

Research Article

Experiencias de maestros sombra en el acompañamiento educativo inclusivo de estudiantes con síndrome de Down

Experiences of shadow teachers in the inclusive educational support of students with Down syndrome



Zambrano-Miranda, Marcia Yadira ¹

<https://orcid.org/0000-0002-1381-0438>



mzambranom22@uteg.edu.ec



Ecuador, Quevedo, Universidad Técnica Estatal de Quevedo.



Guaman-Eras, Jorge Luis ²

<https://orcid.org/0009-0003-0917-7996>



jlguanereras@gmail.com



Ecuador, Quevedo, Universidad Técnica Estatal de Quevedo.

Autor de correspondencia ¹



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v6/n4/287>

Resumen: La inclusión educativa de estudiantes con síndrome de Down requiere apoyos capaces de atender la diversidad sin sustituir la participación ni desplazar la responsabilidad pedagógica del docente titular. El estudio tuvo como objetivo interpretar las experiencias de las maestras sombra en el acompañamiento educativo inclusivo de estudiantes con síndrome de Down en Educación General Básica, en el marco del proyecto de vinculación "El nuevo desafío de la inclusión universitaria: estrategias de refuerzo académico para jóvenes con diversidad funcional (discapacidad)". La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo y un diseño fenomenológico hermenéutico. Participaron tres maestras sombra (MSA1, MSW2 y MSB3), seleccionadas mediante muestreo no probabilístico intencional por criterio. La información se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas individuales y asincrónicas por WhatsApp, y se analizó mediante codificación inicial y analítica y memos interpretativos. La suficiencia temática se valoró sobre el corpus completo. Posteriormente, se contrastaron las experiencias de las participantes y se triangularon con los referentes teóricos. El análisis permitió la consolidación de ocho ejes temáticos: valoración de la experiencia, realidad de la inclusión educativa, metodología y estrategias, rol del maestro sombra, desafíos del acompañamiento, redes de apoyo y colaboración, vocación y motivación, y propuesta de mejora. Las experiencias analizadas permitieron interpretar el acompañamiento como una práctica pedagógica mediadora que favorece la autonomía del estudiante, la adaptación de estrategias y la colaboración entre familias y docentes, aunque aún se evidenciaron dificultades relacionadas con los recursos, la formación docente, los ritmos escolares y el tiempo.

Palabras clave: maestro sombra; educación inclusiva; síndrome de Down; acompañamiento educativo; autonomía.

Receptado: 11/Ago/2026

Aceptado: 08/Sep/2026

Publicado: 31/Oct/2026

Cita: Zambrano-Miranda, M. Y., & Guaman-Eras, J. L. (2026). Experiencias de maestros sombra en el acompañamiento educativo inclusivo de estudiantes con síndrome de Down. *Journal of Economic and Social Science Research*, 6(4), 137-158. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v6/n4/287>

Journal of Economic and Social Science Research (JESSR)
<https://economicsocialresearch.com>
jessr@editorialgrupo-aea.com
info@editorialgrupo-aea.com

Nota del editor: Editorial Grupo AEA se mantiene neutral con respecto a las reclamaciones legales resultantes de contenido publicado. La responsabilidad de información publicada recae enteramente en los autores.

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

The educational inclusion of students with Down syndrome requires support systems capable of addressing diversity without replacing the student's own participation or shifting the pedagogical responsibility away from the classroom teacher. This study aimed to interpret the experiences of shadow teachers in providing inclusive educational support to students with Down syndrome in General Basic Education, within the framework of the university outreach project "El nuevo desafío de la inclusión universitaria: estrategias de refuerzo académico para jóvenes con diversidad funcional (discapacidad)". The research employed a qualitative approach, grounded in an interpretive paradigm and a hermeneutic-phenomenological design. Three shadow teachers (MSA1, MSW2, and MSB3) participated, selected through purposive, criterion-based non-probability sampling. Data were collected through individual, asynchronous semi-structured interviews via WhatsApp and analyzed using initial and analytical coding, alongside interpretive memos. Thematic sufficiency was assessed across the entire dataset. The participants' experiences were then compared and triangulated with the theoretical framework. The analysis yielded eight thematic axes: the value of the experience; the reality of educational inclusion; methodology and strategies; the role of the shadow teacher; challenges in providing support; support and collaboration networks; vocation and motivation; and proposals for improvement. The experiences analyzed suggest that this support functions as a mediating pedagogical practice that fosters student autonomy, the adaptation of strategies, and collaboration between families and teachers, though challenges persist regarding resources, teacher training, school pacing, and time constraints.

Keywords: shadow teacher; inclusive education; Down syndrome; educational support; autonomy.

1. Introducción

La inclusión educativa adquiere sentido cuando el derecho de acceso se traduce en oportunidades reales de participación, aprendizaje y pertenencia dentro de la vida escolar. En el contexto ecuatoriano, este principio exige que las instituciones reconozcan la diversidad del estudiantado y dispongan medidas de apoyo coherentes con sus características y necesidades. González-Encalada et al. (2024) advierten que la implementación de la educación inclusiva continúa enfrentando barreras que comprometen su concreción.

Por otro lado, el Ministerio de Educación del Ecuador (2024) enfatiza la necesidad de fortalecer recursos y medidas que favorezcan el desarrollo personal, académico y social de los estudiantes. Desde una perspectiva más amplia, la UNESCO (2020) sitúa la inclusión y la equidad como fundamentos de una educación de calidad; asimismo, recuerda que las barreras no se localizan únicamente en el estudiante, sino también

en las condiciones de los sistemas educativos, las instituciones y las prácticas educativas.

Esa misma distinción entre barreras del sistema y características del estudiante organiza la escolarización de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, cuya participación, según UNICEF (2021), requiere entornos que reconozcan sus capacidades y ofrezcan apoyos adecuados. En el caso del síndrome de Down, la inclusión escolar se construye alrededor de oportunidades de participación, comunicación y aprendizaje que deben ajustarse a ritmos y necesidades particulares. Ruiz (2023) señala que, pese a los avances alcanzados, persisten factores que favorecen o dificultan la inclusión del alumnado con síndrome de Down, entre ellos la preparación de los profesionales, la disponibilidad de apoyos y las condiciones organizativas de los centros educativos.

En este escenario aparece la figura del maestro sombra, denominación que describe una modalidad de acompañamiento individualizado dentro del aula regular. Su función es apoyar al educando cuando requiere ayuda específica para comprender consignas, participar en actividades, comunicarse o avanzar hacia mayores niveles de autonomía, sin sustituir al docente ni asumir de manera exclusiva el proceso educativo (Martínez, 2021).

No obstante, es necesario precisar la relación de esta denominación con las figuras contempladas en las disposiciones institucionales. En agosto de 2026, la Asamblea Nacional informó que las directrices del Ministerio de Educación contemplaban tres figuras de apoyo: acompañante de apoyo pedagógico, acompañante terapéutico y persona de cuidado o apoyo funcional (Asamblea Nacional del Ecuador, 2026). En esa misma nota, el debate legislativo asocia la figura de la maestra sombra con la del acompañante pedagógico. Por tanto, en esta investigación el término maestro sombra se emplea como categoría analítica para interpretar las experiencias de acompañamiento estudiadas, sin asumir que designe una profesión reconocida oficialmente.

En el plano académico, Martínez (2021) cuestiona la reducción de la labor del maestro sombra a una función asistencial y plantea la necesidad de comprenderla dentro de una escuela inclusiva; en la misma orientación, Ramírez et al. (2025) describen a las maestras sombra como una figura emergente atravesada por trayectorias y tensiones que todavía demandan mayor delimitación institucional y profesional.

Para Vygotsky (1978), las funciones psicológicas superiores se construyen socialmente, y la mediación permite avanzar desde lo que el estudiante realiza solo hacia lo que logra con ayuda. En esa mediación se sitúa el sentido pedagógico del acompañamiento. Bruner (1996), desde una perspectiva cultural del aprendizaje, añade que los apoyos adquieren significado cuando se insertan en las prácticas y relaciones del contexto educativo. Desde estas ideas, la pertinencia del maestro sombra se mide por su capacidad de favorecer la participación y la autonomía progresiva del estudiante, más que por su presencia constante junto a él.

Las investigaciones recientes muestran, sin embargo, que la inclusión no depende exclusivamente de la disposición individual de los profesionales. Marulanda y Collazos (2024) analizan la relación entre prácticas pedagógicas, conocimientos docentes y condiciones institucionales en contextos de educación inclusiva y discapacidad. Por otro lado, Hernández y Marchesi (2021), al comparar actitudes docentes en Colombia, Guatemala y España, sitúan las disposiciones profesionales como un componente relevante de los procesos inclusivos. En el ámbito de la desigualdad educativa, Alcívar-Córdova et al. (2025) abordan estrategias de inclusión en contextos socioeconómicos diversos, lo que refuerza la necesidad de interpretar la respuesta educativa desde las condiciones concretas en que se desarrolla.

Cuando el análisis se aproxima de manera específica al síndrome de Down, las experiencias de los actores permiten comprender tensiones que no siempre son visibles en las formulaciones normativas. Lesmes et al. (2025) examinan experiencias de inclusión educativa de niños con síndrome de Down en Medellín y muestran la importancia de considerar las percepciones construidas en torno a la participación escolar. En Ecuador, Ramírez-Solórzano y Herrera-Navas (2024) identifican desafíos y oportunidades para la educación de estudiantes con necesidades especiales, mientras González-Encalada et al. (2024) insisten en la persistencia de barreras para implementar prácticas inclusivas. De este modo, el acompañamiento educativo se sitúa en la intersección entre las necesidades del estudiante, las decisiones pedagógicas y las condiciones institucionales disponibles.

El balance de la literatura reciente muestra una brecha empírica en el estudio de esta figura de apoyo, porque la producción científica se ha concentrado predominantemente en analizar las barreras estructurales y políticas de la educación inclusiva (Alcívar-Córdova et al., 2025; González-Encalada et al., 2024; Ramírez-Solórzano & Herrera-Navas, 2024), las actitudes y prácticas del docente de aula regular o la implementación de modelos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (Hernández & Marchesi, 2021; Marulanda & Collazos, 2024; Gómez, 2025; Santos-Vera et al., 2026), así como las percepciones de familias y profesores titulares frente al síndrome de Down (Ruiz, 2023; Lesmes et al., 2025). Aunque investigaciones como las de Martínez (2021) y Ramírez et al. (2025) han contribuido a la discusión conceptual y al análisis de las trayectorias de esta figura en otros contextos latinoamericanos, permanece insuficientemente abordada la dimensión fenomenológica y microcurricular de quienes ejercen este acompañamiento de forma directa.

De manera particular, en el contexto ecuatoriano y en el nivel de Educación General Básica (EGB), se identificó una presencia limitada de evidencia empírica sobre las experiencias vividas por las maestras sombra en la mediación cotidiana con estudiantes con síndrome de Down. En consecuencia, examinar cómo valoran su práctica, qué estrategias didácticas utilizan, cómo comprenden su rol, qué dificultades enfrentan y qué relaciones establecen con docentes y familias resulta indispensable para comprender la inclusión desde los significados reales, aprendizajes, tensiones y

necesidades de mejora que construyen sus propias protagonistas, superando una visión meramente normativa o idealizada de la práctica.

Por ello, la investigación se orientó por la pregunta ¿cómo se configuran las experiencias de las maestras sombra en el acompañamiento educativo inclusivo de estudiantes con síndrome de Down en Educación General Básica? El estudio se articula con el proyecto de vinculación "El nuevo desafío de la inclusión universitaria: estrategias de refuerzo académico para jóvenes con diversidad funcional (discapacidad)" de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Las estrategias de apoyo que las maestras sombra despliegan en la Educación General Básica constituyen un antecedente de las estrategias de refuerzo académico que el proyecto desarrolla con jóvenes con discapacidad, y su estudio aporta evidencia contextualizada sobre una figura de apoyo emergente. Esa evidencia ofrece insumos para el diseño de rutas de acompañamiento psicopedagógico, el fortalecimiento de competencias docentes y la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación de escolares con discapacidad intelectual.

En correspondencia con ello, el objetivo general fue interpretar las experiencias de las maestras sombra en el acompañamiento educativo inclusivo de estudiantes con síndrome de Down en Educación General Básica. De manera específica, se propuso: (a) fundamentar teóricamente la inclusión de estudiantes con síndrome de Down y la figura del maestro sombra en el contexto educativo; (b) describir las experiencias vividas durante el acompañamiento de estudiantes con síndrome de Down; y (c) analizar las percepciones de las maestras sombra acerca de su rol dentro de los procesos de inclusión educativa.

2. Materiales y métodos

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo y en un diseño fenomenológico hermenéutico. Esta decisión metodológica respondió al propósito de comprender e interpretar en profundidad las experiencias vividas y los significados pedagógicos que las participantes atribuyeron a su práctica cotidiana de acompañamiento inclusivo en Educación General Básica, descartando la medición estadística de conductas o la generalización probabilística de los resultados. Dentro de la ruta cualitativa, el fenómeno de estudio se examinó directamente desde la perspectiva de los actores que lo experimentan y en estrecha relación con el contexto escolar natural donde adquiere sentido (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2023). Asimismo, el método fenomenológico hermenéutico resultó idóneo porque permitió develar e interpretar los núcleos de significado comunes y diferenciados que las profesionales construyen en torno a una misma realidad educativa (Fuster, 2019).

El primer objetivo específico, de carácter teórico-documental, se ejecutó mediante una revisión bibliográfica selectiva de literatura científica e institucional relacionada con la

educación inclusiva, la escolarización de estudiantes con síndrome de Down, la mediación sociocultural y las funciones del maestro sombra. La búsqueda se realizó en Google Académico, Scopus, SciELO, Redalyc y Dialnet, con documentos publicados principalmente entre 2020 y 2026. Se emplearon como términos de búsqueda "maestro sombra", "tutor sombra", "síndrome de Down" e "inclusión educativa". Se incluyeron publicaciones en español o inglés relacionadas con la inclusión educativa, el acompañamiento del maestro sombra y la escolarización de estudiantes con síndrome de Down que contribuyeran a los objetivos del estudio. Los objetivos específicos segundo y tercero se abordaron mediante trabajo de campo, con entrevistas semiestructuradas individuales a tres maestras sombra. Las experiencias de las participantes se contrastaron entre sí y, posteriormente, los hallazgos se interpretaron de acuerdo con los referentes teóricos revisados.

La población de estudio estuvo constituida por profesionales dedicadas al acompañamiento escolar inclusivo en el cantón Quevedo, provincia de Los Ríos, Ecuador. De ella se seleccionó una muestra de tres maestras sombra mediante muestreo no probabilístico intencional por criterio (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2023). El contacto con las participantes y la coordinación de su participación se realizaron por WhatsApp. Para garantizar la pertinencia del corpus empírico, se establecieron como criterios de inclusión: (a) poseer experiencia directa y comprobable desempeñándose como maestra sombra de estudiantes con síndrome de Down, (b) ejercer o haber ejercido dicho acompañamiento dentro de aulas regulares de Educación General Básica y (c) aceptar voluntariamente la participación mediante consentimiento informado. Como criterios de exclusión, se descartó a docentes titulares de aula regular sin funciones de acompañamiento sombra y a profesionales que únicamente hubieran intervenido en contextos clínicos o de educación especializada segregada.

Para resguardar el anonimato y la confidencialidad de las participantes, se les asignaron códigos alfanuméricos MSA1, MSW2 y MSB3. Las tres maestras se encontraban laboralmente activas al momento del estudio y contaban con trayectorias diferenciadas en el acompañamiento educativo: MSA1 contaba con tres años de experiencia, MSW2 dos años y MSB3 seis años. Las participantes se desempeñaban en instituciones educativas particulares y acompañaban procesos de inclusión educativa de estudiantes con síndrome de Down en Educación General Básica. Como las tres participantes son mujeres, el texto emplea maestras sombra para referirse a ellas y reserva maestro sombra para designar la figura. Estas características permitieron contextualizar las experiencias narradas y reconocer distintas trayectorias profesionales sin comprometer la identidad de las participantes.

Para la recolección de datos se empleó la técnica de la entrevista semiestructurada y, como instrumento, se diseñó una guía integrada por ocho preguntas abiertas. Dichas interrogantes se estructuraron en correspondencia con los objetivos específicos alrededor de ocho núcleos de exploración: (1) valoración de la experiencia, (2) realidad de la inclusión educativa, (3) metodología y estrategias, (4) rol del maestro

sombra, (5) desafíos del acompañamiento, (6) redes de apoyo y colaboración, (7) vocación y motivación, y (8) propuesta de mejora. Previo a su aplicación, el instrumento fue sometido a validación de contenido mediante el juicio de tres expertas, seleccionadas por su trayectoria en el acompañamiento inclusivo, la investigación educativa y la psicología educativa: una maestra sombra, una doctora en educación con especialización en investigación y una psicóloga educativa. Cada experta valoró los ítems en una escala de 1 a 4 según su pertinencia, relevancia, claridad semántica y coherencia con los objetivos del estudio. Solo la pregunta cinco recibió observaciones de redacción, y se reformuló para hacerla más directa y concisa. No se realizó una prueba piloto, pues en ese momento se decidió aplicar directamente la versión ajustada tras la revisión de las expertas. Esta decisión constituye una limitación, ya que no se comprobó previamente la comprensión de las preguntas mediante una aplicación de prueba.

Las tres entrevistas se realizaron el 9 de julio de 2026 de forma individual y asincrónica, mediante notas de voz de WhatsApp. Esta modalidad corresponde a la entrevista por mensajería instantánea, que permite recoger relatos a distancia y en el contexto cotidiano de las participantes (Kaufmann et al., 2021). Las preguntas se enviaron previamente en un archivo de Word y las participantes respondieron mediante notas de voz, sin repreguntas posteriores. Antes de iniciar se explicó a cada participante el propósito del estudio y se obtuvo su consentimiento informado en formato digital, incluida la autorización para conservar sus notas de voz. Las notas de voz se transcribieron de forma literal, y las transcripciones conformaron el corpus textual utilizado en el análisis.

El análisis avanzó por etapas: primero se revisaron las transcripciones para identificar unidades de significado vinculadas con los objetivos, y cada fragmento pertinente se registró en una matriz de codificación que conservó la trazabilidad entre el testimonio, el código inicial, el código analítico, la subcategoría o tema y el memo interpretativo. Los códigos iniciales se mantuvieron próximos al discurso de las participantes y, posteriormente, fueron refinados en códigos analíticos que permitieron integrar significados comunes sin borrar las particularidades de cada experiencia.

Para evidenciar la trazabilidad del análisis, la Tabla 1 presenta un extracto de la matriz de codificación correspondiente a la participante MSW2, con la secuencia que va de cada pregunta y fragmento literal al código inicial, el código analítico, la subcategoría, el eje temático y el memo interpretativo.

Tabla 1

Extracto de la matriz de codificación de la participante MSW2

Objetivo y pregunta	Fragmento literal	Código inicial	Código analítico	Subcategoría	Eje temático	Memo interpretativo
OE2, P1. ¿Cómo ha sido su experiencia desempeñándose como maestro sombra de estudiantes con síndrome de Down?	"Ha sido una experiencia muy bonita..."	Experiencia positiva	Valoración positiva de la experiencia profesional	Experiencia y motivación profesional	Valoración de la experiencia	La participante valora positivamente su trayectoria como maestra sombra, lo que permite interpretar el significado personal y profesional que atribuye a su labor.
	"...se requiere mucho acompañamiento personalizado..."	Acompañamiento personalizado	Importancia del acompañamiento individualizado	Experiencia y motivación profesional	Valoración de la experiencia	El fragmento destaca la necesidad de atención individualizada para responder a las necesidades educativas del estudiante.
OE2, P2. ¿Cómo describiría los procesos de inclusión de los estudiantes con síndrome de Down dentro de las aulas regulares?	"aunque hay docentes que realizan correctamente las adaptaciones..."	Adecuadas adaptaciones realizadas por docentes	Esfuerzos docentes para favorecer la inclusión	Condiciones y barreras para la inclusión	Realidad de la inclusión educativa	La participante reconoce prácticas docentes que favorecen la inclusión educativa y evidencia la importancia de ajustar las prácticas pedagógicas a las características individuales del educando.

Objetivo y pregunta	Fragmento literal	Código inicial	Código analítico	Subcategoría	Eje temático	Memo interpretativo
	"...muchas veces no hay los recursos adecuados..."	Falta de recursos	de Insuficiencia de recursos educativos	Condiciones y barreras para la inclusión	Realidad de la inclusión educativa	El testimonio identifica la disponibilidad de recursos como una condición que puede limitar el desarrollo de prácticas inclusivas, pues su ausencia puede dificultar la atención a las necesidades del estudiante.

Nota: OE2 = segundo objetivo específico; P1 y P2 = preguntas 1 y 2 de la guía de entrevista. Los fragmentos provienen de la entrevista asincrónica a MSW2 del 9 de julio de 2026 (Autores, 2026).

La estructuración categorial siguió una lógica mixta deductivo-inductiva. Los ocho ejes temáticos se establecieron de manera deductiva, *a priori*, a partir de los núcleos de exploración de la guía de entrevista para conservar la correspondencia directa con los objetivos específicos. En cambio, los códigos iniciales, los códigos analíticos y las relaciones internas emergieron de manera inductiva a partir del análisis de los relatos de las participantes, diferenciándose de los núcleos prefigurados por el instrumento al revelar matices específicos no anticipados tales como la sobrecarga sensorial por ruido, la tensión entre oportunidad laboral y vocación, o la construcción gradual de confianza.

Esta estructura deductivo-inductiva conformó la matriz analítica definitiva que organizó la sección de Resultados. Durante el proceso, los memos interpretativos documentaron las relaciones y tensiones analíticas.

Dado que las tres entrevistas se realizaron el mismo día, la valoración de la suficiencia temática no operó como un muestreo iterativo en terreno, sino como un procedimiento analítico retrospectivo y secuencial realizado sobre el corpus completo una vez finalizadas todas las transcripciones. El examen secuencial de los textos se guió por cuatro criterios específicos: (a) aparición y estabilización de nuevos códigos analíticos dentro de cada eje deductivo, (b) recurrencia de significados nucleares entre las tres fuentes, (c) variación interna de matices experienciales y (d) identificación de casos o énfasis divergentes.

En esta revisión retrospectiva, la primera transcripción (MSA1) permitió fijar el repertorio base de códigos sobre autonomía, barreras sensoriales y adaptación; la

segunda (MSW2) confirmó los códigos de mediación visual y colaboración e incorporó variaciones relativas al ritmo escolar, tiempo y escasez de recursos; y la tercera (MSB3) ratificó los patrones recurrentes de apoyo pedagógico mientras aportó matices particulares sobre el vínculo de confianza y el respeto al ritmo individual. A partir de estos criterios, se determinó que el corpus analizado poseía suficiencia temática interna para responder a los objetivos formulados, sin asumir pretensiones de saturación teórica absoluta.

Posteriormente, dentro de cada eje se compararon los testimonios de MSA1, MSW2 y MSB3 para identificar convergencias, diferencias de énfasis y relaciones de complementariedad. Como las tres participantes comparten un mismo perfil profesional y se abordaron con una única técnica, este procedimiento se delimitó como contraste de perspectivas entre informantes de un mismo estamento y no como triangulación intermetodológica. Los resultados de ese contraste se triangularon luego con los referentes teóricos y con la interpretación de los investigadores, según la lógica de triangulación hermenéutica propuesta por Cisterna (2005).

El rigor metodológico del estudio se sustentó en los criterios cualitativos de credibilidad, dependencia y confirmabilidad (Lincoln & Guba, 1985). La credibilidad se procuró mediante el contraste entre las tres informantes y el uso de fragmentos literales de sus testimonios como evidencia de cada interpretación. El seguimiento del proceso de codificación, desde las notas de voz originales y las transcripciones literales hasta la asignación de códigos iniciales y analíticos y la elaboración de memos interpretativos, respaldó la dependencia y la confirmabilidad del análisis. Asimismo, se diferenciaron las expresiones textuales de las participantes de las interpretaciones desarrolladas durante el análisis, considerando las coincidencias, diferencias y particularidades presentes en sus experiencias.

Finalmente, el estudio contó con el aval académico correspondiente al proyecto formativo de la Carrera de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo y con el consentimiento informado de cada participante. Para asegurar la confidencialidad y el anonimato, las participantes fueron identificadas mediante los códigos MSA1, MSW2 y MSB3. Las notas de voz y las transcripciones se conservan bajo custodia de los investigadores y se utilizan únicamente con fines académicos.

3. Resultados

Cinco de los ocho ejes temáticos responden al segundo objetivo específico, centrado en las experiencias vividas: valoración de la experiencia, realidad de la inclusión, metodología y estrategias, desafíos del acompañamiento y propuesta de mejora. Los tres restantes, rol del maestro sombra, redes de apoyo y colaboración, y vocación y motivación, responden al tercero, referido a las percepciones sobre el rol. En cada eje

se contrastaron los testimonios de MSA1, MSW2 y MSB3 para identificar coincidencias y diferencias de énfasis.

3.1. Valoración de la experiencia

Las tres participantes valoraron favorablemente su experiencia desempeñándose como maestras sombra, aunque cada una destacó aspectos diferentes. MSA1 relacionó su experiencia con la posibilidad de promover en el estudiante "su autonomía, su participación y la inclusión", mientras que MSW2 la definió como "una experiencia muy bonita" y la relacionó con el aprendizaje constante de la paciencia y la creatividad. De igual modo, MSB3 la describió como una vivencia "muy bonita y enriquecedora", resaltando la importancia del respeto y reconocimiento del ritmo individual de aprendizaje de cada estudiante.

Estas valoraciones permiten comprender que la experiencia de las maestras sombra no fue uniforme, sino que adquirió significados particulares relacionados con la inclusión y la autonomía estudiantil, el desarrollo personal y profesional, y el reconocimiento de las necesidades individuales del estudiante.

3.2. Realidad de la inclusión

Las participantes reconocieron avances en la apertura hacia la inclusión, pero también condiciones que, desde su experiencia, continuaban requiriendo fortalecimiento. MSA1 señaló la existencia de "una mayor apertura" y, al mismo tiempo, mencionó la necesidad de mayor capacitación docente y de adaptaciones curriculares pertinentes. MSW2 indicó que, "aunque hay docentes que realizan correctamente las adaptaciones", muchas veces "no hay los recursos adecuados", y añadió el tiempo como otra dificultad. MSB3 centró su relato en la participación en igualdad de oportunidades, el respeto, el apoyo docente, las adaptaciones y la aceptación.

Para las tres, incluir exige responder a las características del estudiante. Lo que cambia es el aspecto que consideran más sensible: formación y adaptación curricular para MSA1, recursos y tiempo para MSW2, y participación y aceptación para MSB3. La inclusión se configura, entonces, como un proceso en avance, aunque condicionado por decisiones pedagógicas y posibilidades institucionales concretas.

3.3. Metodología y estrategias

Las entrevistadas describieron estrategias ajustadas a las necesidades del estudiante y a las demandas de las actividades. MSA1 mencionó "utilizar instrucciones claras y sencillas, apoyos visuales y modelado de actividades" y relacionó parte de su práctica con referentes que integran "la teoría Skinner y el método Montessori". MSW2 destacó la "implementación de materiales concretos y visuales" y la división de las actividades en pasos pequeños. MSB3 señaló "estrategias sencillas y adaptadas a las necesidades del estudiante", además de materiales visuales y refuerzo positivo de sus logros.

Ninguna describió un método único. La práctica combinó simplificación de consignas, apoyos visuales, secuenciación, modelado, materiales concretos y refuerzo positivo con un mismo propósito de fondo, consistente en adaptar el apoyo y volver comprensibles las tareas. Ese sentido compartido está en la adecuación del acompañamiento a las particularidades del estudiante y de la situación de aprendizaje, más que en una técnica específica.

3.4. Rol del maestro sombra

El rol fue descrito principalmente como una función de acompañamiento pedagógico y apoyo a la participación. MSA1 señaló que su tarea consistía en "brindar apoyo al estudiante" y "colaborar con el docente en la implementación de estrategias". MSW2 destacó "acompañar al estudiante durante la jornada" y "brindarle apoyo cuando se le dificulta comprender". MSB3 incorporó funciones de apoyo, facilitación de la comprensión y participación, colaboración con el docente y adaptación de estrategias.

El acompañamiento fue, para las tres, el centro del rol, aunque cada una lo describió desde una perspectiva distinta. MSA1 subrayó la participación y el trabajo con el docente, MSW2 la presencia cotidiana ante las dificultades y MSB3 la meta de "que el estudiante sea cada vez más independiente". En este sentido, el rol se configura mediante la articulación del apoyo individual, la mediación pedagógica, la colaboración con el docente y la promoción gradual de la autonomía, sin sustituir las funciones del docente de aula.

3.5. Desafíos del acompañamiento

Los desafíos fueron más diversos que en los ejes anteriores, y la relación entre las tres fuentes estuvo marcada sobre todo por la complementariedad. MSA1 mencionó "resistencia y desmotivación hacia ciertas actividades", así como la "influencia de estímulos externos y ruidos excesivos". MSW2 situó el desafío en "lograr que el estudiante se adapte al ritmo del aula sin sentirse excluido o frustrado" y añadió la "escasez de recursos". MSB3 destacó la construcción de "un vínculo de confianza con el estudiante" como una dificultad relevante dentro de su experiencia.

En lugar de un único problema compartido, los relatos mostraron distintos planos del acompañamiento: condiciones emocionales y ambientales, ritmo de la actividad escolar, disponibilidad de recursos y calidad del vínculo interpersonal. Esta complementariedad muestra que las dificultades van más allá de la ejecución de una estrategia pedagógica y comprometen condiciones del contexto, la respuesta del estudiante y la capacidad de establecer una relación de confianza.

3.6. Redes de apoyo y colaboración

Las tres participantes situaron la comunicación con otros actores como parte relevante de su experiencia. MSA1 describió "una comunicación constante y respetuosa con docentes y familia". MSW2 señaló el trabajo en equipo y el intercambio de información

sobre el desempeño del estudiante, y MSB3 indicó que mantenía comunicación con docentes y familia para compartir avances, dificultades y estrategias.

Comunicarse con docentes y familia fue, para las tres, parte constitutiva del acompañamiento, aunque cada una puso el acento en un componente distinto: MSA1 en los objetivos compartidos, MSW2 en el intercambio de información, MSB3 en la coordinación de avances y estrategias. La colaboración funciona, así, como una red de relaciones que da continuidad al acompañamiento y sostiene una comprensión compartida de las necesidades del estudiante.

3.7. Vocación y motivación

La motivación para desempeñarse como maestra sombra se construyó desde razones profesionales y personales. MSA1 la vinculó con el interés por "contribuir al desarrollo y la inclusión" y también reconoció la "oportunidad laboral". MSW2 destacó la satisfacción de observar avances y percibir que su "trabajo aporta de manera significativa" al desarrollo e inclusión del estudiante. MSB3 situó su motivación en el deseo de apoyar a los estudiantes que necesitan un acompañamiento más personalizado. Las razones no fueron idénticas: la dimensión laboral en MSA1, la satisfacción por los avances en MSW2, el apoyo personalizado en MSB3. Aun así, las tres coincidieron en el interés de fondo, consistente en acompañar y aportar al estudiante. Más que en una sola idea de vocación, la motivación se sostiene en sentidos profesionales, personales y prácticos ligados a la experiencia de cada una.

3.8. Propuesta de mejora

Las propuestas se orientaron hacia la formación, la sensibilización, la individualización de los apoyos y la autonomía. MSA1 planteó "fortalecer la capacitación y realizar adaptaciones según las necesidades de cada estudiante", evitando aplicar una misma respuesta a todos. MSW2 recomendó "promover espacios de capacitación sobre inclusión y sensibilizar a la comunidad educativa". MSB3 enfatizó la promoción de "la autonomía del estudiante" y la necesidad de mantener "muchoa paciencia" durante el acompañamiento.

Reconocer la individualidad del estudiante y fortalecer las condiciones que sostienen la inclusión fue el punto de encuentro entre las tres, aunque sus prioridades variaron: formación y adaptación curricular para MSA1, sensibilización de la comunidad educativa para MSW2, y autonomía y disposición relacional para MSB3. Estas propuestas son necesidades surgidas de la experiencia cotidiana y no soluciones universales transferibles automáticamente a otros contextos.

En conjunto, la evidencia organizada en los ocho ejes y contrastada entre informantes muestra una práctica compartida en lo esencial, consistente en el acompañamiento personalizado, la promoción de la autonomía, el uso de apoyos visuales y la comunicación con familias y docentes. Cada participante, sin embargo, la vivió con énfasis propios, ligados a su trayectoria y a las condiciones de su contexto.

4. Discusión

Los hallazgos permiten interpretar el acompañamiento de las maestras sombra como una experiencia situada y relacional cuyo significado no se agota en la ejecución de apoyos pedagógicos. La valoración favorable que expresaron las participantes convivió con condiciones de recursos, tiempo, confianza, colaboración y coordinación. Esta experiencia se caracteriza por la tensión entre brindar el apoyo necesario y favorecer la independencia progresiva del educando, así como entre el compromiso profesional de las participantes y las limitaciones a las que se enfrentan. Desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, estas relaciones permiten interpretar y comprender cómo las maestras sombra construyen sus significados sobre su labor a partir de sus experiencias cotidianas, sin suponer que todas las vivencias sean iguales (Fuster, 2019). En este sentido, el aporte del estudio radica en mostrar cómo el rol del maestro sombra adquiere sentidos diferentes en la práctica cotidiana.

La Tabla 2 reúne, para cada eje, la síntesis de los testimonios, los referentes teóricos con los que se contrastaron y la interpretación resultante.

Tabla 2
Matriz de triangulación entre testimonios, referentes teóricos e interpretación por eje temático

Eje temático (objetivo)	MSA1	MSW2	MSB3	Convergencia	Referentes teóricos	Interpretación
1. Valoración de la experiencia (OE2)	Promueve la autonomía e inclusión.	Aprende paciencia y creatividad	Reconoce el ritmo individual.	Valoración positiva del acompañamiento.	Lesmes et al. (2025)	La satisfacción coexiste con exigencias de paciencia, ajuste y confianza; la función se aprende en el propio ejercicio.
2. Realidad de la inclusión (OE2)	Más apertura, pero falta capacitación.	Faltan recursos y tiempo.	Participación, respeto y aceptación.	Avances con barreras pendientes.	Marulanda y Collazos (2024); Ramírez-Solórzano y Herrera-Navas (2024); Alcívar-Córdova et al. (2025)	La inclusión depende de condiciones institucionales y no solo de la actuación de la maestra sombra.
3. Metodología y estrategias (OE2)	Consignas claras, apoyos visuales modelado.	Material concreto y pasos cortos.	Apoyos visuales refuerzo positivo.	Simplificación y apoyo visual.	Santos-Vera et al. (2026)	El ajuste de los apoyos es el sentido central de la práctica; los datos no permiten afirmar un uso formal del DUA.

Eje temático (objetivo)	MSA1	MSW2	MSB3	Convergencia	Referent es teóricos	Interpretación
4. Rol del maestro sombra (OE3)	Apoya al alumno y docente.	Guía al durante la jornada.	Facilita comprensión y autonomía.	Mediación sin al suplir docente.	Martínez (2021); Ramírez et al. (2025); Vygotsky (1978); Giangreco (2010); Webster et al. (2013)	Función pedagógica y relacional; el autoinforme no descarta riesgos de dependencia que solo la observación permitiría identificar.
5. Desafíos del acompañamiento (OE2)	Ruido externo y desmotivación.	Ritmo de aula y escasez de recursos.	Construcción de confianza.	Barreras de exceden didáctico.	que lo a Marulanda y Collazos (2024); Ramírez-Solórzano y Herrera-Navas (2024)	Las dificultades combinan entorno, organización escolar, recursos y vínculo, no solo la ejecución de estrategias.
6. Redes de apoyo y colaboración (OE3)	Metas comunes con docente y familia.	Intercambio sobre el desempeño.	Compartir avances y estrategias.	Comunicación constante con docentes familias.	Hernández y Marchesi (2021); Salazar-Alcívar et al. (2025)	El acompañamiento se sostiene en una red de responsabilidades compartidas.
7. Vocación y motivación (OE3)	Contribuir a la inclusión y oportunidad laboral.	Satisfacción por los avances.	Apoyo personalizado.	Interés en aportar estudiante.	por al z Hernández y Marchesi (2021); Ruiz (2023)	La motivación combina vocación y condiciones laborales.
8. Propuesta de mejora (OE2)	Capacitación y adaptación.	Sensibilizar a la comunidad educativa.	Autonomía y paciencia.	Fortalecer formación y condiciones escolares.	y Solórzano y Herrera-Navas (2024); Santos-Vera et al. (2026)	Propuestas situadas en la experiencia de los participantes, no generalizables a otros contextos.

Nota: OE2 = segundo objetivo específico; OE3 = tercer objetivo específico. Las columnas MSA1, MSW2 y MSB3 sintetizan los testimonios de cada participante (Autores, 2026).

La valoración de la experiencia se relacionó con aprendizajes personales y profesionales, reconocimiento de la singularidad del estudiante y sentido de contribución a la inclusión. Este hallazgo dialoga con Lesmes et al. (2025), quienes sitúan la inclusión de niños con síndrome de Down dentro de experiencias construidas por los actores y condicionadas por las características del contexto. En el presente estudio, una experiencia valorada positivamente no implicó ausencia de dificultades; por el contrario, la satisfacción derivada del acompañamiento coexistió con situaciones que exigieron paciencia, creatividad, ajuste y construcción de confianza.

Esta tensión evita idealizar la función y permite comprenderla como una práctica que se aprende y resignifica en el propio ejercicio.

La realidad de la inclusión fue descrita como un proceso con avances, pero también con condiciones pendientes de fortalecimiento. La capacitación docente, los recursos, el tiempo, las adaptaciones y la aceptación condicionaron la experiencia desde la perspectiva de las participantes. Este resultado guarda relación con Marulanda y Collazos (2024), quienes vinculan las prácticas inclusivas con los conocimientos docentes y las condiciones institucionales, y con Ramírez-Solórzano y Herrera-Navas (2024), que identifican desafíos y oportunidades en la educación de estudiantes con necesidades especiales. También dialoga con Alcívar-Córdova et al. (2025), cuyo análisis de desigualdades educativas y estrategias de inclusión en entornos diversos recuerda que las posibilidades de inclusión se configuran dentro de condiciones educativas concretas. La inclusión, por tanto, no puede reducirse a la presencia del estudiante en el aula ni a la actuación individual de una maestra sombra.

En relación con la metodología y las estrategias, las participantes coincidieron en el valor de ajustar consignas, materiales y apoyos, aunque no describieron un procedimiento único. La diversidad de recursos utilizados sugiere que el acompañamiento se construye desde la flexibilidad y la respuesta a situaciones particulares. Esta interpretación encuentra correspondencia con Santos-Vera et al. (2026), quienes analizan estrategias de adaptación curricular vinculadas con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y destacan la relación entre planificación, accesibilidad, participación y reducción de barreras. No obstante, los datos de esta investigación no permiten afirmar que las maestras sombra implementaran formalmente el DUA ni atribuir efectos a estrategias específicas. Permiten sostener, con mayor prudencia, que la adaptación de apoyos constituyó un significado central de la experiencia.

En el plano metodológico, MSA1 fundamentó parte de su práctica en Skinner y Montessori, mientras que el marco teórico del artículo se sustenta en la perspectiva sociocultural de Vygotsky y Bruner. El refuerzo positivo es una estrategia legítima dentro del repertorio conductual, pero su mención como referente explícito revela una heterogeneidad teórica que conviene examinar. Desde el marco sociocultural, el aprendizaje se construye mediante la mediación social y el andamiaje ajustado (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996), no exclusivamente mediante contingencias de refuerzo. Que MSA1 combine estos paradigmas sin percibir conflicto entre ellos sugiere que los profesionales de apoyo pueden trabajar con marcos eclécticos, no siempre alineados con las perspectivas teóricas desde las cuales se los interpreta académicamente, y abre una línea para futuras investigaciones.

Para las participantes, el trabajo fue más allá de la asistencia individual: incluyó apoyo a la comprensión, la participación, la colaboración con el docente y la autonomía, lo que da a la función de acompañamiento un sentido pedagógico y relacional. Esta interpretación coincide con Martínez (2021), quien cuestiona una concepción

meramente asistencial de la figura sombra, y con Ramírez et al. (2025), quienes analizan trayectorias y tensiones de esta figura emergente en el sistema escolar.

Sin embargo, que las participantes afirmen apoyar sin sustituir al docente constituye un autoinforme que no fue contrastado mediante observación directa en el aula (limitaciones b y c), mientras que la literatura sobre asistentes de apoyo individual advierte riesgos de dependencia del estudiante y de separación respecto del docente titular (Giangreco, 2010; Webster et al., 2013). Una revisión sistemática internacional y las orientaciones del gobierno de Alberta señalan, además, que la proximidad excesiva del apoyo individual puede limitar la interacción entre pares, reducir la independencia del estudiante y disminuir su contacto con el docente de aula (Alberta Education, 2018; Sharma & Salend, 2016).

Esta advertencia no invalida los testimonios recogidos, pero introduce una tensión: la percepción de las maestras sombra sobre su rol como mediadoras que promueven autonomía podría coexistir con efectos no intencionados que solo serían visibles mediante observación sistemática en el aula. Por ello, los estudios fenomenológicos sobre esta figura necesitan complementarse con diseños observacionales que permitan contrastar lo declarado con lo ejecutado.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), la mediación adquiere sentido cuando ayuda al estudiante a avanzar en su participación y aprendizaje. Por eso, el valor del acompañamiento está menos en sostener una dependencia permanente que en ofrecer apoyos ajustados, capaces de retirarse o transformarse a medida que aumenta la autonomía. La perspectiva cultural de Bruner (1996) refuerza esta comprensión al situar el aprendizaje dentro de prácticas de interacción y construcción de significado.

Los desafíos del acompañamiento mostraron que la práctica se encuentra atravesada por condiciones que exceden la voluntad de la profesional: desmotivación, sobreestimulación ambiental, falta de recursos, ritmo del aula y construcción de confianza fueron señalados desde experiencias diferentes. Marulanda y Collazos (2024) muestran que las prácticas pedagógicas inclusivas se desarrollan dentro de condiciones institucionales específicas, mientras Ramírez-Solórzano y Herrera-Navas (2024) identifican barreras que afectan la respuesta educativa. En el presente estudio, esta relación se expresa de manera situada: las dificultades formaron tensiones vinculadas con el estudiante, el entorno, la organización escolar y los recursos disponibles, más que una lista uniforme de problemas. Este hallazgo desplaza una lectura individualizante del éxito o fracaso del acompañamiento.

Las participantes también situaron la comunicación con docentes y familias como una práctica que permitía compartir avances, dificultades y estrategias, y con ello dieron a las redes de apoyo y colaboración un lugar central en su experiencia. Hernández y Marchesi (2021) muestran que las actitudes profesionales forman parte de los procesos de inclusión, mientras Salazar-Alcívar et al. (2025) analizan el papel del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas. Aunque el presente

estudio no permite establecer que la comunicación determine por sí misma la calidad de la inclusión, sí permite comprender que el acompañamiento se desarrolla dentro de una red de responsabilidades y que la maestra sombra necesita articular su actuación con otros actores para evitar respuestas aisladas o contradictorias.

La vocación y la motivación fueron dimensiones relacionadas, pero no equivalentes. Las participantes expresaron interés por apoyar, contribuir a la inclusión y acompañar avances, y MSA1 reconoció además razones laborales. Este hallazgo importa porque evita representar la función únicamente desde una narrativa vocacional. Hernández y Marchesi (2021) muestran la importancia de las disposiciones profesionales en los procesos inclusivos, mientras Ruiz (2023) señala que la inclusión del alumnado con síndrome de Down continúa atravesada por factores que la favorecen o la dificultan. En este contexto, la motivación de la maestra sombra puede comprenderse como una construcción profesional situada, vinculada tanto con el sentido del acompañamiento como con las condiciones reales en las que se ejerce.

Las propuestas de mejora recogieron necesidades de formación, sensibilización, adaptación y promoción de la autonomía. Estas prioridades encuentran relación con Ramírez-Solórzano y Herrera-Navas (2024), quienes señalan la formación y los recursos entre los aspectos relevantes para fortalecer la inclusión, y con Santos-Vera et al. (2026), quienes subrayan la importancia de la planificación y las condiciones institucionales para responder a la diversidad. Gómez (2025) muestra, desde el análisis de la producción científica sobre estrategias inclusivas, la vigencia de este campo de investigación en América Latina. En el presente estudio, las propuestas deben leerse como aportes situados surgidos de la experiencia de las participantes y no como recomendaciones generalizables por sí mismas a otros contextos.

En conjunto, el contraste de informantes y el diálogo con la literatura permiten interpretar que, en las experiencias de las tres participantes (MSA1, MSW2 y MSB3), el acompañamiento educativo inclusivo se configuró mediante una relación dinámica entre apoyos pedagógicos, promoción de la autonomía, colaboración, condiciones del contexto y significados personales atribuidos al rol. Empíricamente, los relatos mostraron que las entrevistadas debieron afrontar limitaciones de capacitación docente (MSA1), falta de recursos y tiempos frente al ritmo del aula (MSW2) y exigencias constantes de coordinación con docentes y familias (MSA1, MSW2 y MSB3) para evitar actuaciones aisladas. A partir de esta evidencia testimonial y en concordancia con la literatura especializada (UNESCO, 2020; Martínez, 2021; Salazar-Alcívar et al., 2025), se plantea como implicación interpretativa que el aporte de la maestra sombra dentro del aula regular requiere estar respaldado por una corresponsabilidad institucional efectiva, de modo que su presencia mediadora se articule con el compromiso del conjunto de la comunidad educativa y no opere en solitario frente a las barreras estructurales del entorno escolar.

El alcance de los hallazgos se circunscribe estrictamente a las experiencias de las tres maestras sombra seleccionadas de manera intencional y no pretende representar la

totalidad de prácticas existentes. En cuanto a las limitaciones metodológicas y procedimentales reales del estudio, se identifican siete aspectos: (a) el tamaño reducido de la muestra, de tres participantes, y su selección focalizada en un único perfil de actor, que excluyó el contraste interactoral con las perspectivas de docentes de aula, familias y estudiantes; (b) el empleo de una sola técnica de recolección de datos, la entrevista semiestructurada, sin incorporar observación directa en el aula que permitiera contrastar el discurso con la práctica; (c) el posible sesgo de autoinforme y de deseabilidad social inherente a los relatos retrospectivos en los que las propias profesionales valoran su desempeño; (d) la realización de las entrevistas en una misma jornada, lo que determinó un análisis retrospectivo del corpus sin muestreo secuencial iterativo en terreno; (e) la ausencia de una fase posterior de devolución de resultados a las participantes para contrastar las interpretaciones construidas con ellas; (f) la aplicación del instrumento sin prueba piloto; y (g) la modalidad asincrónica de las entrevistas por WhatsApp, sin repreguntas, que pudo limitar la profundización de algunos relatos. A partir de estas limitaciones, futuras investigaciones podrían incorporar diseños multimétodo con observación de aula, integrar las voces de docentes titulares y familias, y comparar experiencias entre distintas instituciones de Educación General Básica para profundizar en la regulación y articulación de esta figura de apoyo.

5. Conclusiones

En respuesta al objetivo general, la investigación permitió interpretar las experiencias de tres maestras sombra (MSA1, MSW2 y MSB3) vinculadas con el acompañamiento educativo inclusivo de estudiantes con síndrome de Down en Educación General Básica. La interpretación de sus testimonios, organizada en ocho ejes temáticos, mostró una vivencia profesional situada y heterogénea, en la que las valoraciones favorables coexistieron con exigencias cotidianas de adaptación, manejo del entorno y coordinación. Estas conclusiones reflejan el modo en que las tres participantes significaron su práctica dentro de sus contextos específicos y no constituyen una caracterización universal ni generalizable de la figura del maestro sombra.

En cuanto al primer objetivo específico, orientado a la fundamentación teórica, la revisión permitió situar el acompañamiento dentro de un enfoque de inclusión orientado a la participación activa, la atención a la diversidad, la eliminación de barreras contextuales y el desarrollo de la autonomía progresiva. Bajo los referentes socioculturales de la mediación y el andamiaje, el apoyo individualizado adquiere sentido pedagógico cuando facilita la comprensión y el aprendizaje del estudiante con síndrome de Down sin sustituir su agencia personal ni desplazar la responsabilidad didáctica que recae en el docente de aula regular.

Respecto al segundo objetivo específico, referido a las experiencias vividas durante el acompañamiento, las vivencias reportadas por las tres entrevistadas articularon satisfacciones formativas, ajustes metodológicos, barreras contextuales y

necesidades de mejora situadas. En su práctica particular, las participantes describieron el uso flexible de instrucciones sencillas, apoyos visuales, materiales concretos, secuenciación de tareas en pasos cortos, modelado y refuerzo positivo para hacer comprensibles las actividades. De manera simultánea, sus experiencias estuvieron atravesadas por desafíos específicos como el ruido ambiental y la desmotivación (MSA1), el ritmo acelerado del aula y la escasez de recursos y tiempo (MSW2), y la construcción inicial de confianza (MSB3). A partir de esos desafíos, las participantes plantearon la necesidad de fortalecer la capacitación docente, las adaptaciones individualizadas, la sensibilización escolar y el fomento gradual de la independencia del educando.

En relación con el tercer objetivo específico, centrado en *las percepciones sobre el rol*, las tres participantes percibieron su función como un acompañamiento pedagógico y relacional centrado en apoyar la comprensión, facilitar la participación en el aula, colaborar con el docente titular y orientar al estudiante hacia una autonomía progresiva. Su motivación giró en torno al interés por aportar al desarrollo del estudiante, y MSA1 reconoció además la oportunidad laboral. Todas situaron la comunicación con docentes y familias como parte constitutiva del rol.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

“Los autores declaran que no utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa en la elaboración de este manuscrito.”

Referencias Bibliográficas

- Alberta Education. (2018). *Inclusive education: Conversation guide for the video Rethinking the role of educational assistants*. Government of Alberta. https://www.alberta.ca/system/files/custom_downloaded_images/edc-video-discussion-guide-8-rethinking-the-role-of-educational-assistants.pdf
- Alcívar-Córdova, D. M., Saavedra-Calberto, I. M., Ayala-Chávez, N. E., Pazmiño-Sarria, M. E., & Ordóñez-Loor, I. I. (2025). Desigualdades educativas y estrategias de inclusión en bachillerato en entornos socioeconómicos diversos. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3(1), 84–98. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/55>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2026, 26 de agosto). *Comisión de Educación analiza alternativas para fortalecer los apoyos a estudiantes con necesidades educativas específicas*.

<https://www.asambleanacional.gob.ec/es/noticia/118842-comision-de-educacion-analiza-alternativas-para>

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Fuster Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Giangreco, M. F. (2010). One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(1), 1–13. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1>
- Gómez, C. R. (2025). Tendencias y producción científica sobre estrategias inclusivas (2020-2025): Un análisis bibliométrico en Scopus. *Espacios*, 46(6), 99–110. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p09>
- González-Encalada, A., Sarango-Quezada, B., & Morocho-Uguña, A. (2024). Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva: Caso Ecuador. *REINCISOL*, 3(5), 553–573. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)553-573](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)553-573)
- Hernández Izquierdo, L., & Marchesi, Á. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7–24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Kaufmann, K., Peil, C., & Bork-Hüffer, T. (2021). Producing in situ data from a distance with mobile instant messaging interviews (MIMIs): Examples from the COVID-19 pandemic. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1–14. <https://doi.org/10.1177/16094069211029697>
- Lesmes Londoño, M. V., Granados Ramírez, A. B., Gómez Gómez, M., Ariza Marriaga, G., & Zuliani Arango, L. A. (2025). *Experiencia de inclusión educativa de niños con síndrome de Down, Medellín-Colombia* [Trabajo de especialización, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/47731>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Martínez López, M. K. (2021). ¿Tutor sombra o profesional de apoyo? Redefiniciones para una escuela inclusiva. *Educere*, 25(81), 441–455. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225010>
- Marulanda, E., & Collazos Aldana, J. (2024). Prácticas pedagógicas, conocimientos y condiciones institucionales en las que laboran docentes colombianos: Un estudio sobre educación inclusiva y discapacidad. *Psicología desde el Caribe*, 41(3), 53–79. <https://doi.org/10.14482/psdc.41.3.369.015>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Ministerio de Educación fortalece la inclusión educativa en Ecuador*. <https://educacion.gob.ec/ministerio-de-educacion-fortalece-la-inclusion-educativa-en-ecuador>
- Ramírez Gámez, J. J., Grijalva Verdugo, A. A., & Garduño Espinoza, Y. S. (2025). Maestras sombra e inclusión educativa: Trayectorias y tensiones de una figura emergente en el sistema escolar. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 12(4), 109–129. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.124.1120>
- Ramírez-Solórzano, F. L., & Herrera-Navas, C. D. (2024). Inclusión educativa: Desafíos y oportunidades para la educación de estudiantes con necesidades especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44–63. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>
- Ruiz Rodríguez, E. (2023). La inclusión del alumnado con síndrome de Down en las escuelas: Utopía en constante creación. *Revista Síndrome de Down*, 40(158), 82–98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9111560>
- Salazar-Alcívar, A. N., Alcívar-Córdova, D. M., Montañó-Villa, J. J., Salazar-Alcívar, L. E., & Yaulema-Torres, G. M. (2025). Rol del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3(1), 57–71. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/36>
- Santos-Vera, P. Y., Campo-Yanez, M. G., Erazo-Loor, D. J., Oña-Suquillot, K. B., & Mejía-Villacres, S. E. (2026). Inserciones escolares como estrategia de adaptación curricular: Evaluación de un modelo basado en DUA en aulas diversas. *Revista Científica Zambos*, 5(1), 67–80. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n1/151>
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118–134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/inclusion-and-education>
- UNICEF. (2021). *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://discover.library.unt.edu/catalog/b7505181>
- Webster, R., Blatchford, P., & Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: Findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership & Management*, 33(1), 78–96. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724672>