Maestro y Sociedad*, 23(3), 2468-2479. <https://maestroysociedad.uo.edu.ec>

### RESUMEN

**Introducción:** La educación inclusiva exige que todos los estudiantes participen, aprendan y permanezcan en la escuela con dignidad, especialmente quienes presentan discapacidad intelectual y requieren apoyos sensibles, flexibles y contextualizados. Este estudio tuvo como objetivo analizar el efecto del docente de apoyo como agente mediador en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en educación general básica ecuatoriana, mediante un estudio de caso desarrollado en una institución de Portoviejo, Ecuador. **Materiales y métodos:** La investigación asumió un enfoque mixto, con diseño no experimental, transversal y descriptivo. Se aplicaron observación áulica, entrevistas semiestructuradas y un cuestionario tipo Likert a cinco participantes: una estudiante con discapacidad intelectual, tres docentes titulares y un docente de apoyo. Los resultados mostraron un desempeño favorable del docente de apoyo en la mediación pedagógica, principalmente mediante estrategias inclusivas, apoyos visuales, intervenciones oportunas y acciones que promovieron la participación y comprensión de la estudiante. Los docentes valoraron positivamente su aporte al aprendizaje y a la inclusión en el aula regular; sin embargo, persistieron limitaciones relacionadas con ambigüedad del rol, escasa planificación compartida, sobrecarga laboral y débil respaldo institucional. **Conclusiones:** Se concluye que su incidencia requiere compromiso profesional y condiciones escolares sólidas.

**Palabras clave:** docente de apoyo; inclusión educativa; discapacidad intelectual; mediación pedagógica; educación básica ecuatoriana.

### ABSTRACT

**Introduction:** Inclusive education requires all students to participate, learn, and remain in school with dignity, especially those with intellectual disabilities who need sensitive, flexible, and contextualized support. **Objective:** This study aimed to analyze the effect of the support teacher as a mediating agent in the inclusive education of students with intellectual disabilities in Ecuadorian basic education, through a case study conducted in an institution in Portoviejo, Ecuador. **Materials and methods:** The research followed a mixed-methods approach, with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive design. Classroom observation, semi-structured interviews, and a Likert-type questionnaire were applied to five participants: one student with intellectual disability, three classroom teachers, and one support teacher. The results showed a favorable performance of the support teacher in pedagogical mediation, mainly through inclusive strategies, visual supports, timely interventions, and actions that promoted the student's participation and understanding. Teachers positively valued this contribution to learning and classroom inclusion; however, limitations remained regarding role ambiguity, limited shared planning, workload overload, and weak institutional support. **Conclusion:** It is concluded that

this role requires both professional commitment and solid school conditions.

**Keywords:** support teacher; inclusive education; intellectual disability; pedagogical mediation; Ecuadorian basic education.

## RESUMO

A educação inclusiva exige que todos os estudantes participem, aprendam e permaneçam na escola com dignidade, especialmente aqueles com deficiência intelectual que necessitam de apoios sensíveis, flexíveis e contextualizados. Este estudo teve como objetivo analisar o efeito do docente de apoio como agente mediador na inclusão educativa de estudantes com deficiência intelectual na educação básica equatoriana, por meio de um estudo de caso desenvolvido em uma instituição de Portoviejo, Equador. A pesquisa assumiu uma abordagem mista, com desenho não experimental, transversal e descritivo. Foram aplicadas observação em sala de aula, entrevistas semiestruturadas e um questionário do tipo Likert a cinco participantes: uma estudante com deficiência intelectual, três docentes titulares e um docente de apoio. Os resultados evidenciaram um desempenho favorável do docente de apoio na mediação pedagógica, principalmente por meio de estratégias inclusivas, apoios visuais, intervenções oportunas e ações que promoveram a participação e a compreensão da estudante. Os docentes valorizaram positivamente sua contribuição para a aprendizagem e a inclusão na sala regular; contudo, persistiram limitações relacionadas à ambiguidade do papel, à escassa planificação compartilhada, à sobrecarga de trabalho e ao frágil apoio institucional. Conclui-se que sua atuação requer compromisso profissional e condições escolares sólidas.

**Palavras chave:** docente de apoio; inclusão educativa; deficiência intelectual; mediação pedagógica; educação básica equatoriana.

Recibido: 5/4/2026    Aprobado: 16/6/2026

## INTRODUCCIÓN

Hablar de educación inclusiva en el siglo XXI no es un gesto retórico, sino una posición ética frente a la dignidad humana. La escuela contemporánea continúa tensionada entre el discurso de igualdad de oportunidades y prácticas que, muchas veces de forma sutil, reproducen exclusión, la inclusión se configura como un horizonte civilizatorio que trasciende la política educativa. La UNESCO (2017) advierte que el acceso por sí solo no garantiza justicia educativa si no se acompaña de participación real, aprendizaje significativo y reconocimiento pleno. Si se centra la mirada en estudiantes con discapacidad intelectual, la complejidad se intensifica, es así que Schalock et al. (2021) explican de limitaciones en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa.

La Organización de las Naciones Unidas, mediante la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece el derecho a una educación inclusiva dentro del sistema ordinario (Parra-Dussan, 2010). En Ecuador, este mandato se integra en la Constitución de 2008 y en la normativa educativa vigente (Macías y Díaz, 2019; Reyes-Paz, 2022). Sin embargo, entre la norma y la práctica persiste una brecha donde emergen respuestas fragmentadas, resistencias institucionales y decisiones pedagógicas poco articuladas, situando a la inclusión en un terreno intermedio entre aspiración y realidad. En este escenario cobra relevancia la figura del docente de apoyo, mediador entre el currículo y la diversidad del aula. King et al. (2021) destacan funciones como la adaptación de materiales, el acompañamiento especializado y la coordinación con el docente titular; no obstante, desde una pedagogía inclusiva, su rol debería proyectarse más allá de la intervención individual.

Por otra parte, Delorey et al. (2025) plantean que la enseñanza inclusiva implica ampliar las oportunidades para todos, evitando respuestas paralelas que terminan segmentando. Aun así, en la práctica persiste una tensión no resuelta: el docente de apoyo oscila entre agente transformador y figura periférica. Ceballos et al. (2023) advierten que, sin cambios estructurales, su presencia puede derivar en formas sutiles de segregación, debilitando la co-docencia y limitando la construcción de comunidades educativas verdaderamente inclusivas.

En el contexto ecuatoriano, particularmente en educación general básica, se evidencian avances normativos junto con limitaciones operativas; dicho esto Lema et al. (2026) expresa que, aunque existe un compromiso ético significativo por parte del profesorado hacia la inclusión, este no siempre se traduce en prácticas pedagógicas efectivas, debido a déficits en la formación específica, especialmente en el uso de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje y el andamiaje pedagógico. Del mismo modo Esquivel y Casañas (2025) manifiestan que, las condiciones estructurales que complejizan aún más la implementación, como la sobrecarga laboral, la escasez de recursos didácticos y una limitada percepción de apoyo institucional, factores que terminan debilitando el rol mediador del docente dentro del aula.

Instituciones como la escuela Dr. Cicerón Robles Velásquez en Portoviejo reflejan dificultades en la definición del rol del docente de apoyo, escasa articulación pedagógica y predominio de intervenciones aisladas. Estas dinámicas no solo afectan los procesos de aprendizaje, también inciden en la autoestima, en el sentido de pertenencia del estudiante y en la forma en que la comunidad escolar comprende la diversidad cognitiva. Aquí la inclusión deja de ser un principio abstracto y se revela como una práctica en construcción, atravesada por decisiones cotidianas que pueden acercar o alejar la promesa de una educación verdaderamente para todos.

El problema científico que orienta este estudio se formula de la siguiente manera: ¿cómo influye el rol del docente de apoyo en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual dentro del aula regular? No se trata únicamente de indagar funciones formales, sino de examinar el desempeño efectivo, la calidad de la mediación pedagógica, las tensiones que atraviesan su práctica cotidiana. La interrogante nace de una inquietud legítima: si la inclusión se proclama como derecho.

La relevancia de esta investigación se sostiene en su capacidad para problematizar, desde un caso situado, el lugar que ocupa el docente de apoyo dentro de los procesos de inclusión educativa en la educación básica ecuatoriana. Más allá de describir funciones formales, el estudio aporta una mirada crítica sobre la mediación pedagógica, las tensiones institucionales y las posibilidades reales de construir experiencias de participación y aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual. En ese sentido, su contribución dialoga directamente con los debates contemporáneos sobre educación inclusiva, entendida no solo como acceso al aula regular, sino como transformación efectiva de las prácticas escolares. Ante lo expuesto este artículo se afianza en un objetivo claro de investigación; es analizar el efecto del docente de apoyo como agente mediador en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en educación general básica ecuatoriana, mediante un estudio de caso que permita comprender las funciones desempeñadas, las estrategias implementadas, las percepciones docentes y los obstáculos persistentes, con la finalidad de aportar a la construcción de una escuela más justa, sensible y coherente con el derecho a aprender desde la diferencia.

### **Educación inclusiva en el siglo XXI**

Pensar la educación inclusiva en el siglo XXI, especialmente desde el rol del docente de apoyo en la educación básica ecuatoriana, implica asumir una postura ética que incomoda más de lo que tranquiliza: no basta con abrir la puerta del aula, hay que preguntarse qué ocurre dentro de ella. Aunque el discurso institucional insiste en la igualdad de oportunidades, la evidencia muestra que la inclusión sigue tensionada por barreras profundas que atraviesan la presencia, la participación y el aprendizaje, muchas veces sostenidas por culturas escolares, prácticas pedagógicas y estructuras que no terminan de transformarse; para este escenario, lo que se nombra inclusión puede quedarse en presencia física sin garantizar pertenencia ni progreso real, revelando una distancia persistente entre el ideal normativo y la experiencia cotidiana del estudiante (González-Afonso et al., 2026).

A ello se suma una dimensión más sutil, pero decisiva; donde las propias creencias y limitaciones vienen del profesorado. Estudios advierten que, aun con compromiso ético, los docentes suelen enfrentar carencias formativas, falta de recursos y una tendencia a desplazar la responsabilidad hacia factores externos, lo que debilita la construcción de respuestas inclusivas dentro del aula. En el contexto ecuatoriano, esta tensión se vuelve más visible: existe voluntad, pero no siempre condiciones ni competencias suficientes para sostener prácticas inclusivas coherentes, lo que genera una brecha entre intención y acción pedagógica (González de Rivera-Romero et al., 2022).

### **Discapacidad intelectual desde el enfoque biopsicosocial**

Abordar la discapacidad intelectual desde el enfoque biopsicosocial, en el contexto de la educación básica ecuatoriana, supone desplazar la mirada desde el déficit hacia la experiencia vivida del estudiante, allí donde aprender no depende solo de sus capacidades, sino del modo en que la escuela se organiza para hacerlo posible. Más que una condición fija, la discapacidad se configura en la interacción entre limitaciones, actividades y oportunidades de participación, en un entramado donde el entorno puede abrir caminos o cerrarlos silenciosamente (Arteaga-Medina et al., 2024). Sin embargo, la evidencia muestra que, incluso en marcos que reconocen este enfoque, persiste una tendencia a reducir la comprensión a lo estrictamente clínico, dejando en segundo plano los factores sociales y contextuales que condicionan la participación real (Lutte et al., 2024). Esta tensión no es menor: cuando la escuela se aferra a currículos rígidos o prácticas homogéneas, termina ampliando las barreras que dice querer eliminar. Desde esta perspectiva, un docente de apoyo adquiere un lugar distinto, más incómodo pero también más potente; ya no se limita a intervenir

sobre el estudiante, sino que cuestiona las condiciones del aula, propone ajustes, traduce necesidades en oportunidades, intentando que la participación no sea una concesión, sino una experiencia cotidiana donde el estudiante logra habitar el aprendizaje con sentido y sin fragmentaciones (Gutiérrez-Santana et al., 2024).

Asumir la discapacidad intelectual desde una clave biopsicosocial exige comprender que la respuesta educativa no puede descansar únicamente en diagnósticos ni en etiquetas funcionales, porque lo decisivo ocurre en la relación entre el estudiante, las mediaciones pedagógicas y las condiciones concretas del entorno escolar (Calle-Carrasco y Campillay-Campillay, 2023). Cuando la institución reconoce esta interacción, el foco se desplaza hacia la eliminación de barreras, la flexibilización curricular y la construcción de apoyos que no infantilicen ni aislen, sino que fortalezcan la participación con dignidad (Paba-Carranza, 2025). Esto implica leer la diversidad no como excepción que debe ser compensada, sino como una dimensión constitutiva de la vida escolar, capaz de interpelar las formas tradicionales de enseñar, evaluar y acompañar (Rubinstein, 2025). Desde allí, el docente de apoyo deja de ocupar un lugar meramente asistencial para situarse como articulador de sentidos, prácticas y oportunidades, favoreciendo que la inclusión no dependa del esfuerzo individual del estudiante por adaptarse a la escuela, sino de la capacidad de la escuela para transformarse y volverse verdaderamente habitable para todos

### **Marco normativo de la inclusión educativa**

El marco normativo de la inclusión educativa en Ecuador no se limita a un conjunto de leyes; en el fondo, refleja una intención de transformar la forma en que la escuela entiende la diversidad. Con la Constitución de 2008 se marca un punto de quiebre, al reconocer la educación como un derecho que debe responder a las diferencias reales de los estudiantes, no como un modelo uniforme para todos. A partir de ahí, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y la Ley Orgánica de Discapacidades van delineando un sistema que, al menos en lo formal, apuesta por la equidad, la participación y la eliminación de barreras (Flores-Jaramillo et al., 2024). Estas disposiciones se complementan con orientaciones del Ministerio de Educación que buscan aterrizar la inclusión en aspectos concretos como la adaptación curricular o la evaluación, intentando que la norma no se quede solo en el papel.

Sin embargo, cuando estas ideas llegan al aula, la realidad suele ser más compleja. Tener un marco legal sólido no significa que la inclusión ocurra de manera automática; todo depende de cómo cada institución lo interpreta y lo pone en práctica, es ahí donde el docente de apoyo adquiere un papel especialmente delicado, porque no solo aplica lineamientos, sino que los traduce en decisiones pedagógicas cotidianas (Arcos-Proaño et al., 2023). Cuando existe coordinación y apertura, su trabajo puede marcar una diferencia real en la experiencia del estudiante; pero cuando esa articulación falla, la inclusión corre el riesgo de quedarse en lo formal, sin llegar a transformar de verdad la vida dentro del aula.

### **El docente de apoyo y la mediación pedagógica**

El docente de apoyo, lejos de ser un recurso accesorio, se configura como una presencia que media entre lo que el estudiante necesita y lo que la escuela realmente posibilita, sosteniendo una práctica que combina interpretación, ajuste y acompañamiento continuo; en el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, su intervención no se limita a asistir, sino que implica leer ritmos, anticipar dificultades y abrir alternativas para que el aprendizaje no se fracture ni se vuelva ajeno, construyendo junto al docente titular experiencias significativas acordes al contexto ecuatoriano, donde el profesorado actúa como mediador y diseñador del aprendizaje (Ruiz-Mora et al., 2023); sin embargo, esta potencialidad se ve tensionada cuando la mediación se fragmenta o se reduce a acciones aisladas, generando trayectorias paralelas que debilitan la inclusión, mientras que, en escenarios donde existe planificación compartida, diálogo pedagógico y apertura a la diversidad, el docente de apoyo deja de ocupar un lugar periférico para incidir en el núcleo de la práctica educativa, dinamizando estrategias y haciendo del aula un espacio más habitable, donde la inclusión comienza a sentirse real y no solo declarada (Contreras-Cruz et al., 2025).

### **Tensiones en la práctica inclusiva**

Hablar de tensiones en la práctica inclusiva es reconocer que la inclusión, lejos de ser un estado alcanzado, es un proceso lleno de contradicciones que se viven día a día en el aula. Por un lado, existe un discurso institucional que promueve la diversidad, la equidad y la participación; por otro, persisten rutinas escolares que priorizan la homogeneidad, el ritmo único y la evaluación estandarizada. En ese cruce, el docente tanto titular como de apoyo se ve obligado a tomar decisiones constantes, muchas veces sin contar con el tiempo, los recursos o la formación suficiente, la inclusión, entonces, deja de ser una idea clara y se vuelve un terreno

inestable donde conviven avances genuinos con prácticas que, sin intención, terminan excluyendo (Zacarías-Gutiérrez y Ortiz-Huerta, 2025).

A esto se suma una dimensión más silenciosa, pero igual de determinante: las creencias. No siempre se dice, pero sigue presente la duda sobre hasta dónde es posible enseñar a todos en un mismo espacio, o qué significa realmente adaptar sin bajar expectativas; estas tensiones atraviesan la planificación, la evaluación y hasta la convivencia cotidiana. En medio de ello, el docente de apoyo puede sentirse entre dos orillas, intentando responder a las demandas del sistema mientras busca sostener procesos más humanos y significativos para el estudiante (Ocampo-González, 2021). Cuando no hay diálogo institucional, la inclusión se fragmenta; cuando lo hay, incluso con dificultades, empieza a tomar forma como una construcción colectiva, imperfecta, pero posible.

En consecuencia, el objetivo del presente artículo es analizar el efecto del docente de apoyo como agente mediador en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en educación general básica ecuatoriana, mediante un estudio de caso que permita comprender las funciones desempeñadas, las estrategias implementadas, las percepciones docentes y los obstáculos persistentes, con la finalidad de aportar a la construcción de una escuela más justa, sensible y coherente con el derecho a aprender desde la diferencia.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

### **Enfoque y diseño**

La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, entendido no como una simple combinación técnica, sino como una forma de acercarse con mayor sensibilidad a la complejidad del fenómeno educativo. Integrar lo cuantificable con lo interpretativo permitió reconocer que el rol del docente de apoyo no se agota en cifras ni en percepciones aisladas, sino que se construye en la interacción cotidiana dentro del aula. El diseño fue no experimental de corte transversal con alcance descriptivo, lo que implicó observar la realidad tal como ocurre, sin intervenir en ella, capturando una imagen situada del desempeño del docente de apoyo en contextos inclusivos.

### **Contexto y participantes**

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Dr. Cicerón Robles Velásquez, ubicada en Portoviejo, Ecuador, un espacio donde la inclusión se vive entre avances normativos y desafíos prácticos que emergen en la dinámica diaria del aula. La muestra fue intencional, priorizando la profundidad de la experiencia sobre la amplitud numérica, debido a que se buscó comprender de manera situada el rol del docente de apoyo en la inclusión educativa de una estudiante con discapacidad intelectual dentro del aula regular.

El caso central correspondió a una estudiante identificada con el código E1, con el propósito de resguardar su identidad y garantizar la confidencialidad de la información. De acuerdo con el registro institucional revisado, la estudiante presenta discapacidad intelectual del 40 %, registra en su cédula de identidad, con un diagnóstico emitido por el MSP, asociada a trastorno del desarrollo del habla y lenguaje. Esta condición demanda acompañamiento pedagógico, mediación comunicativa, adaptación de estrategias de enseñanza y seguimiento permanente para favorecer su participación, comprensión de consignas, interacción con sus pares y acceso progresivo a los aprendizajes escolares.

La estudiante se encuentra escolarizada en educación básica regular, por lo que su caso permitió analizar cómo se concreta la inclusión educativa dentro de un aula común, sin desplazar el foco del estudio hacia otro nivel o curso. En este sentido, el interés investigativo no se centró únicamente en el diagnóstico, sino en las mediaciones pedagógicas que posibilitan su participación en las actividades escolares, la coordinación entre docentes y la pertinencia de los apoyos implementados en el contexto cotidiano del aula.

Los docentes involucrados en este estudio de caso responden a 3 con títulos de pedagogía de formación profesional y el docente de apoyo es un profesional con título Psicopedagógico.

La muestra quedó conformada por los siguientes participantes:

- 1 estudiante con discapacidad intelectual leve, considerada como estudio de caso.
- 3 docentes titulares.
- 1 docente de apoyo.
- Total de participantes: n = 5.

## Técnicas e instrumentos

Las técnicas seleccionadas buscaron capturar la experiencia educativa desde distintas aristas. La observación permitió reconocer cómo se despliega la mediación en tiempo real; las entrevistas abrieron espacio a la voz docente, con sus certezas y dudas; mientras que las encuestas ofrecieron una lectura más ordenada de ciertas prácticas recurrentes, sin perder de vista que detrás de cada dato hay una historia pedagógica en construcción. Para la observación áulica se empleó una guía de observación estructurada con escala de valoración ordinal de tres niveles: Sí = 3, Parcial = 2 y No = 1. Esta codificación registró a más de la presencia o ausencia de cada indicador, el nivel intermedio de cumplimiento, por lo que el instrumento se asumió metodológicamente como una escala de valoración observacional y no como una lista de cotejo dicotómica tradicional.

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de la investigación

| Técnica             | Instrumento                                                       | Objetivo                                 |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Observación directa | Guía de observación estructurada con escala de valoración ordinal | Analizar la interacción pedagógica       |
| Entrevista          | Guía semiestructurada                                             | Identificar percepciones docentes        |
| Encuesta            | Cuestionario Likert (1–5)                                         | Medir frecuencia de prácticas inclusivas |

Fuente: elaboración propia.

Para el tratamiento de la información cualitativa, las respuestas obtenidas en las entrevistas semiestructuradas se organizaron mediante categorías de análisis previamente vinculadas con el objetivo del estudio tomando como referencia la claridad funcional del rol, la co-docencia, el impacto pedagógico y las barreras institucionales. Posteriormente, se seleccionaron fragmentos textuales representativos de los participantes para codificarlos de manera anónima como DT1, DT2, DT3 y DA, con el propósito de preservar la confidencialidad y fortalecer la credibilidad interpretativa de los hallazgos.

## Consideraciones éticas

El proceso investigativo se desarrolló respetando principios éticos fundamentales. Se garantizó la confidencialidad de la información, el consentimiento informado de los participantes y un uso responsable de los datos, cuidando que cada voz recogida mantuviera su dignidad y sentido dentro del análisis.

## RESULTADOS

La tabulación de los instrumentos permitió construir una lectura convergente del rol del docente de apoyo en el aula inclusiva. En conjunto, la observación áulica mostró un desempeño global favorable ( $M = 2.69$  sobre 3), mientras que el cuestionario aplicado a docentes titulares registró una valoración alta del acompañamiento pedagógico ( $M = 4.11$  sobre 5). Las entrevistas, por su parte, reforzaron esa apreciación positiva, aunque dejaron ver que la sostenibilidad del apoyo todavía dependía de tiempos de coordinación, acuerdos previos y respaldo institucional. Esta convergencia no dibujó un escenario idealizado; más bien reveló una práctica que avanzaba con consistencia pedagógica, pero que aún cargaba con fisuras organizativas que limitaban parte de su potencial.

### Resultados de la observación áulica

Las tres sesiones observadas evidenciaron que la mediación del docente de apoyo se sostuvo en un rango entre medio y alto. La dimensión con mejor comportamiento fue estrategias pedagógicas inclusivas ( $M = 2.75$ ), seguida por interacción profesional y co-docencia ( $M = 2.67$ ) y mediación pedagógica y apoyo individualizado ( $M = 2.67$ ). De los 12 indicadores observados, 5 alcanzaron nivel alto, lo que representó el 41.7 % del total; además, en los 36 registros acumulados de las tres sesiones se identificaron 25 valoraciones en el nivel “Sí” y 11 en el nivel “Parcial”, sin registros en el nivel “No”. Esta distribución permitió la interpretación del desempeño observado desde una escala ordinal de cumplimiento, más que desde una verificación dicotómica de presencia o ausencia. Este patrón sugirió una presencia pedagógica estable, especialmente en la pertinencia de las intervenciones, el uso de apoyos visuales, la promoción de la participación activa y las expectativas realistas sobre el aprendizaje del estudiante.

Tabla 2. Síntesis de la observación áulica por dimensión

| Dimensión                                    | Promedio | Interpretación | Ítems altos | Lectura sintética                                                                                             |
|----------------------------------------------|----------|----------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Interacción profesional y co-docencia        | 2.67     | En desarrollo  | 1           | La co-docencia mostró coordinación funcional, aunque con variaciones en la comunicación sostenida.            |
| Estrategias pedagógicas inclusivas           | 2.75     | Fortaleza      | 2           | Las estrategias inclusivas fueron consistentes, con énfasis en recursos visuales y participación activa.      |
| Mediación pedagógica y apoyo individualizado | 2.67     | En desarrollo  | 2           | La mediación individualizada favoreció comprensión y autonomía, pero la integración grupal aún fue irregular. |

Fuente: elaboración propia a partir de la tabulación del instrumento de observación.

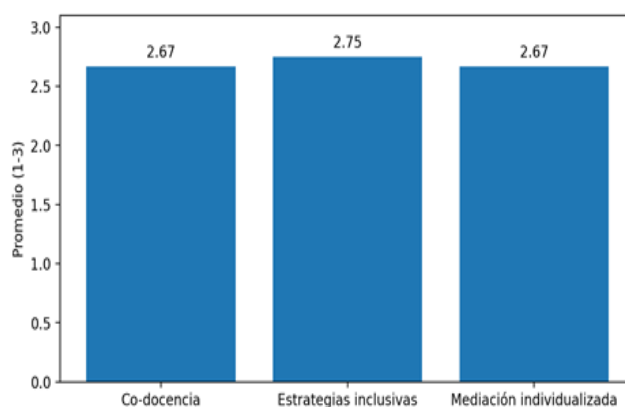


Figura 1. Promedio por dimensión en la observación áulica

Fuente: elaboración propia a partir de la tabulación del instrumento de observación.

En un plano más fino, los mejores desempeños se concentraron en los ítems vinculados con la pertinencia de las intervenciones pedagógicas, el uso constante de recursos visuales, la promoción de la participación activa, la facilitación de la comprensión del contenido y el mantenimiento de expectativas altas, todos con promedios de 3.00. Las oportunidades de mejora se ubicaron en la comunicación sostenida con el docente titular, el ajuste del ritmo de trabajo, el desarrollo progresivo de la autonomía y la integración grupal, cada uno con promedios de 2.33. El patrón no desdibujó la función mediadora del docente de apoyo; más bien mostró que dicha función estuvo mejor consolidada en la intervención directa sobre el aprendizaje que en los componentes relacionales y organizativos que exigían una coordinación más estable entre profesionales.

### Resultados del cuestionario de percepción docente

El cuestionario aplicado a los tres docentes titulares mostró una percepción alta del aporte del docente de apoyo en las tres dimensiones examinadas. El promedio global fue de 4.11 sobre 5, lo que indicó una valoración favorable del acompañamiento dentro del aula regular. La dimensión con mayor puntuación fue impacto percibido ( $M = 4.33$ ), seguida de coordinación pedagógica ( $M = 4.11$ ) y estrategias inclusivas ( $M = 3.89$ ). Aunque ninguna dimensión alcanzó el rango de “muy alto”, el comportamiento general fue homogéneo y dejó ver que el apoyo fue reconocido no solo por su cercanía al estudiante, sino también por su incidencia en la participación, el aprendizaje significativo y la vivencia de una inclusión más concreta.

Tabla 3. Promedios del cuestionario por dimensión

| Dimensión               | Promedio | Amplitud interna | Lectura analítica                                                                                                                                                                          |
|-------------------------|----------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Coordinación pedagógica | 4.11     | 0.67             | Existe valoración favorable, aunque el aspecto menos alto es la definición previa de roles.                                                                                                |
| Estrategias inclusivas  | 3.89     | 0.67             | Se reconoce aporte metodológico del docente de apoyo y uso de adaptaciones.                                                                                                                |
| Impacto percibido       | 4.33     | 0.00             | La percepción más alta se concentra en participación, aprendizaje y la presencia del docente de apoyo como ente de fortalecimiento de los procesos de inclusión educativa dentro del aula. |

Fuente: elaboración propia a partir de la tabulación del cuestionario Likert.

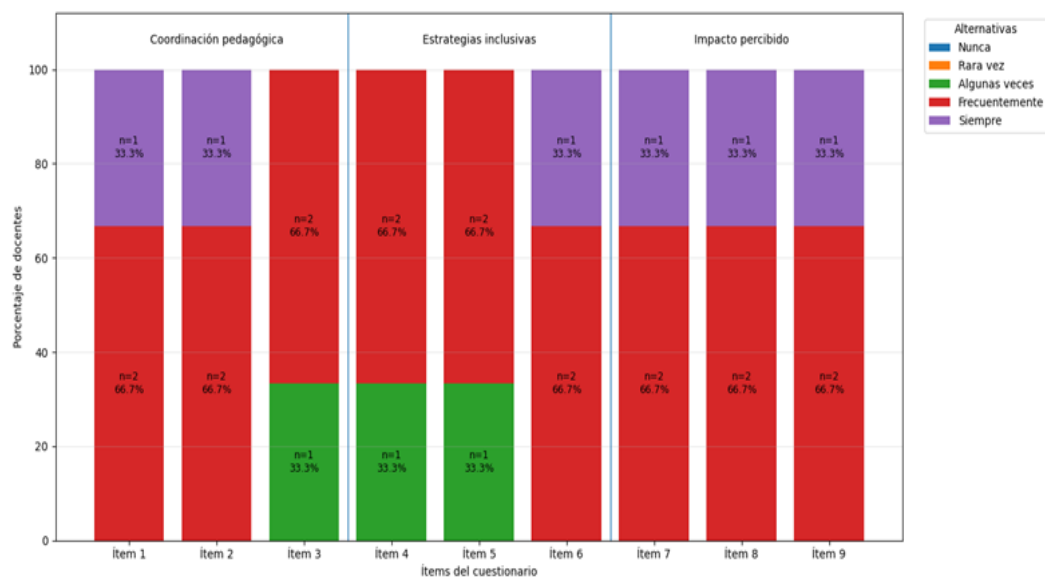


Figura 2. Distribución de respuestas por ítem del cuestionario docente, según dimensión

Fuente: elaboración propia a partir de la tabulación del cuestionario Likert.

La Figura 2 permite observar con mayor detalle la distribución de respuestas emitidas por los tres docentes titulares en cada uno de los nueve ítems del cuestionario, manteniendo la organización por dimensiones: coordinación pedagógica, estrategias inclusivas e impacto percibido. En términos generales, se aprecia una tendencia favorable hacia el rol del docente de apoyo, ya que las respuestas se concentran principalmente en las alternativas “Frecuentemente” y “Siempre”, lo que confirma una percepción positiva sobre su acompañamiento dentro del aula regular.

En los ítems 1, 2, 6, 7, 8 y 9, dos docentes marcaron “Frecuentemente” y uno “Siempre”, equivalente al 66,7 % y 33,3 %, respectivamente; esto evidencia reconocimiento hacia la planificación, la comunicación, la diversificación metodológica, la participación del estudiante, el aprendizaje significativo y el fortalecimiento de la inclusión. En cambio, los ítems 3, 4 y 5 presentaron una valoración ligeramente menor, con un docente en “Algunas veces” y dos en “Frecuentemente”, lo que sugiere que aún existen aspectos por consolidar, especialmente en la definición previa de roles, las adaptaciones curriculares y el uso de recursos diferenciados. Así, la figura no contradice los resultados generales por dimensión, sino que los precisa y muestra con más claridad dónde se ubican las fortalezas y las oportunidades de mejora.

### Hallazgos cualitativos de las entrevistas

Las entrevistas a docentes titulares permitieron matizar la lectura cuantitativa y ofrecieron un retrato más fino del lugar que ocupaba el docente de apoyo dentro del aula inclusiva. La categoría claridad funcional mostró una tendencia predominantemente positiva: los participantes describieron al docente de apoyo como mediador, facilitador del aprendizaje y puente pedagógico entre el estudiante y la dinámica del aula. Sin embargo, esa comprensión coexistió con una ambigüedad institucional todavía visible en la delimitación formal de funciones. En la categoría co-docencia predominó una tendencia mixta, pues se reconoció que la coordinación podía fluir cuando existía planificación anticipada, aunque seguía dependiendo en gran medida de acuerdos informales y de la disposición personal del profesorado.

En relación con la claridad funcional, los docentes reconocieron al docente de apoyo como una figura necesaria para facilitar el aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual, es así como uno de los participantes expresó que se “Concibe al docente de apoyo como mediador y facilitador del aprendizaje, a más de ser un acompañante individual” [DT1]. Esta afirmación muestra que el rol se percibió como acompañamiento asistencial sumado a una mediación pedagógica que orientada a favorecer la comprensión, la participación y la permanencia del estudiante dentro de la dinámica regular del aula.

En cuanto a la co-docencia, las entrevistas dan una valoración favorable, aunque condicionada por la planificación previa, es decir una docente titular manifestó que “La coordinación ocurre con mayor fluidez cuando la sesión ha sido anticipadamente planificada” [DT1]; con este testimonio se comprende que la coordinación entre docente titular y docente de apoyo no siempre respondió a una estructura institucional formal, más bien dependió en

gran medida de acuerdos cotidianos, disposición profesional y comunicación informal.

Por otra parte, en el marco del impacto pedagógico, los participantes destacaron avances en participación, seguridad y comprensión del estudiante, es así que un docente manifestó que “El apoyo favorece comprensión y seguimiento individual, especialmente en tareas con apoyos visuales” [DT2]. Esta percepción coincide con los resultados observacionales, identificándose un uso frecuente de apoyos visuales, intervenciones oportunas y estrategias orientadas a sostener la participación activa del estudiante.

Por último, en la categoría barreras institucionales, los testimonios muestran limitaciones relacionadas con tiempo, recursos y lineamientos internos, uno de los docentes expresó que “Se requieren más recursos, formación y acuerdos institucionales para sostener la inclusión” [DT3]. Con esta declaratoria se advierte que la inclusión no depende solo del compromiso individual del profesorado; es necesario también de condiciones organizativas que sostengan procesos colaborativos, planificados y coherentes con las necesidades del estudiante.

Tabla 4. Síntesis analítica de las entrevistas

| Categoría                | Frecuencia | Tendencia dominante | Lectura analítica                                                                 |
|--------------------------|------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Claridad funcional       | 3          | Positiva            | Existe comprensión general del rol, aunque con zonas de ambigüedad institucional. |
| Co-docencia              | 3          | Mixta               | La coordinación es posible, pero depende demasiado de acuerdos informales.        |
| Impacto pedagógico       | 3          | Positiva            | Se reconocen efectos favorables en participación, comprensión y autonomía.        |
| Barreras institucionales | 3          | Crítica             | Tiempo, sobrecarga y falta de lineamientos limitan la inclusión sostenida.        |

Fuente: elaboración propia a partir de la sistematización de entrevistas.

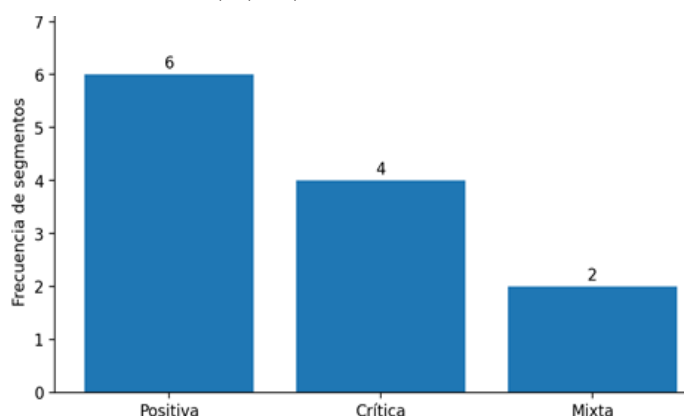


Figura 3. Distribución de tendencias en la entrevista

Fuente: elaboración propia a partir de la sistematización de entrevistas.

La categoría impacto pedagógico concentró una valoración positiva en los tres casos, con alusiones reiteradas a una mayor participación del estudiante, mejor permanencia en la tarea, comprensión más accesible del contenido y avances graduales en autonomía y seguridad. En contraste, barreras institucionales emergió como la categoría crítica más consistente; allí aparecieron la falta de tiempo para planificar y evaluar conjuntamente, la sobrecarga laboral, la ausencia de lineamientos internos estables y la necesidad de más recursos y formación. En términos de tendencia global, los segmentos positivos (6) superaron a los críticos (4) y mixtos (2), pero el peso de las barreras mostró que la eficacia del apoyo no dependía únicamente del compromiso profesional, sino también de las condiciones que la institución era capaz de ofrecer.

### Lectura integrada de los hallazgos

La triangulación de resultados dejó una imagen bastante coherente. La observación mostró que el docente de apoyo sostuvo prácticas de mediación con especial fuerza en las intervenciones directas, los apoyos visuales y la promoción de la participación; el cuestionario confirmó que esa labor fue percibida por los docentes titulares como pedagógicamente valiosa; y las entrevistas añadieron que el verdadero punto de tensión no residía en la pertinencia del apoyo, sino en su marco de funcionamiento. Visto en conjunto, el estudio sugirió que la inclusión educativa del caso analizado no descansaba en la sola presencia del docente de apoyo, sino en la calidad de su mediación y en la posibilidad todavía incompleta de convertir esa mediación en una práctica co-construida, planificada y respaldada por la institución.

## DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio permiten sostener que el docente de apoyo no operó como una figura periférica, sino como un mediador pedagógico con incidencia real en la dinámica inclusiva del aula, especialmente cuando recurrió a apoyos visuales, intervenciones oportunas y estrategias que favorecieron la participación sostenida del estudiante. Esa lectura dialoga con la evidencia de King et al. (2021), quienes hallaron en su metaanálisis una ventaja académica moderada para los estudiantes con discapacidad en contextos de co-docencia frente a escenarios de educación especial segregada, y también con lo planteado por Contreras et al. (2025), para quienes la mediación pedagógica constituye un eje de transformación educativa más que un recurso accesorio. En esa misma dirección, los hallazgos del caso sugieren que cuando el apoyo se articula con la enseñanza regular, la inclusión deja de ser una presencia física y se aproxima a una experiencia más concreta de participación y aprendizaje, justamente las dimensiones donde González et al. (2026) identificaron la persistencia de barreras escolares en su revisión sistemática.

Las voces de los participantes refuerzan la idea de que el docente de apoyo cumple una función mediadora que no puede reducirse a la asistencia individual del estudiante. Cuando los docentes señalan que su presencia facilita la comprensión, la participación y la adaptación de actividades, se evidencia una práctica cercana a la co-docencia y a la mediación pedagógica. Este hallazgo se relaciona con González y Carrascal (2022), quienes destacan que la co-docencia puede favorecer mejores condiciones académicas para estudiantes con discapacidad cuando existe articulación entre profesionales. De igual manera, Aguilar et al. (2026) sostienen que la mediación pedagógica adquiere sentido cuando transforma la relación entre enseñanza, contexto y aprendizaje, lo cual coincide con las percepciones recogidas en este estudio.

No obstante, la discusión también exige reconocer el lado más frágil del proceso: la valoración favorable del apoyo convivió con ambigüedad funcional, tiempos insuficientes para planificar, sobrecarga laboral y una coordinación todavía dependiente de acuerdos informales. Esta tensión resulta consistente con lo reportado por Flores et al. (2024), quienes advirtieron que en Ecuador los avances normativos no bastan si no se traducen en capacidades pedagógicas y condiciones institucionales efectivas, así como con Posso y Barba (2024), que subrayaron el peso de la formación continua y de las actitudes docentes para sostener prácticas inclusivas genuinas.

Del mismo modo, Darwish et al. (2025) mostraron que, en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, el compromiso del profesorado solo produce efectos duraderos cuando va acompañado de apoyo sistémico, recursos y estructuras de colaboración; por ello, en este estudio el docente de apoyo aparece como una figura potencialmente transformadora, aunque todavía expuesta a los límites organizativos de la escuela.

## CONCLUSIONES

En conclusión, el estudio permitió comprender que el docente de apoyo, dentro del caso analizado, desempeñó un papel sustantivo en la construcción de experiencias inclusivas más participativas, accesibles y pedagógicamente sostenidas para el estudiante con discapacidad intelectual. Su intervención se expresó en la mediación del aprendizaje, en la adecuación de estrategias, en el uso de recursos que facilitaron la comprensión y en la generación de condiciones más favorables para una participación escolar menos fragmentada. Desde esta perspectiva, el docente de apoyo emergió como una figura capaz de tender puentes entre el currículo formal, las necesidades concretas del estudiante y las exigencias de la dinámica escolar cotidiana.

Estos hallazgos también dejaron en evidencia que la potencialidad transformadora de este rol no depende exclusivamente de la voluntad o del compromiso profesional de quien lo ejerce. Para que su incidencia sea realmente sostenible, se requieren condiciones institucionales más sólidas, entre ellas una mejor definición de funciones, espacios reales de planificación compartida, mayor disponibilidad de recursos pedagógicos y una cultura escolar que asuma la inclusión como una responsabilidad colectiva. En ese sentido, el estudio muestra la necesidad de fortalecer las estructuras escolares que permitan que esa mediación deje de ser un esfuerzo aislado y se convierta en una práctica articulada, estable como coherente con el derecho de todos los estudiantes a aprender en condiciones de dignidad y pertenencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar-Atencia, N. B., Heras-Mendieta, J. A., Heras-Castillo, V. E., y Ochoa-Ordóñez, F. G. (2026). Mediación pedagógica con el DUA para la inclusión educativa en básica superior. *Ciencia y Educación*, 7(1.1), 6–17. <https://doi.org/10.5281/2477>

Arcos-Proañó, N., Garrido-Arroyo, C., y Balladares-Burgos, J. (2023). La Inclusión Educativa en Ecuador: Una mirada desde las Políticas Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6607–6623. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6656](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6656)

Arteaga-Medina, G. D., Silva-Lopez, M. G., Carbajal-Llauce, C. T. de J., Quimí-Ling, T. I., y Lam-Barriga, V. A. (2024). Modelo para la calificación de la discapacidad: Un enfoque biopsicosocial para una atención efectiva y eficiente. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(ESPECIAL), 318–329. <https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.831>

Calle-Carrasco, A., y Campillay-Campillay, M. (2023). Una mirada bioética a la representación social de la discapacidad psicosocial. *Revista de Bioética y Derecho*, (58), 165–185. <https://doi.org/10.1344/rbd2023.58.42406>

Ceballos-Vacas, E. M., Trujillo-González, E., Fernández-Esteban, I., y González-Delgado, M. Y. (2023). El Estudio de Caso en la Investigación del Cambio en la Cultura Escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 193–209.

Contreras-Cruz, G. A., Benítez-Contreras, K. X., y Benítez-Contreras, K. E. (2025). La mediación pedagógica en la modalidad semipresencial: Retos y oportunidades. *Ciencia y Educación*, 6(6.1), 1051–1064. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17149994>

Darwish, S., Alodat, A., Al-Hendawi, M., y Ianniello, A. (2025). General Education Teachers' Perspectives on Challenges to the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in Qatar. *Education Sciences*, 15(7). <https://doi.org/10.3390/educsci15070908>

Delorey, J., Specht, J., Fairbrother, M., Ismailos, L., Villella, M., Charles, E., Vanderloon, M., Gallagher, T., Howell, G., y Whitley, J. (2025). Experiences that shape pre-service teachers' inclusive practice beliefs: A group concept mapping study. *International Journal of Inclusive Education*, 29(12), 2134–2149. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862403>

Esquivel-Gómez, R. A., y Casañas-Cuenca, D. A. (2025). La formación docente para atender a estudiantes con discapacidad intelectual en la Unidad Educativa "Alejandro Alvear". *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte*, 3(2), 275–292. <https://doi.org/10.70262/rced.v3i2.2025.129>

Flores-Jaramillo, E., Flores-Fiallos, S. L., y Flores-Fiallos, A. L. (2024). Educación inclusiva, una mirada al marco legal en Ecuador. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 48. <https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1936>

González de Rivera-Romero, T., Fernández-Blázquez, M. a L., Rueda, C. S., y Echeita Sarr-Ionandia, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: Una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115–135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>

González-Afonso, M. C., Perdomo-López, C. de los Á., Plasencia-Carballo, Z., Cabanilla-García, J. L., y Pérez-Jorge, D. (2026). Presence, Participation and Learning in Educational Inclusion: A Systematic Mapping Review of Barriers in School Contexts According to Booth and Ainscow. *Education Sciences*, 16(1). <https://doi.org/10.3390/educsci16010095>

González-Laguillo, B., y Carrascal-Domínguez, S. (2022). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, (37), 123–147.

Gutiérrez-Santana, J. A., Barcia-Briones, M. F., Salvatierra-Choez, M. A., y Briones-Ponce, M. E. (2024). Procesos educativos como catalizadores del desarrollo psicosocial humano. *Revista de Ciencias Sociales* (13159518), 30(3), 365.

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S., y Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100405. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405>

Lema-Vichicela, L. M., Rumiguano-Tamami, G. Z., Figueroa-Chevez, E. G., Grijalva-Osejos, E. M., y Carvajal-Pujota, E. E. (2026). El rol del docente como mediador en procesos de inclusión educativa en Ecuador: The role of the teacher as mediator in inclusive education processes in Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(1), 3408–3426. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5519>

Lutte, I., Schneider, M., Kapita, A., Gille, A., Staquet, P., y Tomberg, C. (2024). Impact of the biopsychosocial model of disability on the medicolegal assessment of personal injury. *Archives of Public Health*, 82, 248. <https://doi.org/10.1186/s13690-024-01471-6>

Macías, R. A. F., y Díaz, M. de los Á. Á. (2019). La capacidad jurídica de los discapacitados intelectuales y sus derechos como consumidores en Ecuador según la Convención de los derechos de las personas con discapacidad. *USFQ Law Review*, 6(1), 131–146. <https://doi.org/10.18272/lr.v6i1.1384>

Ocampo-González, A. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: Dilemas conceptuales y prácticos. *Comuni@cción*, 12(2), 131–141. <https://doi.org/https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512>

Paba-Carranza, W. E. (2025). Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Psicosocial en Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Ratio Juris (UNAULA)*, 20(41). <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/1812>

Parra-Dussan, C. (2010). Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad: Antecedentes Y Sus Nuevos Enfoques. *International Law*, (16), 347–380.

Posso-Pacheco, R. J., y Barba-Miranda, L. C. (2024). El docente inclusivo: Liderando el cambio hacia una educación accesible para estudiantes con discapacidad. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 3(9), 768–782. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i9.8735>

Reyes-Paz, W. M. (2022). Retos de la política inclusiva en la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI-2010. *Revista Criterios*, 29(1), 158–179.

Rubinstein, S. (2025). Prácticas profesionales en la rehabilitación de niños y adolescentes con discapacidad física. Un enfoque centrado en el modelo biopsicosocial. *Interface- Comunicação, Saúde, Educação*, 29, e240244. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/interface.240244>

Ruiz-Mora, F., Barrionuevo-Terán, E., Villacres-Perez, M., y Estrella-Semblantes, M. (2023). El docente como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(Extra 6-1), 37–47.

Schalock, R. L., Luckasson, R., y Tassé, M. J. (2021). *An Overview of Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports* (12th ed.). *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439–442. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439>

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://doi.org/https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>

Zacarías-Gutiérrez, M., y Ortiz-Huerta, M. G. (2025). Complejidad y tensión en la práctica pedagógica en contextos actuales para la atención de la diversidad y educación inclusiva. *Educación y ciencia*, 14(64), 99–111. <https://doi.org/10.32776/EyC.v14i64.845>

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### **Declaración de responsabilidad de autoría**

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

Dalesca Melina Arturo Talledo: Proceso de revisión de literatura y redacción del artículo.