

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

FACULTAD DE POSTGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TÍTULO:

***LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES
PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN INSTITUCIONES DE GESTIÓN
PRIVADA DE ASUNCIÓN Y DEPARTAMENTO CENTRAL, 2022***

AUTOR/A:

TERESA O'HINGGINS SALINAS

TUTOR/A:

DRA. NORMA DALILA MARECOS CÁCERES

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2024

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TÍTULO

**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA
EDUCACIÓN SUPERIOR EN INSTITUCIONES DE GESTIÓN PRIVADA DE
ASUNCIÓN Y DEPARTAMENTO CENTRAL, 2022**

AUTOR/A

TERESA O'HINGGINS SALINAS

TUTOR/A

DRA. NORMA DALILA MARECOS CÁCERES

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2024

O'Higgins Salinas, Teresa

La educación inclusiva en la formación de docentes para la educación superior en instituciones de gestión privada de Asunción y Departamento Central, 2022: Universidad Iberoamericana de Asunción, 2024. Tesis presentada a la UNIBE como requisito para la obtención del título de Doctor en Educación

Total de páginas= 239

Tutor: Dra. Norma Marecos

Código de Biblioteca: -----

**UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

AUTOR TERESA O'HINGGINS SALINAS

TESIS PARA ACCEDER AL TÍTULO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA
EDUCACIÓN SUPERIOR EN INSTITUCIONES DE GESTIÓN PRIVADA DE
ASUNCIÓN Y DEPARTAMENTO CENTRAL, 2022.**

Teresa O'Higgins Salinas

.....

Examinador 1

.....

Examinador 2

.....

Examinador 3

.....

Fecha

.....

Calificación

DEDICATORIA

A:

Mis hijos: Iván Gerardo; Deisy Vanessa; Jessica Jazmín y Hugo Marcelo
Familiares y amigos que con sus palabras me hacían sentir orgullosa de lo
que soy y de lo que les puedo enseñar.

“Uno de los principales objetivos de la educación debe ser ampliar las
ventanas por las cuales vemos al mundo”

Arnold H. Glasow

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I-PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2. Principales antecedentes.....	7
1.3. Preguntas de investigación.....	9
1.3.1. Pregunta principal.....	9
1.3.2.Preguntas específicas	9
1.4. Objetivos de la investigación	10
1.4.1.Objetivo general	10
1.4.2.Objetivos específicos	10
1.5. Justificación	10
1.6. Alcances y limitaciones de la investigación.....	13
CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO.....	15
2.1. Marco de antecedentes.....	16
2.1.1. Antecedentes del concepto central del estudio.....	16
2.1.2. Antecedentes del estudio.....	22
2.2. Marco conceptual.....	27
2.2.1. Educación superior.....	27
2.2.2. Educación inclusiva.....	29
2.2.3. Universidad inclusiva.....	30
2.2.4. Universidad de gestión privada.....	30
2.2.5. Formación docente.....	30

2.2.6. Programas de formación docente.....	31
2.2.7. Programas de didáctica universitaria.....	32
2.2.8. Capacitación o formación permanente.....	32
2.2.9. Políticas de calidad en educación superior.....	32
2.2.10. Política de calidad de los programas de postgrado.....	33
2.2.11. Aulas inclusivas.....	34
2.2.12. Propuesta para aulas inclusivas.....	34
2.2.13. Diseño curricular.....	34
2.2.14. Atención diferencial.....	35
2.2.15. Igualdad de oportunidades.....	35
2.2.16. Pedagogía inclusiva.....	35
2.2.17. Necesidades educativas especiales.....	36
2.2.18. Indicadores de educación inclusiva.....	36
2.3. Marco normativo nacional.....	36
2.4. Marco contextual.....	39
2.4.1. Asunción.....	39
2.4.2. XI Departamento Central.....	40
2.5. Marco Teórico.....	41
2.5.1. Diseño curricular.....	41
2.5.2. Programas de especialización de didáctica universitaria.....	61
2.5.3. Formación permanente o capacitación del profesorado.....	74
2.5.4. Política de calidad para la educación superior.....	78
CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO	86
3.1. Tipo de Estudio	86
3.2. Población y muestra	88

3.2.1. Objeto de estudio.....	90
3.2.2. Tipo de muestra.....	91
3.2.3. Tamaño de la muestra	92
3.2.4. Procedimientos para la selección.....	92
3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	94
3.3.1. Descripción de los instrumentos de recolección de la información.....	96
3.3.2. Validez de los instrumentos de recolección de datos.....	99
3.3.3. Variables del estudio.....	98
3.3.4. Descripción de la operacionalización de las variables/categorías.....	100
3.3.5. Operacionalización de categorías de análisis.....	102
3.4. Procedimientos para la recolección de datos.....	113
3.5. Procesamiento y análisis de datos.....	116
3.6. Aspectos éticos.....	116
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	118
4.1. Presentación y análisis de los resultados.....	118
4.2. Discusión de resultados.....	130
CONCLUSIONES.....	140
RECOMENDACIONES.....	143
APORTE.....	144
AGRADECIMIENTO.....	161
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	162
ANEXOS.....	179
Anexos 1: Validación de los instrumentos de recolección de datos.....	179
Anexo 1.A. Síntesis de la validación de instrumentos por expertos.....	193
Anexo 1.B. Validación de campo (piloto).....	198

Anexo 1.C. Validación técnica estadística de fiabilidad.....	199
Anexos 2: Nota de solicitud de permiso para la recolección de datos.....	201
Anexos 2A: Nota de solicitud de permiso para la recolección de datos.....	201
Anexos 2.B: Muestra de Respuesta a la Nota de solicitud de permiso para la recolección de datos.....	202
Anexos 3: Instrumentos de recolección de datos/información.....	203
Anexo 3.A. Entrevista estructurada: Coordinador/a del programa	203
Anexo 3.B. Análisis documental. Programas de DU	205
Anexo 3.C.1. Entrevista estructurada. Coordinadores/as del Programa.....	207
Anexo 3.C.2. Encuesta: Docentes del Programa	209
Anexo 3. C.3. Encuesta: Estudiantes del Programa.....	211
Anexo 3. C.4. Encuesta: Egresados del Programa.....	213
Anexo 3. D.1. Encuesta: Docentes del Programa.....	215
Anexo 3. D.2. Encuesta: Estudiantes.....	216

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Criterios de calidad referidos a Educación Inclusiva establecidas por la ANEAES..	82
Tabla 2: Técnicas, instrumentos, fuentes y procedimientos de recolección de datos.....	93
Tabla 3: Variables, categorización y escala de medición	98
Tabla 4: Variables y categorías de análisis del objetivo específico 1.....	102
Tabla 5: Variables y categorías de análisis del objetivo específico 2.....	105
Tabla 6: Variables y categorías de análisis del objetivo específico 3.....	107
Tabla 7: Variables y categorías de análisis del objetivo específico 4.....	109

Tabla 8: Tabulación de resultados, Modelo pedagógico que sustenta la formación en el Programa de Especialización en Didáctica Universitaria.....	118
Tabla 9: Tabulación de resultados, Características de los Programas de Didáctica Universitaria, en cuanto al enfoque de la EI.....	120
Tabla 10: Tabulación de resultados, enfoque de la EI en los Programas de Didáctica Universitaria (según coordinadores y docentes).....	122
Tabla 11: Tabulación de resultados, enfoque de la EI en los Programas de Didáctica Universitaria (según estudiantes y egresados)	125
Tabla 12: Tabulación de resultados, sistema de capacitación permanente para los docentes del Programa de Didáctica Universitaria.....	127
Tabla 13: Tabulación de resultados, sistema de capacitación permanente para los docentes del Programa de Didáctica Universitaria (según estudiantes).....	129
LISTA DE FIGURAS	
Figura 1: Instituciones de Educación Superior.....	89
Figura 2: Tamaño de la muestra.....	91
Figura 3: Modelo pedagógico que sustentan los Programas de DU.....	119
Figura 4: Enfoque de la EI en los Programas de Didáctica Universitaria.....	121

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo
AI	Aulas Inclusivas
ANEAES	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
APC	Asociación Paraguaya para la Calidad
ARP	Asociación Rural del Paraguay
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CONES	Consejo Nacional de Educación Superior
CRESAL	Organización Regional de Carreras Universitarias del MERCOSUR
DGEEC	Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos
DU	Didáctica Universitaria
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
EEB	Educación Escolar Básica
IES	Instituciones de Educación Superior
EI	Educación Inclusiva
FEPRINCO	Federación de la Producción, la Industria y el Comercio
INE	Instituto Nacional de Estadística
IICS-UNA	Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud de la UNA
ES	Educación Superior
LSPy	Lengua de Señas Paraguayas
MAG	Ministerio de Agricultura y Ganadería
MEC	Ministerio de Educación y Ciencias
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
MIC	Ministerio de Industria y Comercio
MITIC	Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación
MSPyBS	Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NM	Nivel Medio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la

	Ciencias y la Cultura
ONA	Organismo Nacional de Acreditación
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEA	Proceso de Enseñanza Aprendizaje
RUE	Registro Único de Estudiantes
SCP	Sociedad Científica del Paraguay
SENADIS	Secretaría Nacional por los Derechos Humanos de las personas con Discapacidad
SPT	Secretaría Técnica de Planificación de la Presidencia de la República
TIC	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
UIP	Unión Industrial Paraguaya
UNA	Universidad Nacional
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIBE	Universidad Iberoamericana

RESUMEN

En la enseñanza superior se hace necesaria la incorporación de docentes preparados para el ejercicio de la docencia vinculada a la inclusión de personas con discapacidad, ya sean física, sensorial, intelectual, psíquica o múltiple. El proceso investigativo llevado a cabo, tuvo como objetivo analizar la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria en instituciones de educación superior de gestión privada de Asunción y Departamento Central; estuvo enmarcado en una investigación cualitativa, con método de estudio analítico, contextualizada desde ejes temáticos inductivos. Se trabajó con una compleja y sistemática recolección de información a través de fuentes documentales y de campo, utilizando las técnicas de revisión documental de 22 programas de didáctica universitaria, entrevista estructurada y semi estructurada a 22 personas encargadas de dichos programas, 44 docentes, 66 estudiantes, 66 egresados y encuestas cualitativas aplicadas a 66 egresados y 66 estudiantes que cursaron y cursan los módulos del programa. Entre los resultados obtenidos, se pudo constatar que los programas de didáctica universitaria están sustentados dentro del modelo pedagógico socioconstructivista en su estructura curricular y los programas de estudio no cuentan con un enfoque de la educación inclusiva; los docentes demuestran una capacitación permanente en el desarrollo de su módulo, reúnen los indicadores de calidad establecidos por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de Educación Superior (ANEAES) para los programas de postgrado. Se concluye que los programas analizados no cuentan con un enfoque de la educación inclusiva para la formación docente y por tanto no forman a los profesionales para impartir la enseñanza en aulas inclusivas.

Palabras clave: educación inclusiva, didáctica universitaria, enseñanza superior, aulas inclusivas, docentes.

ABSTRACT

In Higher Education, it is necessary to incorporate teachers prepared for the exercise of teaching linked to the inclusion of people with disabilities, whether physical, sensorial, intellectual, psychic or multiple. The research process carried out aimed to analyze inclusive education in the specialization programs in university didactics in higher education institutions of private management in Asunción and Central Department; it was framed in a qualitative research, with an analytical study method, contextualized from inductive thematic axes. A complex and systematic collection of information was carried out through documentary and field sources, using the techniques of documentary review of 22 university didactics programs, structured and semi-structured interviews with 22 people in charge of said programs, 44 teachers, 66 students, 66 graduates and qualitative surveys applied to 66 graduates and 66 students who take the program modules with 9 and 6 questions respectively. Among the results obtained, it was found that university teaching programs are based on the socio-constructivist pedagogical model in their curricular structure and the study programs do not have an inclusive education approach; teachers demonstrate ongoing training in the development of their module and these programs meet the quality indicators established by the National Agency for Evaluation and Accreditation of Higher Education (ANEAES) for postgraduate programs. It is concluded that the programs analyzed do not have an inclusive education approach for teacher training and therefore do not train professionals to teach in inclusive classrooms.

Keywords: inclusive education, university teaching, higher education, inclusive classrooms, teachers.

INTRODUCCIÓN

En Paraguay una de las tareas fundamentales en la Educación Superior (ES) es la investigación al igual que otros ámbitos del quehacer universitario, tales como la docencia y la extensión; por lo tanto, el desarrollo de las mismas deberían ser inclusivos en el accionar de cada uno de los involucrados en la vida académica. Giménez (2015), había mencionado una problemática que se plantea en un modelo educativo inclusivo en las universidades e institutos superiores, que se preocupan más bien por la infraestructura que por la preparación de los recursos humanos (ya sea el personal directivo, docente, administrativo o de servicios) para atender adecuadamente a las personas que presentan alguna discapacidad.

Por consiguiente, en la ES se hace necesaria la incorporación de docentes preparados para el desarrollo de su clase vinculada a la inclusión de personas con discapacidad, ya sea física, sensorial, intelectual, psíquica y múltiple. Es decir, profesionales de la educación que se han preparado mínimamente para ejercer tan delicado trabajo, impartir enseñanzas en ambientes inclusivos.

Cuando se habla de inclusión se está refiriendo a los diversos aspectos que la abarcan (social, étnica, de género, religiones y personas con discapacidad). El trabajo está dirigido fundamentalmente a determinar la relación que existe entre los programas de Especialización en Didáctica Universitaria y el enfoque de la educación inclusiva en la formación docente, analizando los programas que ofrecen las instituciones de gestión privada en Asunción y Departamento Central, periodo 2022.

Desde la puesta de indicadores de calidad para la acreditación de carreras establecidas por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) el tema de inclusión en la ES motivó a plantear cuestiones pragmáticas desde una perspectiva más

amplia que la usual discusión sobre las necesidades especiales en el aula, mirarla como una necesidad para la atención a la diversidad y no como una excepción o una diferencia que necesita ser compensada. El trabajo se enfocó desde una mirada objetiva, en base a un estudio real, como potencial necesario para enriquecer la formación base de los docentes y oportunidad de la persona en situación de discapacidad que forma parte de la sociedad en que vive.

Esta conduce inevitablemente a cuestionar la validez de las barreras que operan en las universidades y que dificultan el acceso, el avance, el egreso e incluso la inserción laboral de personas que no se ajustan a los patrones implícitos en la actual concepción del proceso formativo, pero que podrían completar su experiencia universitaria con estándares de calidad equivalentes si las instituciones adaptaran y flexibilizaran sus procesos académicos y asistenciales para atenderlos. Por lo tanto, las universidades necesitan a docentes preparados, formados pedagógica y curricularmente para impartir enseñanzas en aulas inclusivas.

El docente no solo debe conocer en profundidad aquello que enseña, sino también debe conocer a sus estudiantes y saber cómo favorecer el aprendizaje de todos y cada uno de ellos en igualdad de condiciones para una educación superior de calidad.

Paraguay cuenta con normativas legales de aplicación obligatoria para instituciones públicas, privadas y subvencionadas, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. La Educación Inclusiva (EI) se concibe como un derecho fundamental, que pretende no excluir a ninguna persona de la educación formal por su condición de discapacidad y reconocer la participación de las mismas en igualdad de oportunidades, formadas en universidades en donde los docentes estén capacitados para formarles personal y profesionalmente.

Uno de los derechos fundamentales de toda persona, es la educación que fue establecida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que en su Art. 26 asegura “La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será

igual para todos, en función de los méritos respectivos” y que fueron ratificados en la Convención de Naciones Unidas (1989). Con la ratificación se logró el acceso a una educación de calidad y pertinente que posibilita el desarrollo integral de las personas que presentan alguna discapacidad; también Paraguay ratifica éstos mandatos mediante la Ley N° 57/1990 en su art. 28 en el inc. c “Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados” y su art. 29 en sus inc. “a) El desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta su máximo potencial; b) El desarrollo del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas” Para cumplir los objetivos propuestos se realizó la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y Todas, celebrada en Tailandia (Jomtien, 1990), en las que se estableció la necesidad de incrementar la cobertura, la eficiencia y la calidad de la educación básica, es decir, lograr el acceso universal a la misma (Ferrer, 2008). En el año 2008 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desarrolló la 48° Conferencia Internacional de Educación titulada: Educación Inclusiva: el camino del futuro en donde se mencionaba:

Que el desarrollo de la educación inclusiva exige una complejidad de cambios que abarcan a la totalidad del sistema educativo. Por ello es importante que el avance hacia la educación inclusiva no se lleve a cabo aisladamente, por dos motivos: a) la educación inclusiva es difícil de poner en práctica cuando no se han reformado otros aspectos de los procedimientos educativos y prácticas sociales que tienen efectos de exclusión; y b) en lo que se refiere a crear una dinámica para el movimiento de la educación inclusiva, es más fácil construir el consenso cuando la inclusión se puede considerar como parte de un esfuerzo más amplio para forjar un sistema educativo más efectivo, o una sociedad más inclusiva. Por lo tanto, uno de los ejes fundamentales para llevarse a cabo un cambio

hacia la inclusión es la preparación pedagógica – didáctica de los docentes que tendrán a su cargo la formación profesional efectiva de estas personas. (Ferrer, 2008, pp. 15-16)

El trabajo está presentado en tres capítulos: el primero aborda el planteamiento del problema, principales antecedentes, preguntas, objetivos, justificación, alcances y limitaciones de la investigación; el segundo desarrolla el marco teórico con un enfoque contextual y teórico de la educación inclusiva, educación superior y formación docente; el tercero desarrolla el marco metodológico en donde se releva la situación de los programas de didáctica universitaria y la formación docente en educación inclusiva mediante el relevamiento de datos de distintos documentos públicos de las instituciones estudiadas; en el capítulo cuarto se analizan, se interpretan los resultados y discusiones planteadas a partir de los resultados y las teorías que sustentan dicha investigación y en el último apartado, se presentan las conclusiones según objetivos, recomendaciones y aportes de la investigación a la ciencias sociales.

CAPÍTULO I – PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Para la educación inclusiva existe un marco legal que tiene como finalidad garantizar el derecho a la educación de todas las personas en general, así en Paraguay se parte de la suprema ley que es la Constitución Nacional (1992), luego se cuenta con las siguientes normativas: la Ley N° 1264/1998 General de Educación, la Ley N° 4995/2013 De Educación Superior, la Ley N° 5136/2013 De Educación Inclusiva y la Resolución N° 01/2015 del Ministerio de Educación y Ciencias por la cual se reglamenta el régimen de faltas y sanciones por incumplimiento de la Ley de Educación Inclusiva con sus reglamentaciones y la Resolución del MEC N° 17.267/2018, por la cual se aprueban los lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay.

La ley de la Educación Superior, a través del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), en su artículo 4° expresa que “como bien público”, la Educación Superior es responsabilidad del Estado, en cuanto a su organización, administración, dirección y gestión del sistema educativo nacional. El Estado reconoce y garantiza el derecho a la educación superior como un derecho humano fundamental para todos aquellos que quieran y estén en condiciones legales y académicas para cursarla. Actualmente las instituciones de educación superior, según Moriña y Cotán Fernández (2017), se abocan a prepararse para la educación inclusiva a nivel de infraestructura, no así la preparación de los docentes para impartir enseñanza en aulas inclusivas.

Existe una necesidad de contar con una preparación básica o perfil de entrada de los docentes para el desarrollo de la educación inclusiva en las universidades, por ello se torna imperiosa la necesidad de contar como política de calidad de la educación superior inclusiva y que las instituciones formadoras de docentes cuenten con una malla curricular que contemple

en su proceso competencias y capacidades que deben desarrollar los futuros profesionales de la educación para desenvolverse en aulas inclusivas. Por lo tanto, la incorporación de principios y prácticas de inclusión en la formación de los profesionales propiciará cambios significativos en la sociedad (UNESCO, 2008). Por ello es necesario dar inicio a cambios de paradigmas hacia las personas que presentan alguna discapacidad que tienen los mismos derechos según la Constitución Nacional (1992) en su artículo 73, en el cual se establece:

Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad. Sus fines son el desarrollo pleno de la personalidad humana y la promoción de la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos; el respeto a los derechos humanos y los principios democráticos; la afirmación del compromiso con la Patria, de la identidad cultural y la formación intelectual, moral y cívica, así como la eliminación de los contenidos educativos de carácter discriminatorio. (p.188)

En cuanto a la educación y otros ámbitos como el laboral, el de la salud, el de participación social, etc., la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas, que gran parte de esto las universidades deben asumir a través del cambio paradigmático del sector docente (Constitución Nacional, 1992).

La ANEAES como institución evaluadora de la calidad educativa universitaria establece en sus dimensiones indicadores que se refieren a la educación inclusiva en la educación superior. A partir de esto, las universidades se encontraron con la urgencia de realizar capacitaciones cortas para sus docentes sobre la educación inclusiva (ANEAES, 2018). Así mismo la exigencia de contar con docentes preparados, capacitados, cada vez se hace más necesaria razón por la cual se debe realizar cambios en las políticas de formación docente a nivel superior y que en su perfil de salida contemple la preparación académica con orientaciones

inclusivas. Ante esta situación se plantea en el trabajo, un análisis de los programas de Didáctica Universitaria (DU) y el tratamiento de la educación para la diversidad en la formación docente en instituciones de gestión privada para hacer frente ante los desafíos de los indicadores de educación inclusiva establecidas por la ANEAES/ 2018, para la acreditación de las carreras de grado y postgrado, tales como:

- La carrera prevé mecanismos de adecuaciones curriculares y ajustes razonables en concordancia con las necesidades de las personas con discapacidad.
- Las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes responden a enfoques pedagógicos inclusivos.
- Existen evidencias de que los directivos de la carrera garantizan la inclusión de las Personas con Discapacidad
- Existen evidencias de la capacitación de los docentes en temas relacionados a la inclusión y discapacidad.
- Las actividades de orientación académica previstas son inclusivas y responden a las necesidades de los estudiantes.

1.2. Principales antecedentes

El escenario geográfico situacional del trabajo constituye, el Departamento Central y la ciudad de Asunción. Textos, estudios, investigaciones, reflexiones, sustentos jurídicos sobre la educación inclusiva existen en calidad y cantidades suficientes para sustentar y tomar posturas acerca del tema y problema social acuciante en el siglo XXI; pero estos materiales en su mayoría a nivel internacional y a nivel nacional es referente a la educación escolar básica y en menor cantidad referentes a la educación superior.

Como antecedente del trabajo investigativo se cuenta con un documento de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que, en el año 2010, establece una atención que se debe dar a la diversidad con el fin de planificar medidas educativas que faciliten una

respuesta adaptada a las necesidades educativas específicas que presentan los alumnos que asisten a las instituciones (OEI, 2010). A nivel país Giménez (2015), realiza una investigación documental titulada *Delineamientos de Políticas de Educación Inclusiva en Educación Superior en el Paraguay*, en donde afirma que “en Educación Superior se está respondiendo a la inclusión; sin embargo, no existen políticas educativas consensuadas que lo sustenten y apoyen adecuadamente” (p. 121). Llega a la conclusión de que la formación y preparación de los docentes en la ES es prioridad, a fin de responder de forma ajustada a las variadas situaciones de inclusividad que plantean los estudiantes y, especialmente, los más vulnerables.

Así en el 2013 Calvo, propone algunas ideas para la formación de docentes para la inclusión educativa y llega a la conclusión de que el docente debe conocer ampliamente los contextos en los que lleva a cabo su labor y que tenga las competencias didácticas para que el proceso educativo desarrolle plenamente las capacidades humanas de sus estudiantes. En el 2016, Guevara y Zacarías, realizaron un estudio sobre la importancia de que los docentes tengan experiencias bases y que en su formación tenga la posibilidad de trabajar en aulas inclusivas. Otro estudio reciente desarrollado sobre la formación docente desde un enfoque inclusivo y su relación con la perspectiva y aportes de la Declaración de Salamanca y a partir de todo el análisis realizado, las autoras proponen cuatro competencias fundamentales para la formación de todos los profesores y ofrecen recomendaciones para las políticas de formación inicial docente (Duk y otros, 2019).

En Paraguay se presentó una investigación sobre la consistencia curricular de los programas formativos de la Formación Docente Inicial de la Educación Media del Paraguay, por González (2014). En el año 2017 Salvadora Jiménez, realiza un trabajo en donde se presentan las experiencias de implementación de la inclusión de personas con discapacidad auditiva en la Educación Superior en Paraguay. Se constata la necesidad de contar con mayor formación del profesorado, con formación específica de los intérpretes en razón de la materia a

interpretar, con incremento en la dotación de recursos tecnológicos y con material específico para un aprendizaje de calidad.

En el año 2017 se presentó un trabajo sobre los análisis de los avances y limitaciones de las políticas públicas que se implementaron durante los gobiernos 2008–2013 y 2013–2018, enfocados a la inclusión educativa de jóvenes en Paraguay. En dicho trabajo se valoró la mirada inclusiva de los programas, pero se considera necesaria la evaluación de los mismos de manera a poder identificar las modalidades, estrategias, tiempos más eficientes para responder a la demanda educativa de los diversos sectores (Spinzi y Wehrle, 2017).

Por tanto, surgen las siguientes preguntas de investigación:

1.3. Preguntas de Investigación

1.3.1. *Pregunta principal*

¿De qué manera se enfoca la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria en instituciones de educación superior de Asunción y el Departamento Central?

1.3.2. *Preguntas específicas*

- ¿Cuál es el modelo pedagógico en el que se sustenta la formación de la especialización en didáctica universitaria?
- ¿Qué características posee la estructura curricular de los programas de especialización en didáctica universitaria, en cuanto al enfoque de la educación inclusiva?
- ¿Qué importancia se le da a la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria?
- ¿Cómo es el sistema de capacitación permanente que reciben los docentes del programa de especialización en didáctica universitaria en cuanto a temas de inclusión?

1.4.Objetivos de la investigación

1.4.1. *Objetivo general*

Analizar el enfoque de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria en universidades e institutos de gestión privada de Asunción y Departamento Central

1.4.2. *Objetivos específicos*

- Establecer modelo pedagógico en que se sustenta la formación en los ciclos de la especialización en didáctica universitaria
- Caracterizar la estructura curricular de los programas de especialización en didáctica universitaria, en cuanto al enfoque de la educación inclusiva
- Determinar la importancia que se le da a la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria.
- Describir el sistema de capacitación permanente para los docentes del programa de especialización en didáctica universitaria en cuanto a temas de inclusión.

1.5. Justificación

El trabajo parte de una necesidad y reclamo mayor hacia la educación para todos, reconocida y proclamada por los derechos humanos, por la UNESCO (2008), que lo promueven constantemente para la satisfacción de dicho derecho y el cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS), Educación y Calidad, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Está enmarcada en la línea de investigación en Innovación e Investigación en Educación, y a desarrollarse dentro del subtema “realizar investigaciones educativas e implementar innovaciones que conduzcan a la mejora de la educación”.

El objetivo de la investigación consistió en analizar el enfoque de la educación inclusiva en los programas de la especialización en didáctica universitaria, los mismos preparan a los

futuros docentes universitarios. A nivel docente existe una reflexión crítica a favor y no tan a favor de la incorporación de aulas inclusivas en el sistema educativo superior, motivada esta negatividad por la falta de preparación especial para impartir enseñanza a personas que presentan alguna discapacidad. El reclamo de este sector es la falta de concientización para la preparación de cursos, talleres y capacitaciones específicas para la adquisición de las competencias necesarias y así llegar a impartir enseñanza afecto-cognitiva en las aulas inclusivas. Ante estos reclamos, se justifica que existe una necesidad emergente: la de contar con documentos curriculares preparados para el contexto de la realidad educativa paraguaya.

Así, la investigación se enfocó en los programas de especialización en didáctica universitaria, en los docentes que imparten los módulos, estudiantes y egresados de dichos programas, totalizando veinte universidades de gestión privada y dos institutos superiores también de gestión privada, con el fin de realizar la recogida de datos para su posterior análisis y resultados, sobre la necesidad de contar con unos delineamientos curriculares para la formación base de los docentes profesionalizantes y dar atención a un sector de la población que tienen el derecho de la equidad y la igualdad para el acceso a las universidades. Los docentes tienen el papel protagónico en este proceso tan importante en donde se atiende a la diversidad en beneficio de estos estudiantes y a la sociedad toda, en donde su trabajo se convertirá en una verdadera oportunidad de hacer ciencia.

Se cuenta con bases teóricas que dan valor al trabajo investigativo con una presentación y análisis de parámetros legales con la cantidad suficiente de conocimientos de instituciones, investigadoras, especialistas, que han realizado estudios para la inclusividad en ES donde los aportes son innumerables y se analizan desde el contexto de la realidad educativa paraguaya. Con esto se contribuye a las áreas del conocimiento, buscando que los resultados sean trascendentales para la aplicación en aulas inclusivas y así apoyar a la propuesta de lineamientos curriculares inclusivos para la formación de los docentes de la ES en Paraguay. Todo esto

basado en un enfoque de derechos y de respeto por la diversidad y la participación, aplicando el afecto cognitivo en personas vulnerables.

Históricamente el tema de la discapacidad según Villa y Arnau (2009), se ha abordado con exclusividad por disciplinas clásicas tales como la medicina, rehabilitación, psicología y pedagogía, las cuales han compartido la perspectiva médica de ver a la persona con discapacidad centrándose en sus deficiencias y es así que se ha convertido en un componente de la condición física de quienes tienen alguna dificultad o necesidad especial. De este modelo médico las personas con discapacidad, con sus organizaciones han elaborado, un discurso propio, en donde el enfoque de la discapacidad ha pasado a un modelo social. Este nuevo enfoque ha llevado a un cambio epistemológico profundo en la comprensión de la misma. Ante este cambio lo ha situado en una cuestión de carácter ético y filosófico: así la “discapacidad” pasa de ser un “hecho privado” a ser “un problema social” y así adquirió un estatus moral.

Caracterizando históricamente a la educación inclusiva Sevilla Santo, Martín Pavón, y Jenaro Río (2018), mencionan que:

Desde el final del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, se impulsa una orientación educativa, pero siempre desde el contexto médico, ya que son ellos quienes resaltan que la educación de estos colectivos es necesaria, planteándola como complemento para el tratamiento que realizaban, pero que resultaba insuficiente. Es importante resaltar que esta atención propuesta por los médicos se siguió dando en contextos segregados, dado que se asumía que era necesario ayudarlos y educarlos, pero con cuidado porque su conducta anormal resultaba un peligro para la sociedad. En este marco resaltan los aportes pedagógicos de Decroly y Montessori, que dieron un giro significativo a la educación al descentrarla del enfoque médico y llevarla a uno más pedagógico, que posteriormente se vio influido por la psicología, para luego evolucionar a una aproximación psicopedagógica. Sin embargo, lo que no cambia es el aspecto de

segregación de la atención en instituciones específicas, aunque con el tránsito del tiempo vaya cambiando de nombre, pero no de esencia: pedagogía terapéutica, pedagogía correctiva, pedagogía especial. (Sevilla et al., 2018, p. 118)

Así muchos han sido los discursos sobre la pertinencia de incluir y no excluir al otro, al diferente, al históricamente discriminado y estigmatizado; es así como legislaciones enteras y la emergencia de organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], ONU) han permitido replantear hacia lo educativo como un elemento central en las políticas que puede contribuir a la conformación de conciencias éticas y ciudadanos comprometidos con su sociedad y el desarrollo efectivo de éstas personas. En la ES se ha practicado una serie de omisiones, desencuentros y exclusiones; poco hay acerca de una relación directa existente entre discapacidad y educación universitaria. En un inicio la universidad estaba pensada sólo para unos cuantos, era el lugar de la clase alta. En este sentido, las habilidades personales, el cuerpo mismo se convirtió en un tipo de máquina-empresa. Por ejemplo, donde se premia la competitividad, la eficiencia frente a la diferencia y la diversidad; el estudiante universitario es sinónimo de una nueva fuerza de trabajo productiva y eficaz (Cruz Vadillo, 2016).

1.6. Alcances y limitaciones de la investigación

En cuanto al alcance del trabajo debe aclararse que no se propone abordar problemáticas vinculadas a las discapacidades específicas para la formación docente, debido a que esto haría mucho más amplio al objeto de estudio. No obstante, se debe reconocer, si bien la temática se ha elegido el abordaje de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria, ésta se encuentra atravesada por múltiples situaciones dentro del marco legal versus “autonomía universitaria”, y al ser un trabajo de corte en donde se han realizado el estudio sin alterar o manipular ninguna de las categorías, limitándose únicamente a la medición

y descripción de la trayectoria académica en la formación docente para la educación superior, Programa de la Especialización en Didáctica Universitaria.

Al mismo tiempo, se espera fomentar la investigación el interés y la formación docente universitaria para la educación inclusiva en las instituciones de educación superior del país. Teniendo en cuenta que el tema ha sido poco explorado a nivel nacional se espera que, con los resultados de esta, puedan constituirse en referente conceptual, pedagógico y didáctico para que las instituciones de educación superior del país logren cualificar e implementar lineamientos en sus políticas institucionales, y en especial en los programas de Didáctica Universitaria que garanticen unos contextos de formación más inclusivos, abiertos y que ofrezcan una educación para todos.

CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO

El marco teórico referencial de la investigación está estructurado en cinco partes importantes que identifican las teorías sobre la educación inclusiva en las universidades; y de ahí identificar posibles vacíos académicos y procedimentales alrededor del problema tan delicado. La investigación se inicia con un cuerpo de consideraciones acerca del tema o situación educativa a ser estudiado, en este caso la educación inclusiva en educación superior y específicamente por razones experienciales, en formación docente. Por estas razones se parte de lo que se sabe teóricamente y en la praxis en aulas inclusivas sobre el tema y se complementa con lecturas de investigaciones o conocimientos teóricos, a nivel nacional e internacional. Así las experiencias, lecturas y reflexiones son las guías para realizar los cuestionamientos acerca de la naturaleza a investigar y algo muy importante, que varios trabajos e investigadores lo hicieron antes, desde un mundo empírico y planteándose las preguntas sobre la existencia de las posibilidades y los medios para acceder a los mismos. Estas preguntas constituyen la guía para el desarrollo del marco referencial y los ítems que lo conforman con el propósito de plantear los términos básicos, cuestiones y acciones fundamentales de la investigación que se plantean cuando se arma el marco teórico con vistas a definir los objetivos de investigación y optar por una metodología.

2.1. Marco de Antecedentes

2.1.1. Antecedentes del concepto central del estudio

En este apartado se tuvo en cuenta los términos centrales que se citan en el objetivo general de la investigación.

2.1.1.1. Educación Inclusiva.

La educación inclusiva según González Román (s.f.), encuentra sus fundamentos en documentos, congresos y encuentros internacionales que se remontan a 1948, con la “Declaración Universal de los Derechos Humanos”, dentro de la cual se recoge ese derecho a la educación: “El derecho a la educación es un derecho humano fundamental”. En el año 1978 se publicó el informe Warnock, del Comité de Educación a cargo de Mary Warnock para el Reino Unido. En dicho informe se hacía mención a conceptos generales: la educación es un bien al que todos deben tener acceso, los fines de la educación son los mismos para todos y que las necesidades educativas son iguales para todos los niños. En 1990, año declarado como "Año internacional de la alfabetización", fue celebrado en la ciudad de Jomtien. De ella se generó un marco de acción para "establecer nuevas bases de superación de las desigualdades y generar nuevas posibilidades para erradicar la pobreza". Ya en 1994, en Salamanca sientan las bases de las políticas mundiales de educación inclusiva. Es justamente en esta conferencia donde se recomienda que: *"Los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales tienen que tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberán incluirlos en el marco de una pedagogía centrada en el niño y con la capacidad para dar respuesta a sus necesidades"* (p. 1). En el año 2002, Booth y Ainscow proponen el concepto de "barreras para el aprendizaje y la formación" adicionando a los conceptos a tener en cuenta para la integración en sus contextos sociales y escolares, y las barreras que estos contextos les imponen a los alumnos.

En la historia de la educación de niños con algún tipo de necesidad especial, manifiesta Rodríguez (2020) que, hasta hace unos años, existían paradigmas de carácter excluyente en

relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos. En la trayectoria de la Educación Especial, fue notable la exclusión de estas personas como ciudadanos plenos, observando desde el impedimento de su convivencia en la sociedad, sin poder disfrutar de espacios comunes de convivencia social, a acciones que segregaban a estas personas a las aulas de Educación Especial para estimular sus capacidades, con una mirada parcial más centrada en la “enfermedad” y limitaciones, que por su potencial y que estos llegan hasta la universidad. Consecuentemente la educación inclusiva queda entendida como un proceso dinámico, abierto y flexible que reconoce y aprecia la diversidad en los niños, jóvenes y adultos sin hacer distinciones de ningún tipo. Además, tener en cuenta que incluir significa poner en marcha un sistema educativo basado en la diversidad, equidad y participación en un entorno ordinario (Calvo y Verdugo, 2012; Echeita y Navarro, 2014; Colmenero, 2015; Fernández y Pérez, 2016).

2.1.1.2. Educación Inclusiva en Paraguay.

Hablar de educación inclusiva en Paraguay empezó a discutirse desde la Convención Internacional por los Derechos del Niño, en donde Paraguay ratifica en el año 1992 y posteriormente se aprueba en el Código de la Niñez y Adolescencia. A partir del año 2000 se inicia un planteamiento de un modelo de educación inclusiva, basada en lineamientos propuestos en la “Conferencia Mundial de Salamanca (1994), que considera que todos los niños y niñas deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus características sociales, culturales y de sus diferencias en habilidades y capacidades” (Elías, 2007, p.3).

La preocupación iba en aumento por los derechos a la educación y que años atrás tantos niños fueron excluidos del sistema escolar; ya sea por problemas socioeconómicos, culturales que hicieron posible los procesos migratorios que varias familias paraguayas fueron desmembradas en búsqueda de mejores oportunidades para sus hijos y buscando la tan anhelada calidad de vida. Desde la reforma educativa llevada a cabo en el país se han desarrollado

políticas y planes que buscaron superar los problemas en cuanto a la exclusión de tantos niños del sistema educativo nacional. A partir del desarrollo de estas políticas se dieron significativa importancia a la asequibilidad y accesibilidad de la educación y así según Insua Rojas (2016), los niños con discapacidad a pesar de los esfuerzos gubernamentales siguen enfrentado distintas formas de exclusión, dependiendo del tipo de discapacidad, su origen étnico, según dónde viven y a la cultura social económica a la cual pertenecen.

Según la Dirección General de Encuestas, Estadísticas y Censos (2018, p.9), actualmente INE, el 8% de la población de entre 5 y 17 años, asciende a 1.806.866 personas, que no asiste a un centro educativo. Los porcentajes varían según franja estaría. El 5,7% de los niños entre 5 y 9 años está fuera de la escuela; el 4% de la población entre 10 y 14 años, y el 18,2% de la población entre 15 y 17 años. El promedio de años de estudios en el país es de 9.3, siendo en las ciudades, 10.3 años, mientras que, en el campo, 7.4 años. En el caso de la población con discapacidad es de 5,6 años. La situación aún es más grave en la población indígena con discapacidad, que tiene un promedio de 2.4 años. En el 2017, fue instaurado el Registro Único de Estudiantes (RUE), mecanismo de información que permite identificar a cada estudiante y simplificar los procesos a lo largo de su vida dentro del sistema educativo nacional. A pesar de las leyes existentes aún esa responsabilidad no se ha instalado en el Paraguay y se utiliza como parámetros excusatorios como no hay capacidad instalada en el sistema educativo, sea en el director, el secretario, el coordinador departamental o el docente que carga los datos. A este hecho se suma, que, bajo la categoría de la discapacidad, el Ministerio de Educación y Ciencias incluye tanto a la población con discapacidad, como aquella que tiene trastornos de aprendizaje y lenguaje, hecho que despierta el desacuerdo por parte de organizaciones del sector de la discapacidad.

Los datos actuales suministrados por el MEC en su página oficial https://mapaescolar.mec.gov.py/mapa_escolar/contenido/datos_educativos, se cuenta con un

número significativo de matriculados en el periodo lectivo 2023 que oscilan entre 257.277 inscriptos en la Educación Media, personas con alguna discapacidad. La cifra de la matrícula con discapacidad “ha pasado desapercibida”, en palabras de una alta autoridad de la institucionalidad pública, señalando que nadie “se escandalizó” por su significación respecto a la población con discapacidad que está fuera del sistema (Entrevista a autoridad pública. 4 de julio del 2019). No hay datos oficiales sobre la población excluida y las imprecisiones sobre la población total de personas con discapacidad impiden hacer inferencias. Según los datos extraídos del documento preparado por la UNESCO, se estiman que del total de estudiantes con discapacidad matriculados, el 1,9% se encuentra en la educación inicial; el 80,4% en la Educación Escolar Básica; y el 17,5% en la educación media. Si se compara con la matrícula total país por cada nivel, representan, respectivamente, el 0,2%, el 1,8% y el 1.5%. Según Team y Velásquez Moreira (2020) el número de matriculados de personas con alguna discapacidad se han concentrado en la educación inicial, la educación media y la educación superior se encuentra como tema pendiente por la propia Dirección General de Educación Inclusiva. Sobre la población de personas con discapacidad que cursa o cursó alguna carrera universitaria, el dato oficial es del Censo 2012, “que informa 4.179 personas, número que representa el 0,9% del total de personas con discapacidad. Sobre la formación laboral, existen en el país iniciativas, pero no están articuladas bajo una estrategia integral” (p.7). Estos datos deben ser actualizados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) institución encargada de recolectar información sobre las personas que presentan discapacidad a través de los Censos Nacionales de Población y Viviendas, constituyéndose así, la única fuente de información en el país para visibilizar las características y necesidades de esta población. (INE, 2021). Sin embargo, UNICEF (2023) ha presentado los resultados y hallazgos del estudio realizado en Paraguay sobre las barreras de exclusión en un resumen ejecutivo:

Cabe señalar que el análisis de las estadísticas educativas del año 2022 indica que 457.844 niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años se encuentran fuera del sistema educativo, lo que representa el 25,3% de la población de este grupo etario. (p. 8)

En el marco del estudio de la incorporación en aulas universitarias de personas jóvenes y adultas que presentan alguna discapacidad, desde la SENADIS, autoridades y personas encargadas realizaron estudio sobre un proyecto que se ha ejecutado en la Universidad Nacional de Asunción (UNA), con el apoyo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud de la UNA (IICS-UNA) entre los años 2011 y 2012, y contaron con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID) y los fondos concursables para la ejecución de Proyectos de Retorno Social de becarios de Itaipú Binacional. El objetivo del proyecto fue desarrollar e implementar una estrategia de atención y capacitación basada en las TIC, que permita la inclusión universitaria y laboral —con enfoque biopsicosocial— de las personas con discapacidad. Los resultados en versión resumida:

Ya contamos con un diagnóstico del nivel de capacitación en el manejo y uso de las TIC de las personas de entre 15 y 35 años que viven en Asunción y el Departamento Central y que poseen una discapacidad, ya sea visual, auditiva o motora. La información fue recogida a través de una encuesta aplicada en instituciones que atienden a personas con cada uno de los diferentes tipos de discapacidad. Se ha podido establecer un diagnóstico de los recursos que existen tanto en las instituciones preuniversitarias como en las unidades académicas de la UNA. (Katz y Krause, 2022, p. 162)

Ante todo, lo planteado en el año 2013 una Ley General de Educación Inclusiva, Ley N° 5136/2013 de “Educación Inclusiva”, que constituye uno de los principales logros en materia de educación inclusiva. Su objeto “consiste en establecer las acciones correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, que remueva las barreras que limiten el aprendizaje y la participación, facilitando la accesibilidad de los alumnos con

necesidades específicas de apoyo educativo por medio de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal” (Artículo 1). El alcance de la ley no se restringe a las personas con discapacidad, sino plantea la reforma de todo el sistema educativo en atención a principios como la no discriminación, el reconocimiento de la diferencia, la igualdad entre hombres y mujeres, la protección contra todo tipo de violencia y la creación de servicios de apoyo en todas las instituciones públicas, subvencionadas y privadas. Su decreto reglamentario -el Nro.2847/2014 -fue promulgado en el 2014, con lo que se establece, además, la forma de operacionalizar la Ley. Así, en 2018 el Ministerio de Educación y Ciencias promulga la Resolución N° 22.270 “por la cual se establecen las responsabilidades y procedimientos para la expedición de dictámenes de ajustes razonables, a estudiantes de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo nacional”.

2.1.1.3. Programas de especialización en didáctica universitaria.

Según la Resolución CONES N° 700/2016, Reglamento que regula los procesos de aprobación y habilitación de los Programas de Postgrado, en su art. 1 se refiere al objeto del reglamento y en su art. 2 establece que los programas de postgrado hacen referencia al ciclo de estudios avanzado que se realiza con posterioridad a la carrera de grado y en su art. 4 establece una clasificación de los programas con sus respectivos objetivos: capacitación, especialización, maestría y doctorado. En su clasificación de las especializaciones sus objetivos son: -Formar especialistas en los aspectos teóricos y metodológicos en un campo, área o disciplina del saber científico, tecnológico y –o humanístico determinado. –Formar especialistas en los aspectos teóricos y prácticos de una determinada ciencia para el fortalecimiento y consolidación de las competencias profesionales en un campo del saber. También en su art. 7 establece la carga horaria mínima (360 horas reloj) de los programas de especializaciones.

Según CONACYT (julio de 2019), las instituciones, MEC, CONES, ANEAES y CONACYT tienen complementariedad en el objeto sobre el cual actúan y tienen misiones

compartidas. Al 2019 el Paraguay cuenta con 55 Universidades y 39 Institutos Superiores habilitados para ofrecer programas de postgrados.

2.1.1.4. Universidades e institutos de gestión privada.

En el Paraguay, la Ley General de Educación N° 1264/1998, establece que la Educación Superior comprende a las universidades, a los institutos superiores y a las instituciones de formación profesional del tercer nivel. La misma ley establece que las universidades públicas y privadas, así como las instituciones superiores de enseñanza, son parte del sistema nacional de educación y su funcionamiento se adecuará a lo dispuesto por la legislación pertinente.

2.1.2. Antecedentes del estudio

En el apartado se expone los principales antecedentes, considerados por la autora, que proporcionan contextos de las informaciones discutidas en el desarrollo de la investigación. Dichos antecedentes-estudios incluyen puntos significativos y relevantes como: el planteamiento del problema, justificación, objetivos, metodología, resultados y conclusiones asegurando el flujo lógico de las ideas llevando así a la comprensión de las razones del trabajo investigativo.

2.1.2.1. Internacional.

A nivel internacional se han realizado varios trabajos de investigación sobre las características de formación docente universitaria y el abordaje de la educación inclusiva en su trayecto académico, aquí se presentan los estudios más significativos y actuales:

Emiliano Naranjo (2020), llevó a cabo una investigación titulada “*La educación superior y el derecho de las personas con discapacidad en la formación docente de Educación Física*”, con el objetivo de conocer los modos y procedimientos que llevan adelante las instituciones de educación superior que dictan carreras de profesorado en Educación Física. La metodología utilizada es la exploratoria-cualitativa en tres instituciones, mediante las técnicas de recolección de datos a través de análisis de documentos entrevistas semi estructuradas

aplicadas a autoridades y alumnos de tres instituciones, también se utilizaron observaciones no participantes. Se llegó a la conclusión que más allá de los límites de la investigación y, como tal, requiere una solución ajena a las que este trabajo intenta aportar. Una cosa es clara, que las propias personas con discapacidad las que como protagonistas de sus propias historias generan nuevas representaciones sociales, para contribuir a un mundo más justo. La investigación aporta al trabajo los derechos inalienables que tiene toda persona de acceder a una educación de calidad a ser contempladas desde su formación abordadas desde unos enfoques de interculturalidad y es más se analiza desde los estudiantes con discapacidad.

Eddy Javier Paz Maldonado (2018) realizó una investigación titulada “*La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior*”, con el objetivo de realizar un análisis descriptivo y crítico sobre la formación del profesorado universitario en el contexto latinoamericano para el abordaje a estudiantes en condición de discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad sexual y emigrantes en la educación superior. El trabajo es un artículo de revisión bibliográfico y cuyas conclusiones fueron: Las competencias docentes concretas son parte de la formación de todo profesor. Las instituciones de educación superior requieren de la implementación de mecanismos para democratizar la participación de todos los sectores educativos y generar procesos de atención a la diversidad desde una perspectiva más amplia, para evitar el enfoque asistencialista a ciertos colectivos más visibles en la sociedad. La atención de un único grupo en un espacio educativo genera segmentación, ya que no se ofrecen las mismas oportunidades a todos los estudiantes. Los modelos educativos, en la mayor parte de universidades latinoamericanas, presentan la característica de estar basados en competencias y contienen una serie de parámetros que se enmarcan en la filosofía de educación de una institución de enseñanza superior. La atención a la diversidad es un tema de justicia social. La información sobre atención a la diversidad desde diversas perspectivas es muy escasa, ya que la mayoría de las fuentes solo se concentran en

estudiantes con discapacidad. A pesar de lo mencionado, el análisis que se pueda hacer a partir de esta investigación es fundamental por la riqueza de información que contiene el trabajo.

Cristina Castillo Briceño (2015), ha realizado un estudio titulado “*La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro*”, con el objetivo de valorar una visión de futuro de la educación inclusiva con el fin de brindar lineamientos prospectivos en torno a la formación docente. La investigación se basó en la búsqueda bibliográfica por medio de la detección, acceso, selección, revisión y análisis del material pertinente de escenarios diferentes y autores que han podido realizar los trabajos vinculando lo referentes a la temática del objetivo propuesto.

Los resultados muestran que los requerimientos de la sociedad actual demandan una preparación académica más integral y humana para afrontar una realidad cada vez más compleja y dar respuestas de calidad en la formación de un docente reflexivo y respetuoso de la diversidad, capaz de construir escenarios de aprendizaje y garantizar una educación inclusiva. Para las unidades de desarrollo docente la educación inclusiva constituye una oportunidad para hacer la tarea educativa de maneras diferentes. Para ello, es necesario articular teoría y práctica, tener conciencia de las teorías que se aplican, propiciar espacios reflexivos para ampliar la percepción de lo que significa educar, en y para la diversidad. Por lo tanto, avanzar hacia una educación inclusiva requiere partir de la realidad del entorno, tener claro hacia dónde se orienta la educación e implementar ambientes adecuados. Las conclusiones señalan que la educación inclusiva en la formación docente se constituye en una herramienta para atender la diversidad: oportunidad e igualdad para todos. (p. 1)

Partir de esta premisa es todo un desafío por lo que presenta en la trayectoria académica de los docentes universitarios que deben abordar sobre la educación inclusiva.

2.1.2.2. Nacional.

Claudia Spinzi y Andrea Wehrle Martínez en el año 2017, llevaron a cabo una investigación titulada “Inclusión educativa en Paraguay: Un análisis de los programas orientados al acceso a la educación de jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social implementados en los dos últimos gobiernos 2008-2013 y 2013-2018” con el objetivo de analizar los avances y limitaciones de las políticas públicas que se implementaron en los gobiernos 2008–2013 y 2013–2018 enfocados a la inclusión educativa de jóvenes en Paraguay. La metodología utilizada fue cualitativa y la técnica empleada de revisión documental. Se recurrió a examinar los documentos accesibles a través de los sitios web de las instituciones, como también documentos de trabajos y artículos de investigaciones e informes oficiales del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) (planes de desarrollo, informes de gestión, evaluaciones de programas y proyectos implementados) de los últimos dos gobiernos mencionados, que analizaban estas políticas y daban a luz los resultados obtenidos en el país.

De los programas implementados y evaluados se pudo concluir que existen avances en cuestión de diseños metodológicos que plantean ser inclusivos, es decir, buscan responder a las demandas de ciertos sectores, sin embargo, no se pudo determinar el alcance de los resultados previstos de los programas desarrollados porque no cuentan con indicadores claros y no existe un proceso de evaluación. Por otra parte, aún quedan rezagados varios grupos vulnerables: indígenas, personas con discapacidad, sectores rurales, etc. Se valora la mirada inclusiva de los programas, pero se considera necesaria la evaluación de estos programas de manera a poder identificar las modalidades, estrategias, tiempos más eficientes para responder a la demanda educativa de los diversos sectores. (p. 83)

En el año 2015, Salvadora Giménez publica un estudio titulado “Delineamiento de políticas de educación inclusiva en educación superior en el Paraguay”, la educación inclusiva es un tema que se está abordando a nivel nacional, buscando las estrategias apropiadas para el avance en todos los sectores. En ES se está respondiendo a la inclusión, sin embargo, no existen políticas educativas consensuadas que la sustenten y apoyen adecuadamente. A nivel mundial, históricamente se ha debatido el tema de la segregación y exclusión, versus la integración y real inclusión. Existen diversos paradigmas y autores que discuten el tema. En el país, el 23 de diciembre del año 2013 se promulgó la Ley 5136/2013 de Educación Inclusiva, y se publicó el 27 de diciembre, donde a través de ella se pretende establecer acciones para la creación de un modelo educativo inclusivo. Llega a la conclusión de que existe la necesidad de remarcar que este derecho constituye una exigencia social, un reto para la sociedad, para los propios individuos, y de forma especial, para los docentes y sus instituciones. Una prioridad ha de ser por tanto la formación y preparación de los docentes en la Educación Superior, a fin de responder de forma ajustada a las variadas situaciones de inclusividad que plantean los alumnos y, especialmente, los más vulnerables. Se puede decir que en la actualidad no hay una política definida, sino un trabajo tendiente a contribuir para concretarla. Éste trabajo aporta los conocimientos básicos legales para la búsqueda de la mejor preparación de los docentes para la educación superior.

Salvadora Giménez Amarilla; Luis Ortiz Jiménez y Victoria Figueredo Canosa, en el año 2022 presentaron una investigación titulada “Inclusión de personas con discapacidad en universidades públicas del Paraguay: percepción de los estudiantes”. La investigación tuvo como objetivo analizar la percepción de estudiantes sobre la inclusión de personas con discapacidad, en universidades públicas del Paraguay, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, nivel descriptivo, y una muestra de 2744 estudiantes.

Los resultados muestran que, si bien las universidades cuentan con acciones poco específicas para eliminar las barreras existentes favoreciendo la accesibilidad, los estudiantes en general tienen una percepción positiva hacia la inclusión de personas con discapacidad y apertura a recibir información; consideran que debe proporcionarse la atención necesaria para los estudiantes con discapacidad, realizar las adecuaciones pertinentes que garantice la adquisición de las competencias y el logro del perfil de egreso de las carreras, con la formación adecuada de docentes y la proporción de recursos para el proceso de enseñanza – aprendizaje, que garantice su derecho a una educación de calidad en igualdad de oportunidades. (p.1)

Los estudiantes manifiestan que es importante contar con un departamento que se responsabilice de las personas que tienen alguna discapacidad, desde donde se darán las orientaciones, se activarán los protocolos y se realicen las adecuaciones pertinentes en la institución.

El aporte de la investigación constituye un punto significativo para el problema estudiado, los estudiantes manifestaron que una de las barreras para la educación de calidad en su preparación profesional constituye la preparación de los docentes y por ello deben de estar formados para aulas inclusivas y así dar la oportunidad como derecho social a todas las personas que quieran y puedan seguir su carrera universitaria.

2.2. Marco Conceptual

A continuación, se presenta el conjunto de conceptos que sustentan el estudio y las variables que se estudian en la investigación en donde se analiza sus bondades o propiedades de cada término.

2.2.1. Educación Superior

Es el último eslabón que contempla la formación académica del ser humano. La educación superior en Paraguay se inició en 1889 con la creación de la Universidad Nacional

de Asunción, la primera en el país, en 1960 la primera universidad privada, Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, a partir de ahí después de 1989 se dio la expansión masiva de universidades por sobre todo de la gestión privada. Para empezar a entender el sistema educativo y por sobre todo de la Educación Superior es importante destacar la ley que la rige actualmente en el Paraguay es la N° 4995/2013 de universidades, que tiene por objeto regular la educación universitaria como parte del sistema educativo, pero existe un déficit de la educación y que en muchos países latinoamericanos acontece la separación de las partes, como la educación inicial por un lado, la secundaria y técnica por otro y las universidades e institutos por otro lado, esto hace que sea muy dificultoso el ingreso en las universidades de los jóvenes que terminan el proceso secundario (Recalde, Lusardi y Acosta. 2013).

En Paraguay la Educación Superior forma parte del Sistema Educativo Nacional, según lo establece la Ley General de Educación, promulgada en julio de 1998. Artículo 53: “Las universidades públicas y privadas, así como las instituciones superiores de enseñanza, son partes del Sistema Nacional de Educación” y en su artículo 48 establece: “que las Universidades son las instituciones de educación superior que abarcan una multiplicidad de áreas específicas del saber en el cumplimiento de su misión de investigación, enseñanza, formación y capacitación profesional y servicio a la comunidad” (Ley N° 1264/1998 General de Educación). La educación superior se ha percibido como parte del proceso de formación formal del individuo, promueve en las personas entre otras cosas, el autodescubrimiento y aprendizaje sobre el mundo, fomenta el desarrollo personal y ayuda a las personas a ejercer un rol en la sociedad. Es el principal camino para el desarrollo profesional, donde a través de ella existe un fuerte impacto económico, laboral, familiar, social y se incrementa el crecimiento profesional, así como las posibilidades y fuente de empleo, y con ello mejores condiciones de vida. Según Recalde, Cantero, y Jara (2013) afirman que:

Los pilares que sustentan las universidades en el Paraguay y son la academia, la investigación y la extensión algunos que otras universidades hablan del desarrollo y hoy también se abarca un tema de gran importancia que es la Responsabilidad Social Universitaria, que creemos son temas de vital importancia a la hora de hacer universidad, de eso nos ocuparemos para tratar de dar algunos puntos de vista al respecto. (p. 43)

2.2.2. Educación inclusiva.

Según Puente (2009) Noción teórica de la pedagogía que se refiere al modo en que se debe dar respuesta en las instituciones educativas a la diversidad. Es un término que tuvo sus inicios en los años de 1990. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él. La inclusión por ello se debe dar mediante un proceso orientado a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en una institución de educación superior.

En el 2005, la UNESCO sostuvo que la educación inclusiva puede ser pensada como un conjunto de fases de un fenómeno social complejo que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades y barreras de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y sociales, reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en ambientes formales como no formales de la educación (UNESCO, 2005). También en la oportunidad la UNESCO se había referido que los docentes deben sentirse a gusto ante la diversidad. Y que esto no debe ser impedimento para el aprendizaje y que el resto de los estudiantes no se sientan incómodos ni en retroceso por los mismos. Es importante remarcar que esto se logrará cuando el docente esté preparado

personal y académicamente y cuando toma como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

En la Ley N° 5136 de 2013 de Educación Inclusiva lo define como “el proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación del alumnado en todas las instituciones del sistema educativo nacional donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso”. Ante esta ley todas las instituciones educativas de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional deberán adecuarse en cuanto a la infraestructura, personal de apoyo y en especial de los docentes a estar capacitados para dar cumplimiento dicha legislación.

2.2.3. *Universidad inclusiva*

Una Universidad Inclusiva es aquella que da la bienvenida a la diversidad, como actitud y valor en alza (Muntaner, 2010). Su principal interés es poner énfasis a la atención a la diversidad de toda la comunidad académica (alumnado, docentes, personal administrativo y de servicios).

2.2.4. *Universidad de gestión privada*

Según el Diccionario panhispánico del español jurídico (DEJ PANHISPÁNICO) “universidad privada es una institución de enseñanza superior creada y dependiente de una persona física o jurídica privada” es decir que una universidad de gestión privada es aquella institución que no es gestionada por un gobierno o ente público. De hecho, el crecimiento del sector privado en la educación superior puede considerarse como una de las más importantes y contrastadas tendencias observadas en la historia reciente de la Educación Superior.

2.2.5. *Formación docente*

La capacitación docente o formación docente se refiere al proceso de adquisición de conocimientos teórico-práctico para construir saberes pedagógicos y didácticos para su

desempeño profesional (Chehaybar y Kuri, 2006). Así Nieva y Martínez (2016) manifestaron que “Tal formación, exige docentes comprometidos con el proceso pedagógico, implicados en la labor educativa, orientada al desarrollo humano que trasciende el aprendizaje de contenidos y procederes en el orden técnico del futuro desempeño” (p.16). Continuando con Nieva y Martínez sostienen que “formación docente es fundamental para la transformación de la sociedad que valora el desarrollo humano y los proyectos de vida de las personas en las que los diferentes procesos pedagógicos se convierten en una búsqueda permanente del ser y deber ser de la cultura de los sujetos de desarrollo” (p. 18).

Para la educación inclusiva es fundamental la preparación y capacitación del docente de la educación superior, ya que el sistema no prevé en las mallas curriculares de formación para atender y dar las orientaciones pedagógicas y didácticas para el aprendizaje efectivo de la población estudiantil con necesidades especiales de aprendizaje.

2.2.6. Programas de formación docente

Los programas de formación docente han constituido como herramientas o mecanismos institucionales que son consignados a proporcionar las bases para la formación de los académicos en su proceso de crecimiento y renovación como personas en valores integrales y como profesionistas capaces de impartir conocimientos. Estos programas buscan promover el desarrollo de competencias que contribuyan a alcanzar el perfil docente, así como de optimizar el desempeño profesional y personal (Ramírez, 1999) afirma que en los programas de formación docente debe reflejar cambios de paradigmas, para que cada institución tenga una autonomía de gestión, donde cada comunidad educativa logre adecuar los principios generales establecidos por el Estado a las verdaderas necesidades del contexto social al que pertenece. Para lo cual es emergente cambiar el modelo de enseñante, precisamente porque ha señalado los cambios innovadores en el modelo de didáctica, donde los programas tengan un nivel relativamente coherente en cuanto a la flexibilidad y que esto se visualice en la práctica de los docentes en la

definición y planificación de los contenidos de la enseñanza, en donde cada vez adquiriera mayor autonomía. En la fusión docente se evidencia la necesidad de que la situación y la función del mismo necesita de los requerimientos socioculturales, económicos y políticos dominantes y que la calidad de la formación ofrecida por las instituciones educativas deben optimizarse y reunir los criterios de calidad establecidas por las agencias responsables (Zayas Rossi, 2015; Farfán y Reyes, 2017).

2.2.7. Programas de didáctica universitaria

Son propuestas de formación académica de postgrado para la formación docente, para aulas universitarias que considera los desafíos en la formación del talento humano competente, innovadora y comprometida con la sociedad del conocimiento materializando los resultados de su trabajo. Ofrecen preparar a los futuros profesionales a través del uso de estrategias, técnicas y medios adecuados para la enseñanza y el aprendizaje. La finalidad de la misma es que el profesional sea capaz de incidir en la educación superior con el éxito esperado.

2.2.8. Capacitación o formación permanente

Está constituida por cursos dirigido a docentes, planteadas en distintas temáticas que responden a las necesidades y expectativas de los mismos, promovida por parte de las instituciones educativas o por el propio docente para mejorar como profesional de la enseñanza (Riesco, 2018).

2.2.9. Políticas de calidad en educación superior

El concepto de calidad es aplicado a las instituciones de educación superior que hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate (Silva Laya, 2008). Además, el concepto de calidad y el de aseguramiento de la calidad aplicado a la educación superior es homogéneo en las diferentes regiones del mundo, así el CONEAU (agosto 2020), explica la política de calidad en educación superior:

El aseguramiento de la calidad en Iberoamérica implica la participación de diferentes instancias, gubernamentales y no gubernamentales, en la definición de las normas, criterios, propuestas, así como en la planificación y las decisiones respecto a la calidad de la educación superior. Las leyes que definen en los diferentes países las directrices de la calidad de la educación superior determinan que diferentes instituciones, organismos y sectores de la comunidad educativa y científica integren los sistemas del aseguramiento de la calidad. De este modo, estos sistemas de aseguramiento van a implicar a instancias gubernamentales (ministerios, consejos, direcciones de educación superior), a las IES (por medio de sus representaciones a través de consejos o asambleas y/o a través de sectores de la comunidad universitaria) y a las agencias, entendiendo por agencia al organismo que aborda de manera específica el aseguramiento de la calidad en la educación superior y tiene a cargo tareas de evaluación institucional, acreditación de programas de grado, acreditación de programas de posgrado, autorización de nuevas instituciones, evaluación de desempeño de estudiantes o autorización de agencias acreditadoras. Entre otras denominaciones aparecen agencia, comisión, consejo, sistema, junta, instituto o comité. (p. 17)

2.2.10. Política de calidad de los programas de postgrado

Según UNESCO, 1998, citado en, de Torre, y Oltra, (2015), la política de calidad de la: Educación Superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico. Ha de prestarse especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación. Las instituciones de educación superior de todas las regiones han de someterse a evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia, llevadas a cabo abiertamente por expertos independientes. Sin embargo, ha de prestarse la debida atención a las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad. Se percibe la

necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante. (pp. 2-3)

2.2.11. Aulas inclusivas

Para una práctica educativa inclusiva de forma efectiva es necesario cambiar las políticas organizativas y pedagógicas de las instituciones. Esto implica aplicar las culturas y las políticas inclusivas en la enseñanza entendiéndose por esta llegar con éxito a todos los alumnos en un aula diversa y heterogénea (Muntaner, 2010).

En los documentos oficiales del MEC se establece los lineamientos inclusivos, preferentemente para la Educación Escolar Básica (EEB), muy poco lo referente para el Nivel Medio (NM) y para la Educación Superior no se enmarca específicamente en ningún documento.

2.2.12. Propuesta para aulas inclusivas

Con la investigación se espera llegar a preparar y proponer una guía de estudio, que contemple sugerencias pedagógicas y didácticas inclusivas para la formación de los futuros docentes de las universidades y capacitaciones para lo que están en ejercicio. Dicha propuesta tendrá lineamiento vinculado a un currículo teniendo en cuenta las normativas vigentes en el sistema educativo nacional y resultantes de las encuestas y entrevistas a los docentes de la universidad (Pérez- Merino, 2019).

2.2.13. Diseño curricular

Hace referencia a un proceso que permite organizar y desarrollar un plan educativo y dentro de este plan contemplar algunas sugerencias de técnicas, instrumentos de evaluación, ajustes razonables, para incorporar en el diseño curricular de las universidades que ofrecen la especialización en didáctica universitaria. Con la innovación en las estructuras curriculares se busca satisfacer las necesidades formativas de los estudiantes (Bolaños, 2015).

El currículo de la institución educativa inclusiva debe partir del supuesto de que los objetivos de aprendizaje son flexibles en donde las experiencias y de los conocimientos previos de los alumnos tiene sentido para ellos.

2.2.14. Atención diferencial

Tal como se introdujeron las reformas integradoras en la educación a partir de la presión social en un momento determinado (Parrilla, 2002. p. 16), es necesario que sea la sociedad la que presione para que esta institución reproductora cambie su visión sobre la diversidad; es por esto que este avance a los nuevos paradigmas está en las manos de todos y todas (no sólo de los docentes), de modo que en algún momento sea posible incidir en la manera en que se realiza la educación en todos los contextos.

2.2.15. Igualdad de oportunidades

Una sociedad justa se logra cuando todas las personas tienen las mismas posibilidades de acceder a unos mínimos niveles de bienestar social y sus derechos no son inferiores a los de otros grupos. Teniendo en cuenta esto es oportuno buscar esa igualdad de acceso a la educación superior y terminar con las barreras de aprendizaje de tantos jóvenes deseosos de aprender y formar parte del sector productivo del país.

2.2.16. Pedagogía inclusiva

La educación inclusiva necesita de un enfoque pedagógico que responde a la diversidad de los estudiantes para evitar la exclusión de los mismos. El enfoque de educación inclusiva implica modificar esencialmente para ofrecer una igualdad de condiciones en cuanto a la participación en la propuesta pedagógica de las instituciones para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos para culminar con éxitos su preparación académica. Desde la pedagogía inclusiva, la capacidad de aprendizaje de los estudiantes depende de lo que los maestros crean, sepan y hagan en el presente (Florian y Linklater 2010).

De ahí la imperiosa necesidad de diseñar un currículo de formación y capacitación de los docentes universitarios.

2.2.17. Necesidades Educativas Especiales

Cuando se habla de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) se refiere fundamentalmente a estudiantes con alguna discapacidad que afecta a su proceso de aprendizaje. Son aquellas personas que, por circunstancias particulares, están en desventaja y tienen mayores dificultades, para beneficiarse del currículo que corresponde a su edad, por lo que requieren de ayuda o recursos que faciliten su aprendizaje. Y también las que tienen nivel cognitivo superior que los normales, a los que se los llaman superdotados. Esta propuesta tendrá en cuenta los lineamientos de estos conceptos desarrollados a fin de delimitar el alcance de dichos términos y evitar confusiones en su utilización.

2.2.18. Indicadores de Educación Inclusiva

Para Booth y Aincow (2002) contar con indicadores de la Educación Inclusiva es “crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todos” (p.16).

2.3. Marco normativo nacional

La educación inclusiva tiene un marco legal sostenible a través del tiempo que tiene el propósito de proteger los Derechos Humanos, por ello en el marco internacional se mencionan todas las declaraciones, pactos y convenciones que a nivel general pretenden mejorar en uno u otro aspecto la calidad de vida de las personas con alguna necesidad especial educativa.

Respecto al marco jurídico nacional que ampara a las personas con necesidades especiales específicamente en el marco educativo se parte de la Constitución Nacional que en su artículo 73 estipula que “toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad” y en su

artículo 79 establece que “la finalidad principal de las universidades y de las instituciones superiores será la formación profesional superior, la investigación científica y la tecnológica, así como la extensión universitaria”, la Ley N° 1264/1998 General de Educación y otras leyes más específicas como la Ley N° 3540/2008, que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La Ley N° 5136/2013, en su Artículo 1, expresa taxativamente “Esta ley tiene por objeto establecer las acciones correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, que remueva las barreras que limiten el aprendizaje y la participación, facilitando la accesibilidad de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por medio de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal” y en su artículo 2 establece “La presente ley es de aplicación obligatoria y general para las instituciones educativas públicas, privadas y privadas subvencionadas por el Estado de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional”; por lo que las instituciones de educación superior deberán velar por su cumplimiento, y aplicar lo estipulado en el Decreto del Poder Ejecutivo N° 2837/2014 que reglamenta la Ley de Educación Inclusiva y de la Resolución N° 01/2015 del Ministerio de Educación y Ciencias por la cual se reglamenta el régimen de faltas y sanciones por incumplimiento de la Ley 5136/2013 de Educación Inclusiva. Giménez (2015) menciona que en el Plan Nacional de Educación 2024, está enmarcada la ruta a seguir para garantizar la atención a la diversidad y que las universidades aseguren la universalización de la educación, como un derecho humano fundamental. “Asimismo, en la Agenda Estratégica del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) 2014-2018, se prioriza el aseguramiento de la calidad de la educación en todos los niveles y modalidades con inclusión y equidad” (p.122).

Para la certificación de la calidad de la Educación Superior se crea la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) por Ley N° 2072/2003. Y

Para la evaluación de las universidades en el año 2018, esta institución agrega indicadores de calidad se refiere específicamente a la educación inclusiva como: las normativas y reglamentaciones tienen en cuenta el enfoque de educación inclusiva; se cuenta con adecuaciones curriculares y ajustes razonables en concordancia con las necesidades de las personas con discapacidad; las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes responden a enfoques pedagógicos inclusivos; existen evidencias de la capacitación de los docentes en temas relacionados a la inclusión y discapacidad; las actividades de orientación académica previstas son inclusivas y responden a las necesidades de los estudiantes; y otros que enmarcan la situación real de la educación inclusiva a nivel superior.

En la Ley N° 4995/2013 de Educación Superior que en su artículo 4 menciona que la educación superior es responsabilidad del estado y por lo tanto se ha creado el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES). Esta institución está encargada de la organización, administración, dirección y gestión del sistema educativo nacional. En el mismo año se promulga la Ley N° 5136/2013 De Educación Inclusiva que establece las acciones correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, que remueva las barreras que limiten el aprendizaje y la participación, facilitando la accesibilidad de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por medio de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal. Para el cumplimiento de las leyes también se han establecido decretos tales como: Decreto N° 10.514/2013 que establece las acciones necesarias para el cumplimiento de la inclusión social y económica de las Personas con Discapacidad; el Decreto N° 2837/2014 por el cual se reglamenta la ley 5136 de "educación inclusiva" del 23 de diciembre de 2013 y otras resoluciones que regulan la inserción de la educación inclusiva en el nivel superior. Así también en fecha 12 de mayo del 2020 se promulga la Ley N° 6530 Que otorga reconocimiento oficial a la Lengua de Señas Paraguayas (LSPy). El cumplimiento de las normativas legales en cuanto

a la accesibilidad y permanencia de las personas que presentan alguna discapacidad constituye una exigencia social y un reto para las universidades y en especial para los docentes. Por lo tanto, lo más preocupante es la formación y preparación de los docentes en la Educación Superior, a fin de responder de forma ajustada a las variadas situaciones de inclusividad que plantean los estudiantes y, en especial, los más vulnerables.

2.4. Marco Contextual

La investigación tiene como objetivo analizar el abordaje de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria en universidades e institutos de gestión privada. Dicha investigación se llevó a cabo en la ciudad capital de Paraguay; Asunción y en el XI Departamento Central.

2.4.1. Asunción

Constituye la capital de la República del Paraguay, no está integrado en ningún departamento. Es la ciudad más poblada, es un municipio de primer orden administrativo como distrito capital. Está ubicada en el centro oeste de la región oriental del país, limitando al noroeste con el río Paraguay, al este con Central y al oeste con el río Pilcomayo que lo separa de la República Argentina. Fue fundada el 15 de agosto de 1537, por Juan de Salazar y Espinoza, lo que la hace una de las ciudades más antiguas de Sudamérica. Según estimaciones de la INE para el 2023, cuenta con 521.559 habitantes, mientras que la zona metropolitana supera los 2.700.000 habitantes, convirtiéndola en la zona más densamente poblada del Paraguay, y también la más productiva al concentrar el 70% del PIB Nacional (DGEEC, 17 de agosto 2020).

Asunción con la trayectoria histórica continúa siendo el centro de las actividades nacionales culturales, sociales, económicas y políticas, de donde se imparten las principales leyes, proyectos estatales, decretos y resoluciones, en donde se centraliza las entidades bancarias, económicas, culturales, diplomáticas, sociales, gremiales e industriales del país, así

como la mayoría de las principales rutas, hacia las principales ciudades del país (Secretaría Nacional de Cultura Paraguay, 13 de octubre de 2022).

2.4.2. XI Departamento Central

Departamento Central en la división administrativa de la República del Paraguay es el departamento XI. Está ubicada en el centro oeste de la región Oriental del Paraguay, en la frontera con la región occidental. Rodea a la capital, Asunción, aunque ésta no pertenece a ningún departamento. Es el departamento más pequeño, pero es el más poblado, con una población de 2.028.700 habitantes, (INE, 2022) representando al 35% de la población del país, y, por ende, el departamento de mayor densidad. La capital del departamento es Areguá, ubicada frente al Lago Ypacarai, ciudad tranquila y de carácter colonial, situada a unos 27 km de la capital del país, Asunción. Este departamento alberga mayor cantidad de instituciones educativas, debido a la cercanía de la ciudad capital. Existen aproximadamente 830 instituciones (MEC, 2022) en las que se imparte enseñanza en todos los niveles educativos: Nivel Inicial, Educación Escolar Básica, Nivel Medio y Educación Superior. En la educación universitaria se destaca la ciudad de San Lorenzo, que, por ser sede de distintos establecimientos educativos que imparten instrucción universitaria, ha recibido el nombre de Ciudad Universitaria. Allí se encuentra la sede de la Universidad Nacional, uno de los centros de educación superior más importantes del país. Es importante mencionar que en este departamento se encuentran las universidades de gran prestigio a nivel nacional que trabajan por la calidad educativa demostrando con las acreditaciones de las diferentes carreras de grado y los programas de postgrados que ofrecen (EcuRed, s.f.).

2.5. Marco Teórico

Se realizó una revisión de la situación/percepción de los docentes al encontrarse frente de aulas inclusivas, sobre la preparación que tienen, las capacidades y competencias que son requeridas para un desarrollo efectivo y cómo debe abordar el docente un aula inclusiva. En

función a las exigencias actuales en el país para las universidades, han sido incluidos varios criterios e indicadores para realizar la evaluación de la calidad de la educación superior por parte de los organismos responsables, por ello es necesario conocer y analizar sobre su aplicación y cumplimiento.

Se han realizado varias investigaciones y estudios sobre la inclusión desde la perspectiva de uno de sus actores esenciales: el docente. Según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) – 2010, “Los hallazgos llevan a determinar que la actitud propositiva del educador o las barreras generadas por el mismo, son aspectos esenciales para que en proceso de la inclusión se dé con mayor o menor facilidad” (p.59). Las diversas experiencias docentes en aulas universitarias indican que, en muchos casos, los mismos docentes rechazan a estudiantes con discapacidad en sus aulas, alegando que no fueron formados para enseñar en esas condiciones.

Se cuenta con suficientes fuentes bibliográficas para el sustento teórico de la investigación.

2.5.1. *Diseño curricular*

Basándose en Rosales Cevallos (2021), “El diseño curricular es un proceso de toma de decisión que permite realizar la planificación y organización de un plan de estudios para el desarrollo de las actividades educativas, que permiten ejecutar el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 3). Según este autor la teoría se debe utilizar o desarrollar con la práctica pedagógica y metodológica entre los docentes y estudiantes que son los protagonistas principales en el acto educativo. De acuerdo a Loaiza-Aguirre y Andrade-Abarca (2021), el diseño curricular de un programa académico incluye las fases de fundamentación, definición de ejes temáticos y estructuración, cuenta con los conocimientos teóricos que deben ser manejados, las habilidades y destrezas a desarrollarse y evidenciarse, las aptitudes que con la práctica se irá demostrando los valores que deben manifestarse, los materiales que se utilizan y

toda la información necesaria que al bajar al campo de ejecución los problemas deben solucionar y a la vez satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia que desde un diseño curricular esté bien definido qué tipo de docentes las universidades formaran con su programa de especialización en didáctica universitaria, acorde a las exigencias normativas actuales a nivel nacional como internacional.

El currículo en la educación superior de acuerdo a Ruiz (2001), citado en Aranda y Salgado (2005), “es la transcripción en un documento de los principios fundamentales, organizativos y de ejecución para la formación de un individuo, buscando su incorporación a la sociedad con la realización de alguna actividad productiva” (p. 27). Según Tovar, y Sarmiento (2011), el diseño curricular teniendo en cuenta sus fases afirmaron:

La fundamentación da cuenta de la intencionalidad formativa del programa, es la primera fase del diseño curricular y en primera instancia crea las bases, los principios y los criterios para organizar las actividades de su desarrollo. Esta fase debe ser el resultado de claros procesos de investigación desarrollados por la comunidad educativa con el liderazgo del estamento docente. Incluye una caracterización teórica y una caracterización contextual que no deben abordarse de manera separada para no desligar los factores de la realidad social y cultural, de los análisis de los programas que la comunidad educativa realice a la luz de postulados teóricos del diseño curricular. (pp. 509-510)

Es importante mencionar también que en el diseño curricular se establecen el perfil académico en donde se visualizan las metas y los objetivos de la titulación, donde se indica que la cualificación profesional es fundamental y por lo tanto garantiza la calidad del perfil profesional formado.

2.5.1.1. Visión del currículo.

En todo diseño curricular se observa una visión que expresa la evolución de dicho currículo. Esta proyección en el tiempo debe hacerse real teniendo en cuenta la misión actual de la institución y los recursos disponibles para la fase operativa del currículo. Se debe conservar un análisis adherido a datos o estimaciones realistas de acuerdo a las características sociales emergentes, la visión del currículo puede degenerar hacia una declaratoria de intenciones sin validez sino se tiene en cuenta las realidades socio-económicas y políticas del entorno. Esta visión debe incluso coincidir en determinados puntos.

Por ejemplo, la flexibilización didáctica de los programas de aprendizaje contenidos en la estructura curricular es un proceso que se logra paulatinamente. Así, este aspecto puede enmarcarse en la visión del currículo, pero al mismo tiempo podrá enmarcarse en la visión de la institución. Diversos aspectos que se circunscriben en la visión de un currículo son además la pertinencia, la vigencia, la consolidación del desarrollo docente involucrado en la estructura curricular, la flexibilidad curricular, la movilidad de estudiantes, la contemplación de los criterios de evaluación, la incorporación de mejoras tecnologías de enseñanza-aprendizaje, entre otros (Salgado Manjarrez, y Aranda Barradas, 2000, p. 32).

Esta visión transporta un reto hacia la identificación de las competencias a ser desarrolladas coherentemente en los objetivos, contenidos y actividades contextualizadas de acuerdo a las necesidades del perfil deseado. El diseño curricular debe contar con objetivos bien definidos como actuar y desarrollar las prescripciones curriculares de la administración educativa; contribuir a la continuidad y coherencia entre la actuación educativa y el equipo y expresar los criterios y acuerdos realmente compartidos por el profesorado.

2.5.1.2. Niveles de concreción del diseño curricular.

Según Vallina (2011), los niveles de concreción curricular: - El primer nivel corresponde con la administración: diseño curricular base. - El segundo nivel con el plan de

centro: proyecto curricular de centro. - El tercer nivel con la programación del departamento y en el aula (elaborada por el propio docente): programación didáctica. Son las consideradas básicas al nivel de educación superior.

2.5.1.3. Componentes básicos del currículo.

Componentes básicos Díaz Pareja (2002), explica que los componentes básicos que se concretan en el currículo responden a cuatro preguntas básicas:

1.- Qué enseñar (Es decir, que dimensiones del desarrollo se pretende potenciar) son los contenidos o temas que los estudiantes deben aprender y que éstos constituyan experiencias formativas durante sus años que dura la carrera.

2.- Cuándo enseñar (se refiere al tiempo que los docentes van proporcionando los aprendizajes: que contenidos serán significativos para lograr experiencias y en cada etapa académica).

3.- Cómo enseñar (se refiere a las condiciones metodológicas y los recursos disponibles para llevar a cabo el programa diseñado. Se debe tener en cuenta fundamentalmente los principios de procedimiento que orientarán el proceso (por ejemplo: atención a la diversidad, no discriminación por razón de sexo, apertura al entorno, etc.), como así también las herramientas aplicables al desarrollo de cada etapa y área respectiva.

4.- ¿Qué, ¿cómo y cuándo evaluar? (constituyen los mecanismos de demostración aconsejable para utilizar y poner en marcha de cara a constatar si el estudiante ha llegado a comprender y lo más importante conocer y capaz de reproducir dentro de su contexto).

2.5.1.4. Modelos para el diseño curricular.

Dentro del diseño curricular se ha dado importancia al conocimiento como un aspecto a tener en cuenta para establecer los modelos que lo sustentan. Para ello diversos investigadores y educadores han desarrollado estos modelos que han facilitado a las instituciones educativas

la elaboración de sus propuestas de planes y programas de estudios. Desde las décadas de los treinta y cuarenta aparecen los modelos cuantitativos como de Tyler, Taba, Stufflebeam. Más tarde, los modelos se enriquecen con participaciones de Glaser, Pophan, Wiseman, entre otros. Críticos de esta época contribuyeron a dar origen a propuestas cualitativas, entre ellos aparecen: Atkin, Eisner, Sthenhouse, Stake, dando lugar a propuestas de modelos sustentados en enfoques diversos. Con la presencia de la teoría crítica aparece la propuesta de Margarita Pansza y, más adelante, la teoría constructivista aparece otros modelos para el diseño curricular, entre los cuales se encuentra la propuesta de Frida Díaz Barriga Arceo y colaboradores. Cada una de las teorías proponen sus etapas o fases para la construcción del diseño curricular así también su planteamiento basado en la sociedad, la cultura, el aprendizaje y el contenido, vinculando la teoría y la práctica (Chablé y Delgado, 2010).

Los modelos curriculares citados en este apartado, dan cuenta de propuestas para el diseño de los programas de estudio lo más parecido y cercano a la realidad educativa. Cada instancia académica asumirá uno de ellos o diseñará uno propio de acuerdo con la naturaleza y los propósitos institucionales con sus ventajas y limitaciones. Tomando en cuenta las propuestas teóricas del currículum actuales –en las que se ha priorizado el constructivismo y, nuevamente, el enfoque tecnológico–, se asume que el modelo de la clasificación de Imbernón (1994), es el que más se ajusta a los planteamientos en cuanto a la formación docente utilizado en Paraguay de acuerdo a la contextualización de las instituciones. Sin embargo, es importante señalar que actualmente también se han priorizado los diseños curriculares por competencias, los cuales marcan otras condiciones para la elaboración del currículum.

Imbernón en su libro establece tres teorías fundamentales para la formación docente que son: la teoría academicista, teoría técnica racional y la teoría socio constructivista que se describe:

a. Modelo academicista cuyas características son:

- Es perennialista dado que el conocimiento se considera único y definitivo.
- Se centra en la transmisión académica del conocimiento.
- La enseñanza-aprendizaje se basa en el estudio de las disciplinas académicas.
- La investigación se realiza alrededor de los procesos conceptuales de la enseñanza.
- Es un currículo centrado en los contenidos académicos.
- Se enfatiza en los contenidos que hay que transmitir y aplicar.
- Los currículos de formación se centran en capacitar al profesorado (capacitarlos para que transmitan contenidos culturales, es decir los de las disciplinas como las ciencias: química, física y biología).
- El currículo forma al profesor con la idea de ser un profesional que domina el conocimiento que hay que enseñar. El buen profesor domina los contenidos a enseñar.
- El profesor es un mediador entre el estudiantado y los contenidos a enseñar que han sido seleccionados por otros.

b. Modelo teórico, racional técnico esencialista sus características son:

- Se reduce a la lógica de los hechos para buscar lo permanente e invariable (centrado por tanto en la certidumbre).
- Su currículo prioriza la cultura técnica y científica en detrimento de lo socio-humanístico y artístico.
- Se centra en la formación instrumental del profesorado.
- Forman al profesorado frente al rendimiento y al eficientísimo, por lo tanto, debe saber preparar pruebas, estandarizar y centrarse en los libros de texto.
- El concepto de competencia se asume como la destreza para asumir un proceso técnico.
- El profesor debe ser eficiente en preparar estrategias para (enseñar, evaluar, etc.).

- El profesor es un técnico que usa y aplica lo que otros han diseñado y pensado.
- El currículo se centra en formar a un profesor para estar “entrenado”, haciéndolo rutinario y sistemático, pero poco analítico, crítico y reflexivo.
- El currículo suministra estrategias para que el profesor las implemente (por ello es un técnico).
- Se le enseña al profesor a programar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde objetivos conductuales.
- Se centra en la formación personal del profesor.
- La investigación en este modelo es para diagnosticar conductas, por ello se usa un modelo cuantitativo propuesto en el marco curricular de formación del profesorado.

c. Modelo socio constructivista que se caracteriza por:

- Este currículo no solo favorece el qué hay que saber y el cómo, sino el saber por qué, para qué y cuándo hay que hacerlo.
- El currículo le apuesta a la diversidad, a formar para el trabajo colaborativo, al protagonismo del profesorado para el diseño y desarrollo curricular y de la actividad en el aula, a saber, mantener la relación entre la escuela y la sociedad.
- Se forma para que el profesor investigue su propia práctica.
- El currículo forma para la autonomía y la cualificación docente.
- Se forma para que el profesorado diseñe su tarea docente, desarrolle y evalúe y reformule estrategias y currículos.
- El currículo para la formación del profesorado contempla aspectos de la sociología crítica, de la psicología cognitiva, del constructivismo, de la epistemología.
- Se forma para que el profesor integre los conocimientos en una práctica profesional contextualizada.

- Frente a la investigación, el currículo favorece más los enfoques cualitativos (aparecen líneas como el pensamiento del profesor, los modelos de formación del profesor); se favorecen los procesos interpretativos para reflexionar sobre la práctica, se estudia la vida en el aula.
- El currículo pretende formar al profesor como investigador y como profesional práctico, crítico y reflexivo, se forma al profesor para enfrentar la incertidumbre, la contextualización y las variaciones idiosincráticas.
- Se forma al profesor para que conozca el contexto: el entorno, el individuo, la institución, la comunidad, el aula, entre otros (Imbernón (1994), citado en Lozano. (2014). pp. 44-46).

2.5.1.5. Importancia de los currículos en los programas de formación.

En los programas de formación existen fundamentos disciplinares, epistemológicos, ontológicos, éticos, didácticos, pedagógicos, entre otros, que están articulados a la investigación misma y al conocimiento como tal y que permiten identificar y definir los modelos de formación, y en este sentido, los currículos propuestos deben atender a estos fundamentos en mayor o menor medida para conocer la formación base que busca el programa. Es claro que los currículos para la formación del profesorado están articulados a unos modelos predominantes, por lo tanto, tienen sus propias características: un fundamento teórico desde el cual se concibe el modelo curricular, el estado de la investigación relacionada con la formación del profesorado, la aplicación como tal de los programas, la evaluación de la implementación; sin estos no podría predecirse su impacto en relación con los cambios o mejoras del profesorado frente al currículo que él desarrolla, la relación enseñanza aprendizaje y la transformación del aprendizaje a un contexto más real y duradero (Parga, y Pinzón, 2014).

Con esto, cada vez uno se convence que el profesorado debe tener una formación científica como menciona Imbernón (2011), que le permita reflexionar y mejorar sus propias

prácticas educativas, y desarrollar un conocimiento propio de la cultura con la cual los sujetos desarrollan un juicio crítico con el fin de mejorar sus habilidades, actitudes, significados o de la realización de una función actual o futura. Sigue manifestando Imbernón que en la formación docente existe un futuro incierto, marcado por cambios de enfoques que lleva a plantear una idea global y radical:

La institución educativa debe cambiar radicalmente, y eso visto desde cualquier óptica, debe convertirse en un ente verdaderamente diferente, y en consonancia con los cambios vertiginosos que han sacudido estos últimos años. La institución educativa debe abandonar la concepción decimonónica de la que procede y que ha quedado totalmente obsoleta, y debe asumir una nueva cultura (y estructura) tanto en la forma como en el contenido. (p. VI)

2.5.1.6. Estructura del diseño curricular de postgrado.

El proceso de formación de postgrado responde a la necesidad de que las personas que dirigen a la sociedad posean un alto nivel de formación profesional; en consecuencia, con ello se traza el objetivo de su superación de manera continua; la educación de postgrado debe caracterizarse, no sólo por la transmisión de la cultura acumulada, sino por el desarrollo y la creación de nueva cultura. Según Fuentes González y Mestre Gómez (1997), actualmente se vive en un:

Mundo globalizado, de alto nivel de desarrollo tecnológico (aunque esté concentrado en determinadas regiones o círculos), lograr una competitividad profesional precisa de un mejoramiento permanente; no basta con el egresado universitario, se necesita del profesional altamente calificado, capaz de transformar y desarrollar incluso a la propia sociedad. Por ello este proceso hoy cobra un peso considerable en el quehacer universitario, aunque por no existir experiencia en su didáctica, este se desarrolle de

manera asistemática y con un componente de espontaneidad que, incuestionablemente, afecta sus resultados, haciéndolo poco eficiente y eficaz. La solución de este problema debe buscarse desde la propia concepción de la universidad de nuestros días. (p. 218)

Los cursos de postgrado tienen como fin formar a aquellos que en él participan, por lo tanto, es un proceso docente y educativo. El postgrado, como proceso que es, incluye un objetivo, un contenido a desarrollar, un método o modo de actuación, una estructura de organización o forma, los medios que son necesarios para su desenvolvimiento y la evaluación de dicho proceso que se caracteriza de acuerdo a la filosofía de la institución. Por sus propias características, la educación de postgrado hace posible la preparación del estudiante en ese tipo de cursos para dar respuesta a los problemas que generan los procesos de cambios económicos y políticos, regionales y mundiales, a los que se suma la presencia de numerosas y diversas culturas.

Los procesos de formación académica de postgrado son fundamentalmente: Especialidad (Especialización), Maestría y Doctorado.

Según la Ley N° 4995/2013 Ley General de Educación en su artículo 64 establece lo siguiente: Son programas de postgrado: las capacitaciones, las especializaciones, las maestrías y los doctorados. Para acceder a un programa de postgrado, es necesario poseer previamente un título de grado. Los programas de postgrado deberán tener una carga horaria mínima en concordancia con las disposiciones y regulaciones vigentes. Y específicamente en su artículo 66, hace referencia por los programas de especialización mencionando que: son aquellos que se desarrollan con posterioridad a una carrera de grado y posibilitan el perfeccionamiento profesional o investigación. Los programas de especialización deberán tener una carga horaria mínima en concordancia con las disposiciones y regulaciones vigentes y otorgan el título de Especialista, indicando el área específica de la especialidad.

Hay variedad de formas para organizar y estructurar el currículo, el cual esté acorde con el modelo de plan curricular que consideren las universidades con sus programas respectivos. Los planes curriculares más utilizados según Alvarado-Herrera, González-Sandoval, y Paniagua-Cortés (2018), se encuentran:

El plan lineal, está conformado por un número de asignaturas que se cursan durante el tiempo que dure el curso propuesto.

El plan modular, conformado por un grupo de módulos que se cursan en los ciclos determinados.

El plan mixto, conformado por la mezcla o conjugación de cursos considerados un plan común y lo cursan todos los alumnos al inicio de la carrera profesional, y otro conjunto correspondiente a especializaciones de las que el alumno opta por una. Ambos grupos pueden ser conformados por asignaturas o módulos.

Los programas a ser analizados están estructurados como planes modulares, éste es relativamente nuevo y se han planteado como una opción para dejar las dificultades inherentes al plan lineal. El programa modular se compone de un conjunto de actividades de capacitación profesional, y de una o varias unidades didácticas que brindan al estudiante la información necesaria. Los programas de posgrado trabajan en la formación de profesionales capaces de proponer, generar y compartir conocimiento, a partir del cual logren transformar sus realidades contextualizando la realidad social y así contribuir a la construcción de una sociedad más justa y mejor calidad de vida.

2.5.1.7. Componentes del diseño curricular de postgrado.

El diseño curricular se realiza mediante un conjunto de características curriculares establecido por el CONES (2020), en su Anexo 4 en donde se establecen los ítems a ser desarrollados para los Proyectos Académicos de Postgrados:

1. Identificación del proyecto académico

2. Fundamentos del Proyecto Académico

- Fundamentación
- Objetivos de la IES con relación al programa
- Misión del programa
- Visión del programa
- Perfil de Ingreso
- Requisitos de admisión
- Mecanismo de admisión
- Perfil del graduado
- Plan de estudio
- Metodología para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje
- Reglamento de evaluación que afecta al programa
- Estrategias de evaluación del programa
- Resumen de líneas de investigación y proyectos
- Programas y horarios de estudio
- Descriptivo analítico de cada módulo/asignatura
- Los programas de estudios contendrán mínimamente:
 - ✓ Identificación
 - Denominación
 - Código
 - Año académico
 - Cantidad de sesiones
 - Carga horaria total
 - Horas teóricas
 - Horas prácticas

Pre-requisito

- ✓ Fundamentación
 - ✓ Cuerpo de conocimientos organizado en unidades con sus respectivos objetivos y/o capacidades a ser desarrolladas
 - ✓ Cuerpo de conocimientos organizado en unidades con sus respectivos objetivos y/o capacidades a ser desarrolladas
 - ✓ Estrategias didácticas a ser implementadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, abarcando las actividades de formación y de investigación.
 - ✓ Estrategias de evaluación con su respectiva distribución porcentual de peso para evaluaciones de actividades teóricas, prácticas, investigación, extensión, según corresponda
 - ✓ Fuentes bibliográficas: básicas y complementarias (Mínimo: Básicas, 15 y Complementarias 10. Cuidar que las mismas sean actuales, excepto las obras clásicas o fuentes primarias)
- Requisitos de graduación
 - Requisito para la obtención del título
 - Calendario de desarrollo del programa. (pp. 12-13)

Estos programas según Mas (2001) en numerosos países están acordando establecer el crédito académico que constituye una unidad de medida objetiva que expresa el grado de profundidad y extensión de los contenidos previstos en un programa de estudio del sistema de educación de postgrado, así como los resultados alcanzados en el desarrollo y producción científica de los profesionales. Sirve para medir y evaluar la profundidad y la actualización científica de los conocimientos adquiridos, así como el desarrollo de la superación profesional a nivel de postgrado.

2.5.1.8. Características de la estructura curricular en postgrado.

La característica básica de una estructura curricular en postgrado está enmarcada dentro de una organización siguiendo la lógica de las disciplinas (ciencias) pertinentes a cada programa y de acuerdo con esta lógica se organizan los contenidos y también las experiencias de aprendizaje, lo cual hace que los aprendizajes sean más significativos. Para las personas encargadas de impartir los conocimientos y experiencias, su tarea emergente constituye el dominio del módulo, por ello se le atribuye como método principal la vía de exposición y garantía máxima para adquirir y poseer el conocimiento. Entre sus ventajas está que el módulo debe estar organizada en una estructura lógica que permite la organización del conocimiento y en poco tiempo poder ser asimilado y dominado (Torres, Cárdenas, Cabrera, Martinto, y Quintana, 2020).

La organización del contenido según Álvarez de Zayas (2013), consiste en la estructuración del contenido de enseñanza según la lógica de las disciplinas científicas correspondientes. Ofrece conocimientos teóricos en los que está presente la esencia del objeto de las ciencias. Hay una relación estrecha entre ciencia y módulo, el estudiante conoce la estructura de la ciencia, trabaja con su objeto y métodos, con su lógica. Tiene por tanto una importante base teórica. La enseñanza por módulos, el contenido en este tipo de organización se estructura sobre la base de dificultades de la vida, complejos, polifacéticos. Tiene como ventajas que enfrenta al futuro profesional con los problemas que tendrá que enfrentar en su práctica. Además, se analizan los problemas con un enfoque interdisciplinario. Su mayor desventaja radica en el hecho de que descuida la sistematización teórica en el estudio de la ciencia, dirigiendo su acción principalmente hacia lo práctico.

En la Educación Superior también existe la organización por asignaturas en el nivel de postgrado. En ella el conocimiento se organiza sobre la base de disciplinas académicas y estas a su vez en asignaturas. Como ventajas pueden señalarse que es de fácil aplicación por los

docentes y que los métodos de evaluación son sencillos. Tiene la desventaja de fragmentar los conocimientos y propicia la separación entre la docencia y la investigación, motivo por el cual algunas universidades deciden en los más actualizados (Villatoro Alvaradejo, y Sabath Heller, 2013).

2.5.1.9. Formación docente.

Imbernón Muñoz y Canto Herrera (2013), sostienen que primeramente se debe hacer una diferenciación entre formación docente y desarrollo profesional. A menudo, se emplea los conceptos formación y desarrollo profesional como sinónimos, y a veces se realiza una total equiparación entre formación permanente del profesorado y desarrollo profesional. Si se acepta tal similitud, se estaría considerando el desarrollo profesional del profesorado de manera muy restrictiva, ya que la formación sería la única vía del desarrollo profesional del profesorado, lo que significa que no es cierto que éste se deba únicamente al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al teórico, sino que es todo eso y mucho más, lo que implica que hay que enmarcarlo, o sumarle, una situación laboral (salario, clima laboral, profesionalización) que permite o impide una carrera docente. En la literatura, a menudo aparece como referencia:

Que el profesional docente es aquel que toma decisiones y construye teorías sobre la base de su práctica docente y de la reflexión de su práctica y ello hace de la formación un componente imprescindible. Así la profesión docente se desarrolla profesionalmente mediante diversos factores como: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima de trabajo en las universidades, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente y, por supuesto, la formación inicial y la permanente que esa persona realiza a lo largo de la vida profesional docente. (p. 3)

En este sentido Zerchner en 1983, citado en Cáceres, Lara, Iglesias, García, Bravo, Cañedo, y Valdés (2003), establece cuatro paradigmas que, a su juicio, es el punto de enmarcación teórica en la formación del profesorado:

1. El paradigma conductista, como formación del profesorado en competencias (comportamientos, conocimientos teóricos y prácticos). Su objeto es ofrecer a los alumnos capacidades docentes para decidir lo que tienen que hacer en situaciones reales. El criterio fundamental de la eficiencia docente es el desarrollo de aptitudes y conocimientos de los alumnos, medidos antes y después de la influencia del profesor.
2. El paradigma personalista o humanista, regido por el criterio de que la enseñanza es básicamente un proceso de relación interpersonal y desarrollo personal. Un “buen profesor es como un artista habilidoso capaz de facilitar el desarrollo personal del alumno”.
3. El paradigma tradicional-artesanal, la enseñanza es un proceso de ensayo-error, donde se aprende mejor al pasar un período de prácticas. Entiende al profesor como un transmisor de contenidos culturales, razón por la que también se denomina paradigma culturalista o racionalista. Este paradigma ve el aprendizaje de la enseñanza como un proceso de modelado en que el alumno aprendiz imita al maestro.
4. El paradigma crítico-reflexivo, orientado a la indagación centrada en la investigación crítica y en la reflexión de las causas y consecuencias de las acciones en la clase. Trata de dar a los profesores la capacidad intelectual de valorar su propia práctica, así como establecer una conexión entre la formación del profesor y la realidad sociopolítica exterior, con la aspiración de mejorar el mundo a través de la educación (p. 5).

Analizando se encuentra que existe una nueva forma de ejercer la profesión y de formar al profesorado en esa compleja sociedad del futuro; Imbernón (2001), sostiene que la complejidad se incrementará por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo. En definitiva, el futuro requerirá un profesorado con una formación permanente, muy diferente porque la educación y la enseñanza serán muy distintas. Y paradójicamente la formación tiene, por un lado, que someterse a los designios de esa nueva enseñanza y, por otro lado, ha de ejercer a la vez un cambio crítico frente al propio sistema educativo.

2.5.1.10. Formación docente para la educación superior.

La formación del profesorado, según Imbernón (2010), no es una actividad aislada e individual ni puede considerarse como una parcela autónoma e independiente del conocimiento y la investigación educativa; su concepción está vinculada a los marcos teóricos y a los supuestos que predominan en el conocimiento social, educativo y cultural.

Así Padilla Gómez, López Rodríguez, y Rodríguez Morales (2015), sostienen que la formación del docente universitario constituye una piedra angular para alcanzar la calidad y la excelencia del sistema de Educación Superior, lo cual expone la importancia de establecer proyectos e implementar una didáctica especial para formación del profesional andragogo. La formación de ese profesional que debe formar personas idóneas para someterse al mundo laboral debe ser formada con sólida preparación en la didáctica y la pedagogía y la UNESCO (2019), da una mención para las universidades:

Si carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen a una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados. (p. 98).

A. Efectividad de la formación docente para la educación superior: Guzmán (2018)

en su documento “Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior” cita a varios autores refiriéndose a un profesor efectivo en educación superior y manifiesta el pensamiento de Hativa (2000) sostiene que este tipo de docente logra que el estudiante adquiera un aprendizaje profundo y significativo. En este sentido Ramsden (2007) sostiene que se debe cambiar la manera en que los estudiantes comprenden y experimentan el mundo que les rodea. Por su parte Bain (2004) manifiesta que un buen aprendizaje consigue cambios en la manera de pensar, sentir y actuar de los estudiantes. Un profesor efectivo es quien consigue que sus estudiantes logren las metas de enseñanza.

B. Buenas prácticas de enseñanza: existe una vertiente reciente del estudio del profesor

efectivo en donde se considera las buenas prácticas de enseñanza. Actualmente las prácticas de la enseñanza se dan en forma holística como ahora se plantea en la investigación al considerar simultáneamente varios factores, tanto del propio docente (visiones acerca de la enseñanza, motivación y su sentido de autoeficacia) como de sus acciones (uso de diferentes estrategias de enseñanza y entusiasmo) y sus fines de enseñanza (académicos y éticos). Otro rasgo novedoso es haber obtenido los conocimientos al estudiar lo teórico y práctico, hecho por los buenos docentes. Por ello Guzmán (2018) define “la buena práctica como el conjunto de acciones realizadas por el docente para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, formarlos integralmente y favorecer los procesos cognoscitivos complejos (pensamiento crítico, creatividad, entre otros). Se distingue por la valoración hecha por los estudiantes y colegas en el sentido de lograr estos fines de manera sobresaliente”. (p.137)

C. Proceso de transformación de las prácticas: Por su parte Boude (2021) sostiene

que las instituciones de educación superior deben pasar de estar centradas en la

transferencia del conocimiento, a convertirse en instituciones que propicien la solución de problemas reales generando innovaciones académicas, formular nuevas modalidades de formación, expedición de nuevas certificaciones, nuevos modelos de apoyo a los estudiantes, innovaciones curriculares, nuevas prácticas pedagógicas, nuevos roles docentes y algo trascendental nuevas estrategias de evaluación. Pero se debe tener en cuenta que estas perspectivas irán mejorando en la medida en que se de una formación docente de calidad de lo contrario se irán abriendo la brecha generacional que existe entre docentes y dicentes, debido a que cada uno de ellos tiene una concepción diferente de cómo debería desarrollarse el proceso de formación.

La formación docente del profesor universitario es un sistema de formación permanente, continua que se inicia con la Especialización en Didáctica Universitaria y se desarrolla en el ejercicio profesional teniendo en cuenta objetivos, contenidos y métodos, para lograr su desarrollo.

2.5.1.11. Formación docente universitaria para la atención a la diversidad.

En la educación superior hoy en día acceden y permanecen estudiantes con alguna discapacidad transitoria y/o permanente, pueblos indígenas, comunidades vulnerables, diversidad de género, diversidad sexual, estudiantes extranjeros y migrantes, pero la mayoría de los docentes universitarios no se encuentran capacitados y con una formación sólida para entender la complejidad del proceso educativo y la pluralidad en los diferentes espacios de enseñanza o sea impartir educación para diversidad, Paz Maldonado (2018), afirma que la formación docente es un factor fundamental para entender y atender a la diversidad en la educación superior. “Un profesor preparado logrará poner en práctica las competencias necesarias para generar respeto y participación directa de todos los estudiantes en los diferentes espacios de aprendizaje” (p. 74). Por su parte Amaro (2019), sostiene que el docente investigador es que finalmente logrará conducir su docencia con ética, que tendrá en cuenta los

intereses de sus estudiantes y realizará una reflexión sobre su práctica que le permitirá mejorar y lo trascendental es poder validar sus teorías en el aula. Por ello es trascendental en el ejercicio de la docencia en la educación superior, tener esa formación inicial básica para la diversidad. Con esta preparación según Díaz (2002), los docentes mostrarán una actitud más favorecedora hacia las diferencias, que facilita el aprendizaje de todos sus estudiantes y reflejando así una disposición a emprender acciones inclusivas. Cualquiera que sea la propuesta de formación pedagógica para la formación del profesorado universitario adoptada, debe estar orientada a elevar la calidad de la educación.

También se debe mencionar que en unos de los documentos más importante que cuenta el Paraguay en el marco de la Educación Inclusiva son los Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay, en donde se le cita a Booth, 2002, para tener en cuenta las implicancias de la educación inclusiva como ser:

- Procesos para aumentar la participación de los alumnos y para superar la exclusión en la cultura, los currículos y en las comunidades de las escuelas;
- Cambios en la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de la localidad;
- La superación de las barreras para el acceso y la participación;
- El reconocimiento de la diversidad como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

Y algo fundamental que la inclusión se refiere:

- Al aprendizaje y la participación de todos los alumnos en situación de vulnerabilidad, no sólo de aquellos con discapacidad;
- Al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades;

- A que todos los alumnos tienen derecho a recibir educación en su localidad.
(Resolución N° 17267/ 2018. p. 13)

La ODS en su objetivo 4 menciona que se debe garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, así como, promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas. En este sentido, uno de los elementos fundamentales para avanzar hacia la inclusión educativa radica en la labor docente, como afirman Maravé-Vivas, Salvador-García, Gil-Gómez y Chiva-Bartoll (2022). Así pues, dada la importancia que las actitudes pueden ejercer sobre la labor docente se considera necesario facilitar experiencias de atención a la diversidad al alumnado en su formación inicial en la enseñanza superior para desarrollar múltiples acciones por parte de toda la comunidad educativa. Sin embargo, “el profesorado tiene una enorme obligación en la búsqueda por ofrecer una educación inclusiva que permita fomentar el pluralismo sin ninguna distinción en todos los centros educativos de este nivel” (Paz Maldonado, 2018. p.118).

2.5.2. Programas de especialización de didáctica universitaria

La práctica de la educación superior, sistematizada en universidades desde el siglo XIII en Europa y en América Latina desde el XVII ha centrado su interés en las ciencias y se ha creado el mito de ser la necesidad exclusiva en la formación de intelectuales y especialistas. Este criterio ha trascendido más contemporáneamente a la formación de profesionales. Los docentes de las universidades han ido formándose el concepto y en la práctica de que no requieren de la pedagogía y/o de la didáctica para desenvolverse como tales y, de hecho, han privado a los altos centros de estudio de las teorías y metodologías de la enseñanza y el aprendizaje envolviendo a los conceptos educativos en una imagen discriminatoria y a la práctica docente en la intuición y el espontaneísmo con el consiguiente prejuicio para la formación de profesionales.

La Didáctica es la ciencia que estudia el objeto proceso Docente - educativo: enseñanza-aprendizaje y posee las características de un sistema teórico: conceptos, categorías, leyes, y una estructura particular de sus componentes, que determinan una lógica interna, en la cual intervienen condicionantes sociales. En Paraguay las universidades tanto de gestión pública, como privada ofrecen la formación docente para aulas universitarias desde los Programas de Especialización de Didáctica Universitaria. Esta formación de desarrollo profesional debe proponer un proceso de formación que capacite a las personas (futuros docentes) en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores; en ellos, se considera como eje clave del currículum de formación el desarrollo de instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas sobre la propia práctica del ejercicio docente, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social contextualizando el carácter ético de la actividad educativa (Imbernón, 2011).

En la Educación Superior actualmente el docente se enfrenta a un alumnado que busca en su clase desarrollos de calidad que le llevará a la práctica profesional competitivo y a esto el docente universitario debe someter, contenidos y metodologías innovadoras que pasará a un duro juicio. A esto según Mestre Gómez y Fuentes González (1997), debe agregar que la contextualización del sistema universitario es muy importante y todo lo que en ella se desarrolla; “los enfoques que se dan a estos procesos estarán enmarcados en las direcciones de la labor humana como son lo económico, lo social, lo cultural, lo administrativo y lo demográfico” (p. 219).

2.5.2.1. Fundamentos de la especialización en didáctica universitaria.

La formación docente para profesionales que quieran o deseen incursionarse a la enseñanza universitaria según Padilla Gómez, López Rodríguez y Rodríguez Morales (2015), constituye una prioridad para los estados y organizaciones internacionales como la

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Regional de Educación Superior en América Latina (CRESAL), porque para alcanzar la calidad y la excelencia del sistema de Educación Superior, se debe establecer líneas esenciales para la proyección e implementación de la formación del profesor universitario como una actividad básica de la gestión académica.

Al respecto los docentes presentan dificultades en el momento de describir y exponer lo que hacen y porqué lo hacen; para entender mejor Porro (2015), lo fundamenta de la siguiente manera:

El profesorado de educación superior viene siendo abocado a dar cuenta de competencias y desempeños profesionales para hacer frente a las nuevas realidades de la Educación Superior. Estas demandas han tenido dos orígenes: primero, como producto de los procesos de Autoevaluación y Acreditación de las carreras profesionales que han enfatizado en la necesidad de mejorar la formación pedagógica y didáctica del profesorado que permita mayores adecuaciones a las reformas de los proyectos curriculares de las carreras profesionales de la universidad, como también de la necesidad de aplicar nuevas normas internas en torno a la flexibilidad académica (instrumentada por la aplicación de los sistemas de créditos, ciclos de formación y aprendizaje centrado en competencias); y segundo, como demanda de las comunidades académicas de los investigadores en educación que ven la formación pedagógica y didáctica del profesorado universitario como el “paradigma perdido” de la investigación educativa. (p. 12)

2.5.2.2. Especialización en didáctica universitaria y educación inclusiva.

Los cambios sociales y educativos exigen docentes capaces de atender a una diversidad universitaria y que puedan participar gradualmente en los procesos formativos para evitar y reducir la exclusión. En su preparación base a los profesores universitarios se le debe prepararse

de manera intensa para entender y atender a estudiantes de diferentes grupos sociales, contextualizando su proceso enseñanza aprendizaje. Las universidades actualmente solicitan que el académico presente un perfil profesional, que desarrolle competencias que puedan satisfacer las necesidades que le demanda la sociedad, pero; estas competencias deben ser parte de la formación de todo profesor (Paz Maldonado, 2018). Por esta razón, la formación inicial del profesorado universitario es fundamental y requiere de la incorporación de nuevas orientaciones pedagógicas-didácticas para implementar diferentes formas de enseñanza-aprendizaje dirigidas a todos los estudiantes que forman parte del sistema educativo superior.

2.5.2.3. Educación Inclusiva en la educación superior.

La educación inclusiva, en la educación superior o educación terciaria, es abordada como un servicio de equidad, diversidad y calidad. Al hablar de educación inclusiva indefectiblemente se debe mencionar las aulas inclusivas que según Santana y Olvera (2012) y Gairín (2015), es donde se valora la diversidad y se promueven relaciones, solidarias, respetuosas, cooperativas y colaborativas. Es el espacio donde la empatía debe desarrollarse entre los estudiantes que conviven juntos buscando un objetivo de aprendizaje común diversificado y se profesa la garantía de los derechos de todos cumpliendo lo estipulado en la Ley N° 5136/2013. La Educación Superior, en Paraguay, no cuenta con datos oficiales de las tasas de inclusión, por lo tanto, se evidencia aún más la desigualdad de acceso entre los diferentes grupos sociales. Se parte de esto que se debe buscar generar igualdad de oportunidades para todos y al respecto Zabala Meza (2019), afirma que:

La educación inclusiva circunscribe cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que abarca a todas las personas y la filosofía de que es responsabilidad del sistema, educar a la población universitaria. La educación inclusiva parte de la premisa de que cada estudiante tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser

los sistemas educativos los que estén diseñados, y los programas educativos orientados en tener en cuenta la diversidad de dichas características y necesidades. Resulta fundamental una formación académica y profesional dentro de las universidades, que vaya más allá de los contenidos curriculares, además que contribuya a generar relaciones psicosociales basadas en el reconocimiento y respeto de la propia diversidad (cultural, social, sexual y personal) y de las y los demás. (p. 910)

Clavijo Castillo y Bautista-Cerro (2020) le citan a Booth (2000, p. 9) mencionando que “todos los seres humanos somos diferentes, no hay dos seres idénticos. Estas diferencias individuales se deben reconocer en los procesos educativos” y es más cuando se les niega ese derecho fundamental a acceder a la educación superior a las personas que presentan alguna discapacidad, se les está negando la posibilidad de escalar en la vida a través de un trabajo digno y profesional que le llevará a mejorar sus condiciones de vida. También para el logro de lo mencionado según Gómez López y Gómez Vitola (2020) es fundamental precisar que la formación docente en educación superior inclusiva, constituye uno de los ejes protagónicos que debe surgir como respuesta a la diversidad que se encuentra en las aulas del nivel superior educativo.

Por ello la educación inclusiva, es uno de los grandes desafíos para los contextos actuales de educación superior, y en especial de formar a sus docentes para una enseñanza en la diversidad de los estudiantes y sus situaciones. Por tanto, permite a todos sus actores, generar diferentes escenarios de intervención con el fin de buscar siempre el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes, que dependerá en gran factor de los mismos docentes (Valdivieso, Paspuel, Ruiz y Berrú. 2021). Por lo tanto, existe esa necesidad de formar a futuros docentes universitarios para enseñar en aulas inclusivas y tomar como un gran desafío para ejercer la docencia en un ambiente complejo y diverso de estudiantes y sus situaciones, buscando siempre el acceso, la permanencia y el éxito académico de los mismos.

2.5.2.4. Formación docente universitaria para la educación inclusiva.

Normalmente en los países latinoamericanos, según manifestado por Solórzano y Briones (2020) ha declarado como dogma a los avances importantes en la educación inclusiva dándole respuestas a la diversidad que desde las instituciones superiores y las aulas les proporcionan a los estudiante como desafíos precedentes e importantes con un impacto de reconocimiento de los derechos de toda persona a una educación más equitativa y de calidad para dar respuesta al gran impacto de los avances sociales y culturales que se están dando en los países latinoamericanos actualmente. Los cambios positivos producidos socialmente y en la educación hacen que, de alguna manera significativa vaya disminuyendo la pobreza, también en la baja en cuanto a las manifestaciones de las desigualdades que afectan a los países y en especial a las zonas más vulnerables. Y en este caso, en el espacio latinoamericano la formación de los docentes para aulas inclusivas no ha progresado en el nivel esperado, comparando con otras latitudes, su formación representa múltiples carencias, salarios, condiciones de trabajo que por la geografía presentan complicaciones de variados índoles. La autora sostiene que educar en la diversidad no está basada en la adopción de medidas, teorías y principios excepcionales para que los individuo con necesidades educativas especiales desarrollen sus cualidades; sino al contrario se debe de adoptar modelos curriculares con facilidad y que proporcionen las herramientas necesarias para dar respuestas a las exigencias en la formación profesional para el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes en la diversidad y algo trascendental que desarrollen sus capacidades dentro de sus limitaciones.

La formación docente es crucial para las universidades y más aún que la enseñanza constituye un aspecto clave para entender la diversidad educativa. Por ello actualmente se necesita que los docentes estén formados con una mentalidad crítica ante los estudiantes para generar un aprendizaje reflexivo, significativo y crítico, que les permita dimensionar la realidad social donde se desenvuelven (Paz Maldonado, 2018); razón por la cual el profesorado actual

será un agente de cambio que tiene como tarea respetar las diferencias y promover la tolerancia en los espacios de aprendizaje. “De este modo, es vital la formación docente coherente tomando otras perspectivas, no de acuerdo con estándares ni con comunidades homogéneas, sino con realidades complejas en las que se desempeña el educador hoy en día” (p.79). Por ello, la organización de las Naciones Unidas (2015) citado en Gómez López, y Gómez Vitola (2020) desde el objetivo de desarrollo sostenible número 4, en su meta 4C invita a los países miembros a fortalecer la cualificación y la formación docentes mencionando que “de aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (p. 37).

Entonces desde la formación docente-universitaria- deben apropiarse de herramientas teóricas, prácticas y metodológicas que les faciliten desarrollar enseñanza en y para la diversidad. Por ello Márquez Cabellos, Jiménez García, y Moreles Vázquez (2021) plantearon la siguiente interrogante: “¿por qué es importante considerar el enfoque de educación inclusiva en la formación docente? Sin lugar a dudas, porque implica que los futuros docentes construyan o reconstruyan dinámicas del proceso enseñanza aprendizaje a partir del principio de equidad educativa” (p.45). El docente universitario indefectiblemente tiene por lo mínimo un estudiante que presenta alguna discapacidad, trastorno u otras condiciones asociadas al aprendizaje que por derecho se está formando para el ejercicio de alguna profesión, por ello que el profesorado será incluyente cuando asuma una cultura inclusiva reflejada en buenas prácticas docentes, que considere las diferencias y características de sus estudiantes como oportunidades para crear condiciones que favorezcan el proceso inclusivo dentro y fuera del aula.

En los últimos años, el tema de inclusión educativa ha tenido suficiente atención de los especialistas en el Paraguay en los diferentes espacios dentro y fuera del país, como un elemento esencial para el desarrollo integral de las personas y en especial de aquellas que presentan

alguna vulnerabilidad para proseguir su carrera universitaria, y justificando esto se resalta lo afirmado por Calvo (2013):

La educación para la inclusión se inscribe en un contexto de crisis en el que se hace necesario atender la diversidad de condiciones en las que los alumnos acceden al sistema educativo, con el interés de que tengan experiencias de aprendizaje de calidad. También se inscribe dentro de la responsabilidad moral de priorizar a aquellos estudiantes que están en riesgo de ser marginados de la escuela y/o conseguir pobres resultados de aprendizaje. Para tales logros, la inclusión educativa necesitaría entrar a formar parte de las políticas educativas con el fin de promover oportunidades de aprendizaje que sean equitativas y de alta calidad, según las necesidades de los distintos grupos poblacionales. Finalmente, se hace necesario renovar y recrear el rol profesional de los docentes para lograrlo. (p.5)

Para que esto se transforme en realidad se les debe de preparar a los futuros docentes para la inclusión educativa centrada en la atención a la diversidad, o sea, en los programas preparativos que deben incluir la formación actitudinal y práctica todas las expresiones de diferencia, a partir de acciones de mejoramiento de la labor preventiva que asegure la calidad de la educación, basada en la equidad e igualdad de oportunidades como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento (Moreno Corrales, Cordero Echevarria, y Salabarría Márquez, 2021).

2.5.2.5. Educación inclusiva en los programas de postgrado.

El profesional universitario necesariamente debe tener una formación pedagógica para enseñar, según las exigencias de la educación superior actual, en dependencia del nivel de desarrollo profesional y pedagógico. Se realiza una contextualización del abordaje de la educación inclusiva en los programas de postgrados a partir de la propuesta de formación pedagógica presentada y caracterizada por Cáceres y otros (2003):

- Se parte de la identificación de las necesidades de aprendizajes personales, sociales e institucionales para organizar el sistema de cursos de postgrados que se ofertan.
- Los programas de los cursos que se desarrollan tienen en cuenta los principios de carácter científico de la enseñanza, vincular la teoría con la práctica, sistematización, atender a las diferencias individuales, asimilación y accesibilidad.
- Los programas de los postgrados están concebidos para el trabajo en grupo en sus diferentes modalidades, con ello se garantiza reflexionar de manera individual y colectiva sobre la práctica docente diaria.
- Las diferentes etapas en que puede organizar la formación pedagógica-didáctica contribuyen al intercambio permanente de experiencias entre los profesores lo cual propicia apropiarse de modos de actuación docentes.
- Se recoge sistemáticamente información, a partir del empleo de diferentes técnicas y procedimientos, sobre la marcha del desarrollo del curso impartido.
- La personificación de la profesión implica la incorporación a los profesores universitarios de los modos de actuación propios de la educación superior.
- Los resultados de la preparación pedagógica-didáctica que van recibiendo los profesores se revierten en los aprendizajes de los estudiantes a partir del perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Además, la característica esencial de la propuesta para la formación docente es la satisfacción de las necesidades de aprendizajes personales, sociales e institucionales a partir de la estructuración de programas los cuales están dirigidos a la formación pedagógica-didáctica de los profesores universitarios y en última instancia a mejorar la calidad de la formación del estudiante.

En su Art. 2º, Ley de Educación Inclusiva N° 5.136/2013, establece que: “El fin del presente reglamento es establecer acciones y mecanismos tendientes a la creación e implementación de un modelo educativo inclusivo dentro del Sistema Regular, en los niveles de Educación Inicial, Escolar Básica, Media, Técnica, Permanente y Educación Superior, que garantice la accesibilidad, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y conclusión oportuna de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Se responsabiliza al Nivel Universitario, la adecuación de la Educación Inclusiva de acuerdo a su competencia”, por ello el interés de trabajar por una educación de calidad desde las aulas universitarias, y en especial desde el nivel de postgrados.

Formar líderes capaces de generar, gestionar conocimiento, modelos y proyectos enfocados a la mejora de la calidad y equidad de la educación universitaria, desde una perspectiva inclusiva requiere de programas o diseños curriculares articulados con otros programas y niveles formativos y aún más en un nivel de postgrado. Así Giménez Amarilla (2021), sostiene que en la educación superior existe un contraste con la evolución de las acciones en la incorporación de la inclusión, de una enseñanza en la diversidad, y se puede destacar que apenas se da inicio y constituye un tema del que se están ocupando con mayor énfasis, desde el 2014 cuando la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), ha incluido indicadores para la acreditación de las carreras y que éstos aumentaron considerablemente desde julio del año 2018. “De los 192 indicadores evaluados, 14 corresponden a la inclusión, representando un 7,3% del total. Se trata de los criterios mínimos de calidad que las instituciones de educación superior deben cumplir para la acreditación” (p.12).

La educación inclusiva en su incorporación en los programas de postgrados es todo un desafío, porque ella se hace necesaria para establecer una educación de calidad que llevará a las

instituciones de educación superior al logro de niveles de eficacia más alta y preparando a las personas para una sociedad más divergente.

2.5.2.6. Educación Inclusiva en los programas de didáctica universitaria.

En la segunda mitad del siglo XX se desarrollaron prácticas educativas basadas en el principio de igualdad de oportunidades, así surge la integración de las personas y grupos diferentes, al reunir determinadas condiciones para ello. En relación a esto Infante (2010), afirma que todos los alumnos tienen necesidades educativas, pero algunos presentan “necesidades educativas especiales”, derivadas de algún déficit, de una situación desventajosa o de una mala historia de aprendizaje, por lo cual requerirán la implementación de recursos educativos especiales. Sin embargo, al final del siglo XX y principios de este se ha generado un nuevo movimiento educativo y social sobre la inclusión, basado en el principio de oportunidades equivalentes. Esta perspectiva supone que sean los sistemas educativos los que tengan que cambiar, y no la persona adaptarse al sistema. Desde este nuevo enfoque surge el término de “barreras para el aprendizaje y la participación”. Las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. Así, a través del principio de equidad los estudiantes con discapacidad, que no suelen tener las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado, pueden tener una respuesta a sus singularidades y mejorar las oportunidades de aprendizaje.

Al desarrollar una formación diferenciada abrirían espacios de reflexión a las instituciones encargadas de desarrollar un enfoque diferente propiciando una discusión teórica con una mirada crítica y objetiva a los cursos de formación docente (DU) para aulas inclusivas en educación superior. Los futuros docentes necesitarían dejar atrás una visión de la diferencia con una orientación deficitaria en donde se conoce y con experiencia profesional tiene una visión de su formación para ejercer la docencia en educación superior y esta le debe

proporcionar herramientas para los desafíos que implica trabajar por la formación en un ambiente divergente e intercultural. Se espera en un curso superior en donde se les prepara a futuros docentes se les proporcione la posibilidad de ver la inclusión como una totalidad, más que un área segregada a una especialidad sino, que los programas académicos ofrezcan planteamiento multidisciplinario con una formación explícita y sustantiva de, no dar espacio a la práctica de ninguna forma de exclusión educacional existentes y el contexto social, cultural y político que permite que ésta se mantenga y reproduzca en el sistema educativo (Vélez, 2013).

El abordaje de la educación inclusiva en los programas de didáctica universitaria es muy general, no específico así Díaz Campo y Venet Muñoz (2019), detalla las características pedagógicas fundamentales que indefectiblemente se debe desarrollar en el proceso de la formación del docente universitario con una preparación para la diversidad:

- **Carácter Complejo:** se manifiesta como un todo, tomando en consideración no solo su caracterización general, sino también, sus singularidades como proceso, donde cada cosa está entrelazada de manera interdependiente. Su desarrollo, tiene relación fundamentalmente con las transformaciones ocurridas en la formación profesional, a partir de la complejidad que implica los procesos sustantivos de la universidad.
- **Orientador:** revela las pautas de acción que el docente universitario ha de tener en cuenta para lograr los objetivos formativos, guía el proceso de apropiación continua y sistemática promoviendo el aprendizaje profesional mediante su participación activa y reflexiva.
- **Optimizador:** se relaciona de manera directa e indirecta con la calidad de la clase, por tanto, promueve el entusiasmo, el optimismo pedagógico y el interés por innovar.
- **Colaborativo:** es un espacio de cooperación para que los docentes el desarrollo del pensamiento crítico y la innovación didáctica mediante el trabajo en equipo.

- **Inclusivo:** se desarrollan tareas formativas adaptadas al grupo de docentes, al diversificar las estrategias, métodos y materiales de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad.
- **Creativo:** se manejan metodologías innovadoras y funcionales para dinamizar el proceso y lograr los objetivos formativos y se promueve en los docentes universitarios, la capacidad para elegir de manera crítica, autónoma y original, diversas respuestas a los desafíos o problemas de la práctica educativa, removiendo supuestos, rompiendo esquemas, flexibilizando posiciones y produciendo nuevas conexiones originales en su desempeño docente.
- **Problemizador:** se programa sobre la base de los problemáticas, contradicciones y falencias existentes en el diseño, en la dinámica y en la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en particular y de la formación profesional en general, de acuerdo con los procesos universitarios fundamentales.
- **Dialógico e interactivo:** se desarrolla mediante un diálogo permanente entre los docentes universitarios y sus capacitadores, entre la teoría y la práctica, entre los postulados didácticos y la tecnología para implementarlos, entre la diversidad y la unidad de experiencias y criterios docentes y entre los nuevos enfoques tecnologías y métodos y los ya conocidos y probados.
- **Interdisciplinario:** se expresa en la integración de múltiples disciplinas científicas necesarias para la comprensión totalizadora del proceso docente educativo, en su naturaleza dinámica y no solo conceptual. Esta visión constituye un fundamento científico insoslayable de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior.
- **Estratégica:** se estructura sobre la base de prácticas que refrendan la trascendencia de la formación permanente del ser humano en el afán de alcanzar elevados niveles de calidad educativa, en este sentido se destaca que mediante el proceso se ponen en común recursos

que pueden emplearse en diversos contextos en los que intervendrá el docente universitario, es decir, son recursos transferibles a diferentes situaciones, de ahí su naturaleza estratégica, se destacan entre ellos, la significación lógica de la información, la capacidad para codificar, organizar y articular información en la formación, el dominio de métodos generales de enseñanza universitaria, de enfoques, metodologías y recursos. (pp. 349-350)

2.5.3. Formación permanente o capacitación del profesorado

Padilla Gómez, López Rodríguez y Rodríguez Morales (2015), afirman que la formación docente del profesor universitario es un sistema de formación permanente integrado por la formación inicial y posgraduada que se forma a lo largo de toda la vida. Para el logro de la profesionalización del desarrollo profesional es importante tener presente objetivos, contenidos y métodos, para lograr situar a los profesionales a la altura de su desarrollo. La formación docente se asume como un proceso continuo, sistémico, flexible, orientado a preparar a los docentes para la intervención de los procesos educativos. En éste sentido Cáceres y otros (2003), plantean modelos que abordan la formación permanente del profesorado en función de los procesos de aprendizaje de los estudiantes:

A) Modelo orientado individualmente. Este modelo su característica principal es que son los propios profesores quienes planifican las actividades de formación que creen que pueden mejorar su docencia y las realizan de forma autónoma. Los docentes aprenden muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal.

B) Modelo basado en la observación-evaluación. Se caracteriza por dirigirse a responder a la necesidad del docente, de saber cómo está afrontando la práctica diaria para aprender de ella. Otra premisa que subyace en este modelo es que la reflexión individual sobre

la propia práctica puede mejorar con la observación de otros, la discusión y la experiencia en común.

C) Modelo basado en el desarrollo y mejora de la enseñanza. Este modelo tiene lugar cuando los profesores están implicados en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas, o en general mejora de la institución y tratan con todo ello de resolver problemas generales o específicos relacionados con la enseñanza porque son ellos quienes mejor conocen la realidad, los problemas que se encuentran en la docencia y las necesidades de formación que tienen.

D) El modelo de entrenamiento. En este modelo, los objetivos, el contenido y el programa lo establecen la administración o los formadores. La concepción básica que apoya este modelo es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores la reproduzcan en clase porque estima que este modelo constituye un medio para adquirir conocimientos y estrategias de actuación. Este modelo conlleva la concreción de los objetivos que se esperan si se realizan en todas sus fases y que los docentes pueden mostrar cambios significativos en sus conocimientos y actuaciones en el aula.

E) El modelo indagativo o de investigación. Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza, la investigación es importante para el profesorado, pues por medio de ella detecta y resuelve problemas y, en este contexto, pueden crecer como individuos. Es un proceso que puede ser formal o informal, y puede tener lugar en la clase, en un departamento docente de profesores, o puede ser el resultado de un curso en la universidad.

2.5.3.1. Sistema de capacitación permanente para los docentes universitarios.

La Real Academia Española, hace alusión a capacitar como ‘hacer a alguien apto, habilitarlo para algo’, y capacitación a ‘acción y efecto de capacitar’ (Real Academia Española, 2020). Autores-investigadores como, Díaz Campo y Venet Muñoz (2019) puntualizan:

La formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario, como un proceso complejo de carácter continuo, sistémico y sistemático cuya finalidad es la apropiación constructiva por el docente universitario del conjunto de conocimientos, habilidades y valores que devienen herramientas teóricas y práctico metodológicas para la gestión didáctica del proceso de formación profesional en general y de la clase en particular, mediante la sistematización y actualización de contenidos didácticos que favorezcan la innovación didáctica para un óptimo desempeño, en el orden técnico, pedagógico y ético axiológico. (p. 349)

A los efectos de capacitar a los docentes en todos los niveles del sistema educativo nacional el MEC (2012), ha pasado a llamarles formación continua porque los docentes a nivel país necesitan una constante actualización o en el mejor de los casos especializarse en algún punto profesional, modalidades históricamente desatendidas que demandan una mejor cualificación y profesionalización docente. La preparación de futuros profesionales universitarios, llevaría a una cualificación docente, una exigencia mayor en su nivel de conocimientos tanto en lo epistemológico en lo pedagógico-didáctico. Todo esto dentro del contexto con un marco legal que la regula, como en la Ley N° 4995/2013, Educación Superior, que en su art. 38 inc. b) establece como requerimiento para el ejercicio de la docencia y la investigación en la educación superior universitaria, que deberá contar con 'Capacitación pedagógica en educación superior'.

La preparación del docente no se garantiza sólo a través de su formación inicial, sino que debe continuar dentro de su propia actividad profesional como una exigencia ineludible, según afirman Díaz Campo y Venet Muñoz (2019) y esto es para no quedar atrás de los avances de la humanidad y estar en correspondencia con las necesidades sociales. Además, con ello se logra la relación entre la formación inicial, continua y permanente, idea que encuentra sus fundamentos en las concepciones actuales sobre la formación permanente.

2.5.3.2. Importancia de la capacitación permanente para los docentes de postgrado.

Las formaciones profesionales de los docentes universitarios exigen unas acciones metodológicas para poder atender la diversidad, teniendo en cuenta elementos teóricos y metodológicos. Dentro de los elementos teóricos, se determinan, los conocimientos específicos, esenciales de cada disciplina y en el orden metodológico se tienen en cuenta, el dominio de los programas y planes de estudio de cada carrera y las variantes de atención, según el contexto en que se presenta cada una, para realizar las adecuaciones pertinentes. Tal es así que se hace necesaria la formación más específica para la atención a la diversidad en función de orientar y guiar el proceso de formación permanente que Díaz Campo y Venet Muñoz (2019) proponen los siguientes:

- Orientar mediante talleres profesionales reflexivos la formación teórico-metodológica del docente universitario en didáctica universitaria.
- Estimular el desarrollo profesional y personal mediante las acciones de autoformación, e investigación en relación con la didáctica universitaria.
- Promover la búsqueda de soluciones a problemas mediante el análisis crítico del quehacer docente, la detección consciente de problemas metodológicos, de problemas de aprendizaje de los estudiantes.
- Incentivar el establecimiento de relaciones adecuadas entre los docentes universitarios, a través de la institucionalización de espacios para promover una cultura del debate profesional.

Las capacitaciones se pueden llevar a cabo a través de:

- Curso de actualizaciones y/o capacitaciones
- Participación en talleres profesionales
- Instrucciones por pares docentes
- Participación en debates científicos

-Elaborando investigaciones

2.5.4. Política de calidad para la educación superior

Flórez Romero, Moreno, Bermúdez y Cuervo (2009), definen la educación superior inclusiva como la generación de cambios en las políticas y las prácticas institucionales, que generar un conjunto de desafíos de gran magnitud, desafíos, que, a la vez, les abre una serie de oportunidades para su desarrollo, consolidación y contribución a la construcción de una sociedad mejorada en sus condiciones de vida en los aspectos económicos, políticos, sociales culturales. Esto se logra mediante trabajo en equipo de una comunidad educativa y la calidad de la educación superior va de la mano de la educación inclusiva porque reconoce el valor de todos los seres humanos, celebra la diversidad y brinda múltiples posibilidades de participación y pertenencia dentro de la comunidad.

2.5.4.1. Política de calidad para los programas de postgrado.

Con el fin de una mejor consolidación y apropiación del tema central de la investigación (formación docente universitaria en educación inclusiva) fue necesario la búsqueda de documentos legales para establecer la política de calidad. En el nivel de postgrado también se da la obligatoriedad o la acreditación voluntaria y en el alcance de la acreditación, es decir, si se acreditan todos los programas o solo algunos tipos dentro de este nivel y en Paraguay la obligatoriedad de la acreditación corresponde a las especializaciones médicas y las voluntarias a las maestrías y doctorados. La tipología de los programas de formación en el nivel de postgrado varía de acuerdo al país. Según CONACYT (2019) las instituciones nacionales comprometidas con la definición de políticas, la rectoría, la evaluación, la acreditación de la calidad y el fomento del desarrollo de la Educación Superior en el Paraguay son, por lo tanto: el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), órgano responsable de proponer y coordinar las políticas y programas para la Educación Superior, que entre sus atribuciones principales incluye la potestad de habilitar el funcionamiento de instituciones, carreras de grado

y programas de postgrado; la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) que realiza evaluaciones con fines de acreditar la calidad académica de instituciones, carreras de grado y programas de postgrado; el Ministerio de Educación y Ciencias, responsable del registro de los títulos académicos expedidos por las instituciones de Educación Superior del país; y el CONACYT responsable de las políticas de desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación.

El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Paraguay está conformado por cuatro organismos: el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES); y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Paraguay (CONACYT).

A. Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES)

La ANEAES, mediante Ley N° 2072/2003, de creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, en su artículo 22 Artículo declara que: La acreditación es la certificación de la calidad académica de una institución de educación superior o de una de sus carreras de grado o curso de postgrado, basada en un juicio sobre la consistencia entre los objetivos, los recursos y la gestión de una unidad académica. Comprende la autoevaluación, la evaluación externa y el informe final. El proceso de acreditación se realizará en las carreras y programas de educación superior que ya posean egresados. La acreditación tendrá lugar como culminación de un proceso previo integrado por las siguientes etapas sucesivas: 1) Autoevaluación 2) Evaluación Externa 3) Informe Final.

Una vez terminada el proceso, el Consejo Directivo decidirá sobre la acreditación fundada en los informes de síntesis evaluativa.

La ANEAES desde su creación en el año 2003, ha concentrado sus esfuerzos en la evaluación y acreditación nacional y ARCUSUR (Acreditación Regional de Carreras Universitarias del MERCOSUR). Según fuentes de la ANEAES, en el país operan 55 universidades y 36 Institutos Superiores con capacidad de ofrecer programas de grado y de postgrados y se estima una oferta de alrededor de ocho mil carreras. En el año 2009 la agencia ha aprobado una matriz de evaluación para programas de postgrados, y luego, en el año 2014 ha avanzado en este sistema de evaluación aplicándolo en el marco de la evaluación de la especialidad médica de Pediatría. Durante los años 2015 al 2019 con base en esta experiencia, el Consejo Directivo de la ANEAES en fecha 6 de marzo de 2019 ha aprobado el nuevo mecanismo de evaluación y acreditación de postgrado a nivel de maestría y doctorado, tanto de corte profesional como académico, e inmediatamente a través de la Resolución N° 139 del 2 de mayo de 2019 convocó a Instituciones de Educación Superior que cuenten con programas de postgrado a inscribir sus programas al proceso de Evaluación y Acreditación Nacional, determinando que la evaluación de los programas de postgrado de maestría y doctorados (con orientación académica o investigativa y Orientación Profesional) fuera realizado por áreas de conocimiento. Según la ANEAES, en el año 2014 en el país se ofrecían 832 programas de postgrado de los cuales 296 correspondían a Maestrías y 106 a Doctorados. También en fecha 2 de mayo de 2019 por Resolución N° 140 la ANEAES aprueba la Evaluación de 13 Programas de Postgrado de PROCENCIA financiados con recursos del Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación en el marco de la implementación del Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Programas de Postgrado de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, todos pertenecientes a Universidades Nacionales. Del total de programas aprobados, 12 corresponden a programas de maestrías académicas y uno a doctorado. La ANEAES se ocupa de la evaluación y la acreditación de la calidad académica de los programas de grado, postgrado y de las instituciones. Además, tiene como función

secundaria producir informes técnicos sobre los requerimientos académicos de las carreras y de las instituciones de educación superior. La agencia se creó en 2003 a partir de la promulgación de la Ley N° 2072. La Agencia realiza su labor a través de un Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior que fue elaborado y puesto en marcha en el 2009. Ese modelo está constituido por tres mecanismos de evaluación: de carreras de grado, de carreras de postgrado y de instituciones de educación superior.

El mecanismo de evaluación y acreditación de programas de postgrado fue elaborado por una consultoría y validado en reuniones presenciales en las que participaron representantes de instituciones que cuentan con programas de postgrado. Este mecanismo cuenta con una matriz de calidad y valoración para la evaluación de programas de Maestría y Doctorado y, otra para las especialidades médicas. Estas cuentan con criterios de calidad específicos, elaborados y validados (CONEAU, 2020).

Siendo una de las instituciones que vela por la calidad de la educación en el Paraguay y por ende responsable de evaluar la calidad académica de las instituciones de la educación superior para lo cual ha elaborado en sus dimensiones unos criterios e indicadores respecto al cumplimiento de las exigencias establecidas sobre la Educación Inclusiva, que ha puesto en alerta a los docentes e instituciones en cuanto al perfil requerido para desarrollar clases e impartir enseñanzas en aulas inclusivas (O'Higgins y Ayala, 2022). De este modo, Benítez Pérez (2023) manifiesta la necesidad que los docentes (aquellos que requieran y necesiten) estén en condiciones de realizar adecuaciones y ajustes curriculares razonables, estructurales, metodológicos, didácticos para el logro de los objetivos del Proceso Enseñanza Aprendizaje y por supuesto para cumplir con estos criterios e indicadores que se consideran para el desarrollo del enfoque de la Educación Inclusiva.

Tabla 1*Criterios de calidad referidos a Educación Inclusiva establecidas por la ANEAES*

Dimensión	Componente	Criterios	Cant	Indicadores
1. Gobernanza de la Carrera	1. Organización	1.1.2. Eficacia e integridad en la aplicación de las normativas y reglamentaciones que rigen la carrera.	1	Las normativas y reglamentaciones que rigen la carrera están aprobadas y tienen en cuenta el enfoque de educación inclusiva.
			2	Las normativas y reglamentaciones que rigen la carrera están difundidas en diferentes medios accesibles
	2. Gestión	1.2.1. Pertinencia y eficacia en la gestión del Proyecto Académico	3	La carrera prevé recursos de infraestructura, equipamientos, materiales e insumos requeridos para la implementación eficaz de la misma, considerando el enfoque de educación inclusiva.
			4	La carrera prevé mecanismos de adecuaciones curriculares y ajustes razonables en concordancia con las necesidades de las personas con discapacidad.
2. Proyecto Académico	1. Elementos referenciales de la carrera.	2.2.1. Pertinencia en la planificación del Plan de Estudios.	5	Los programas de estudios están disponibles en formatos accesibles a los interesados.
		2.3.1. Pertinencia y eficacia de los procesos de enseñanza aprendizaje	6	Las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes responden a enfoques pedagógicos inclusivos.
	1. Directivos	3.1.2 Eficacia y eficiencia de la gestión directiva	7	Existen evidencias de que los directivos de la carrera garantizan la inclusión de las personas con discapacidad.
		3.2.3. Pertinencia y eficacia de los planes de capacitación y perfeccionamiento docente.	8	Existen evidencias de la capacitación de los docentes en temas relacionados a la inclusión y discapacidad.

3. Personas		3.3.1. Pertinencia y eficacia de los mecanismos de orientación académica a la población estudiantil.	9	Las actividades de orientación académica previstas son inclusivas y responden a las necesidades de los estudiantes.
	3. Estudiantes.	3.3.2. Pertinencia y eficacia de los mecanismos de apoyo a la población estudiantil	10	Los programas de apoyo económico y de atención a la salud de los estudiantes se encuentran difundidos en formatos accesibles.
			11	La carrera prevé mecanismos que coadyuven a eliminar las barreras físicas y actitudinales que impiden la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad.
4. Recursos	1. Infraestructura, Equipamientos e Insumos.	4.1.1. Pertinencia y adecuación de los espacios destinados a las actividades de la carrera.	12	Los espacios destinados a la carrera cumplen con las normas de accesibilidad.

Fuente: Elaboración propia (2022), a partir de la Guía de elaboración del Informe de Autoevaluación de la Agencia Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior (ANEAES, 2018).

B. Consejo Nacional de Educación Superior (CONES)

El CONES fue creado por la Ley N° 4995/2013 de Educación Superior y es el ente rector de la educación superior, ha reglamentado a través de diversas resoluciones los requerimientos y procesos que deben ser desarrollados por las instituciones de Educación Superior, para las presentaciones de nuevos proyectos académicos o de actualizaciones de proyectos académicos de carreras de grado y/o programas de postgrado, para su evaluación con fines de habilitación de los proyectos académicos para su oferta y ejecución. Su principal función es la habilitación, clausura o intervención de instituciones de educación superior y sus programas. Además, tiene la facultad de sancionar a las instituciones en caso de que registren irregularidades o en caso de incumplimiento de las exigencias previstas. Para la toma de decisiones, el CONES se nutre de

informes de evaluación elaborados por la ANEAES que opera como órgano consultivo. La ANEAES debe remitir todos los informes de carreras e instituciones que realiza para que el CONES tome conocimiento y actúe en consecuencia (CONEAU, 2020).

El CONES mediante Resolución N° 700 del 11 de noviembre del 2016, reglamenta la regulación de los procesos de aprobación de los programas de postgrado que en su art. 4, inc. b. Establece los objetivos de las Especializaciones: i. Formar especialistas en los aspectos teóricos y prácticos y metodológicos en un campo, área o disciplina del saber científico, tecnológico y/o humanístico determinado. ii. Formar especialistas en los aspectos teóricos y prácticos de una determinada ciencia para el fortalecimiento y consolidación de las competencias profesionales en un campo del saber.

C. Ministerio de Educación y Ciencias (MEC)

En el MEC, en Educación Superior se crea la Dirección General de Universidades, Institutos Superiores e Institutos Técnicos Superiores que está abocada exclusivamente al registro de títulos de carreras de pregrado, grado y postgrado de las instituciones de Educación Superior de todo el país, conforme a las normativas legales vigentes, Ley 1264/1998 “General de Educación”, Ley 4995/2013 de Educación Superior y del registro de reconocimientos y homologaciones de carreras cursadas en el exterior. Sus objetivos son:

Coordinar, dirigir y regular el funcionamiento de los procedimientos para los registros de títulos, de pre-grado, grado y postgrados, expedidos por las Universidades, Institutos Superiores y de las Instituciones de Formación Profesional de tercer nivel que comprenden (los Institutos de Formación Docente y los Institutos Técnicos Superiores).

Registrar los títulos de egresados de educación superior conforme a las normativas legales vigentes, la Constitución Nacional, la Ley 1264/1998 General de Educación, Ley 4995/2013 de Educación Superior. (MEC, (s.f.)

Es el órgano responsable de establecer el vínculo institucional entre el Ministerio de Educación y Ciencias, las universidades, institutos superiores y técnicos superiores. Tiene a su cargo diseñar y ejecutar las políticas en las instituciones de formación profesional del tercer nivel, exceptuando las de formación docente, asimismo, supervisa la gestión y la calidad de los institutos técnicos superiores (MEC, (s.f.)

D. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)

El CONACYT fue creado por Ley N° 1028/1997, es la institución encargada de desarrollar la ciencia, tecnología, innovación y calidad en Paraguay. Su principal objetivo es la de promover la investigación científica, la generación del conocimiento y la innovación, en las áreas de ciencia, tecnología, innovación y calidad. El CONACYT es una institución dependiente de la Presidencia de la República, su estructura orgánica está compuesta por un Consejo conformado por representantes de; la Secretaría Técnica de Planificación de la Presidencia de la República (STP), del Ministerio de Industria y Comercio (MIC), del Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG), del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (MSPyBS), la Sociedad Científica del Paraguay (SCP), Universidades Estatales, Universidades Privadas, la Unión Industrial Paraguaya (UIP), la Asociación Rural del Paraguay (ARP), la Federación de la Producción, la Industria y el Comercio (FEPRINCO), la Asociación de Pequeñas y Medianas Empresas, Centrales Sindicales, la Asociación Paraguaya para la Calidad (APC), del Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación (MITIC), un presidente y dos secretarías ejecutivas (CONACYT y el Organismo Nacional de Acreditación-ONA) (CONACYT, 31 enero de 2022).

CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO

Para el diseño de la investigación se ha planificado por etapas, que, si bien se ha tenido algunas limitaciones, se pudo llevar a cabo las actividades que permitieron alcanzar los objetivos propuestos. Para el proceso del trabajo se tuvieron en cuenta las categorías enmarcadas en el marco teórico en donde se prestó especial atención para garantizar un correcto cumplimiento y funcionamiento de las fases. Para el estudio se definió como unidades de análisis el currículum de las instituciones educativas universitarias de gestión privada que ofrecen programas de postgrados en DU situadas en Asunción y Departamento Central. Se consideraron currículum ya implementados y que cuentan con características similares en las diferentes universidades.

3.1. Tipo de Estudio

Está enmarcado dentro del paradigma interpretativo de carácter cualitativo social planteando diseños abiertos y emergentes a partir de la globalidad y contextualización de carácter descriptivo y exploratorio (debido a que se indagó sobre un tema poco estudiado, explorado en Paraguay) desde las percepciones de los actores claves de la educación superior (Solórzano y de Franco, 2020).

Según Fuster Guillen (2019), en cuanto al modelo de estudio del enfoque cualitativo es el introspectivo vivencial en donde la producción de conocimientos se genera a partir de las interpretaciones de los documentos y resultados obtenidos de los actores claves de la educación superior. Por su parte, Solórzano y de Franco (2020) sostienen que debe existir una especie de relación entre el sujeto investigador y el objeto investigado (programas de DU), de tal forma que el objeto pasa a ser una experiencia vivida, sentida y compartida por la investigadora. Por ende el método de investigación utilizado es la hermenéutica que Martínez (2007) indica como

proceso que permite revelar los significados de los contenidos de los programas de DU a través de la interpretación y descripción de acuerdo a la experiencia del autor.

Para Dilthey & Jameson (1972) la comprensión interpretativa es un proceso hermenéutico en el cual la experiencia humana de la autora depende de su contexto. Con este proceso trascendental, comprensión, interpretación, se logró llegar a la generación de temas, categorías y subcategorías que describen e interpretan el fenómeno (formación docente para aulas universitarias inclusivas) desde la esencia y vivencia de los actores claves de la investigación.

En el trabajo se destaca la utilización de diseños emergente, flexibles, con el fin de describir los resultados como se presentan y son interpretados por la autora, sin prejuicios, asumiendo una actitud humanizante ante el fenómeno estudiado y enfocando la atención, la razón y los sentidos en los resultados. Dicho esto, los resultados no son generalizables más que a las instituciones estudiadas, brindando así información de suma importancia para las instituciones que velan por la calidad educativa universitaria y a las mismas instituciones para la toma de decisiones para un futuro cercano. Además, Sánchez Flores (2019) asevera que:

Los estudios cualitativos son una forma diferente y alternativa de generar conocimientos científicos, en un espacio donde solo es posible ahondarse en la subjetividad bajo la cualificación fenoménica y hermenéutica, mediante las cuales se pueda extraer desde sus profundidades información valiosa que permita comprender su dinámica interna y externa para explicar –con sus ineludibles limitaciones generalizables y de precisión– la naturaleza de los hechos que se tenga por objeto conocer a través de su interpretación inductiva y bajo la aplicación meticulosa de los diversos métodos y técnicas de que dispone el enfoque cualitativo. (p. 118)

La investigación según Gallardo Echenique (2017) está enmarcada dentro del paradigma cualitativo, interpretativo. El diseño es no experimental, porque se realiza las

observaciones en situaciones dadas a partir del análisis documental, entrevista, encuestas cualitativa y no hay manipulación de ninguna variable. Según el momento, el estudio es transversal (se recolectaron los datos en un tiempo determinado, sin seguimiento prospectivo ni retrospectivo) y según el nivel es descriptivo y exploratoria (busca especificar las propiedades, y características de los programas de didáctica universitaria) (Hernández-Sampieri, 2014).

Según las fuentes, el estudio es documental en donde se han analizado los programas de la especialización de didáctica universitaria, también se realizaron entrevista a docentes de dichos programas y la aplicación de encuesta cualitativa a egresados que culminaron su formación académica en dichos programas y por último los estudiantes o cursantes del programa. El método cualitativo utilizado es el de hermenéutico en donde se parte de contextos estructurales y situacionales en cuanto a la formación docente para la educación inclusiva, con el proceso investigado se logró analizar la realidad o naturaleza profunda del tema estudiado en donde los resultados no se generalizaron y se llegó a particularizar los hallazgos.

La investigación se plantea cualitativamente según Sampieri y Mendoza (2018) en donde va trazando paulatinamente el problema y así la ruta fue construyéndose de acuerdo al contexto y los eventos que ocurren conforme se desarrolla el estudio. Con respecto a esto Galeano (2004) plantea que el enfoque cualitativo de investigación social aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos, busca comprender desde la interioridad de los actores sociales las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento. También predomina la lógica o razonamiento inductivo, haciendo el análisis de los programas de la especialización en Didáctica Universitaria, los docentes, estudiantes y egresados de dicho programa, con la finalidad de comprenderlo y explicarlo a través de la aplicación de las técnicas e instrumentos acordes al enfoque de la investigación, a los

fundamentos epistémicos fenomenológico y el método inductivo. La investigación cualitativa resulta interpretativa pues pretende encontrar el enfoque de la educación inclusiva en la formación docente universitaria y busca conocer las percepciones, experiencias de hechos en función de los objetivos de la investigación. Además, esta investigación se sustenta en la evidencia de los datos que se orientan hacia la descripción profunda de los programas de especialización de didáctica universitaria (Cerrón Rojas, 2019).

3.2. Población y muestra

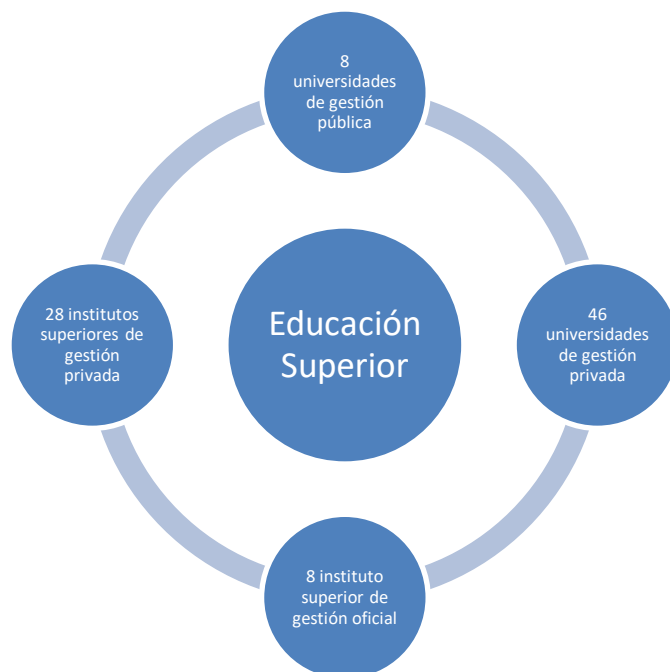
Según el artículo 3 de la Ley N° 4995/2013 Educación Superior, “Son instituciones de educación superior las universidades, los Institutos Superiores y los institutos de formación profesional del tercer nivel. Estos últimos comprenden los institutos de formación docente y los institutos técnicos profesionales”.

El tamaño de la población según Miranda (2005) es el grupo más grande que reúne las características o variables a ser estudiadas, está compuesto por 54 universidades públicas y privadas y 36 institutos superiores, tanto del sector oficial como privada (ANEAES, 2022).

La población objeto de estudio son todos los programas de Didáctica Universitaria que cuenta con Resolución del CONES de las universidades e institutos superiores de gestión privada situadas en Asunción y departamento Central, totalizando treinta y cuatro (34).

Figura 1

Instituciones de Educación Superior



Fuente: ANEAES (2022).

La población elegida para la presente investigación corresponde a las universidades e institutos superiores de gestión privada de Paraguay, dado que cumplen los criterios mínimos de los indicadores de calidad exigidos por la ANEAES.

En un primer momento se envió nota de solicitud de colaboración para participar del estudio a todas las universidades e institutos privados que cuentan con resolución de habilitación del CONES, ubicados dentro del departamento Central (13), Asunción (17) y (4) de institutos de educación superior situados también en Asunción, totalizando así 34 instituciones. Se recibió la confirmación de la participación de 20 universidades y 2 institutos superior privados, lo que significa el 65 % de la muestra (34). Algunas universidades que no participaron de la investigación presentaron justificaciones, como: necesidad de cumplir con algunos procesos burocráticos para contar con la autorización respectiva que permita al personal

de la universidad e instituto superior ofrecer la información, por lo que el tiempo de respuesta impediría continuar con la planificación de la investigación; poca disponibilidad de tiempo del personal; y, en algunas instituciones de educación superior, por disposiciones internas no está permitido ofrecer la información solicitada. También, existió un número inferior que no emitió ningún tipo de respuesta a la solicitud.

Las 20 universidades y 2 institutos superiores que participaron en la investigación tienen concordancia con lo expuesto por Leandro da Silva y Tejada Fernández (2016), sobre criterios de conocimiento previo de la institución de educación superior, establecimiento de contacto con algunos informantes clave, respuesta positiva de los gestores universitarios e institutos y por la facilidad de acceso a los datos. Estas universidades se ubican geográficamente en ciudades con mayor número de habitantes del departamento Central y ciudad capital, Asunción.

En definitiva, el estudio se ha realizado en base a 22 programas de instituciones de ES con gestión privada situadas en la ciudad capital Asunción y Departamento Central de la República del Paraguay.

En cuanto a los estudiantes y egresados, la muestra elegida ha sido tres (3) por cada institución-programa, seleccionados aleatoriamente entre los matriculados y egresados del mismo en el momento de recoger los datos. Y en lo referente al profesorado, este viene determinado por los módulos de cada programa y reglas institucionales, para la muestra se optó por dos (2) docentes por programa para aplicar los instrumentos de recolección de datos.

3.2.1. Objeto de estudio

Plan de estudio de los Programas de Especialización en Didáctica Universitaria que totalizan 22.

3.2.2. Tipo de muestra

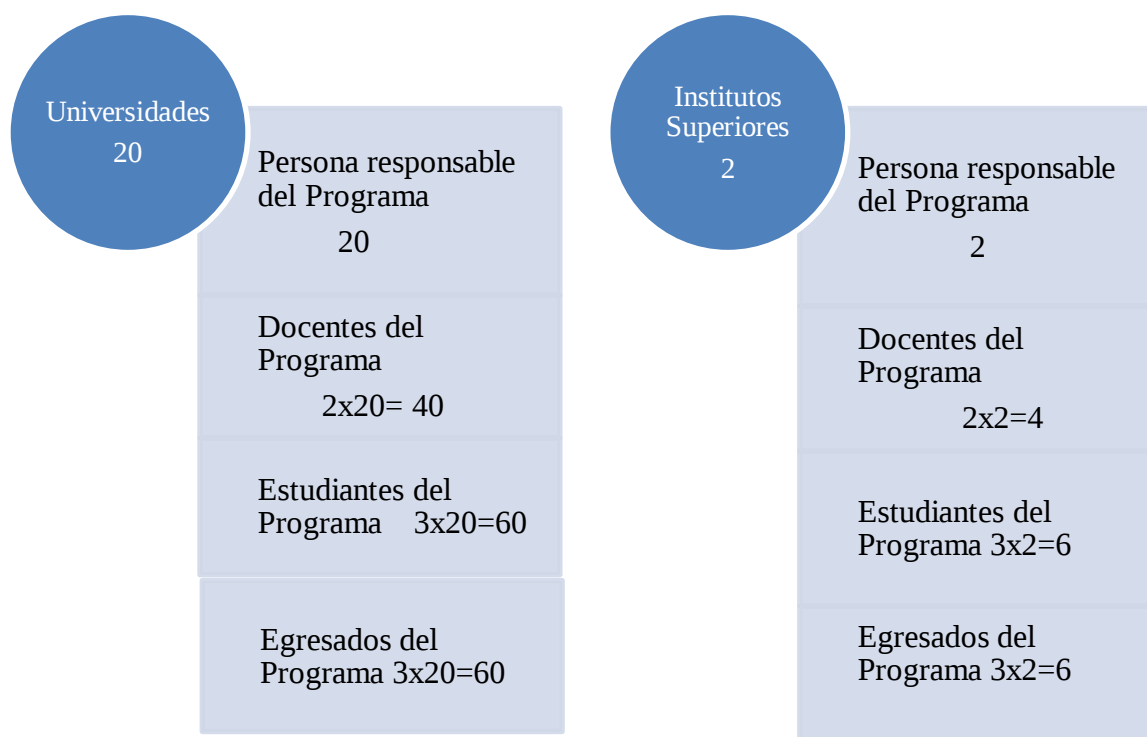
Para la unidad de análisis fue establecido mediante un muestreo no probabilístico, respondiendo al juicio y conveniencia de la investigadora constituyendo una muestra

homogénea que en los resultados aportan un gran valor por el tipo de investigación (cualitativa) porque mediante éste se analizaron los contextos, el enfoque de la educación inclusiva en los Programas de Especialización en Didáctica Universitaria.

3.2.3. *Tamaño de la muestra*

Figura 2

Tamaño de la muestra



Fuente: Elaboración propia (2022).

La figura representa el tamaño de la muestra, en donde se visualiza que se trabajó con 22 personas responsables del programa, 22 programas, 44 docentes, 66 estudiantes y 66 egresados de dichos programas.

3.2.4. *Procedimientos para la selección*

La muestra cualitativa aborda desde lo intensivo las características de la calidad de los fenómenos, desatendiendo su generalización cuantificable y extensiva. A partir de un muestreo

no probabilístico, teniendo en cuenta la facilidad de acceso a los documentos para su estudio y la disponibilidad de las personas de formar parte de la muestra, en un intervalo de tiempo dado en sus lugares de trabajo según Martínez Salgado (2012).

Para establecer la muestra se procedió a la revisión de la página oficial del CONES, y se ha seleccionado todas las universidades e institutos superiores de gestión privada del Departamento Central y Asunción. Luego se iba descartando las universidades e institutos que no ofrecían la Especialización en Didáctica Universitaria. Posteriormente se realizó un listado de las instituciones que dichos programas contaban con Resolución de Aprobación del CONES (CONES, 2022).

También son fuentes de información las personas responsables del programa; los docentes, estudiantes y los egresados con quienes se ha hecho el contacto a través de la institución para realizar las entrevistas en forma presencial y encuestas respectivas aplicadas por Google Form y enviadas vía WhatsApp.

Criterios de inclusión:

- Universidades e institutos superiores de gestión privada situadas geográficamente en el Departamento Central y Asunción.
- Universidades e institutos superiores que ofrecen y desarrollan Especialización en Didáctica Universitaria habilitadas por el CONES.
- Universidades e institutos superiores que accedieron a participar en la investigación.
- Programa desarrollado en forma presencial
- Personas encargadas de dichos programas
- Docentes del programa
- Estudiantes del programa
- Egresados de dichos programas

Criterios de exclusión:

- Universidades e institutos superiores de gestión pública.
- Universidades e institutos superiores de gestión privada situadas en Paraguay a excepción del Departamento Central y Asunción.
- Universidades e institutos superiores que ofrecen y desarrollan Especialización en Didáctica Universitaria no habilitadas por el CONES.
- Universidades e institutos superiores que no realizaron devolución a la solicitud enviada.
- Programa que se desarrolla en forma virtual.
- Docentes de otros programas de grado y postgrados.
- Estudiantes de otros programas de grado y postgrado.
- Egresados de otros programas de grado y postgrado.

3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Tabla 2

Técnicas, instrumentos, fuentes y procedimientos de recolección de datos

Objetivos	Técnicas	Instrumentos	Fuentes	Procedimientos
Establecer el modelo pedagógico en que se sustenta la formación en los ciclos de especialización en didáctica universitaria.	Entrevista estructurada	Guión de entrevista	Coordinador y/o persona responsable del Programa	Se llevó a cabo una entrevista individual (16 preguntas) a 22 profesionales encargados de los programas, se aplicó el instrumento, guión de entrevista y se planificó el desarrollo del trabajo de campo.
Caracterizar la estructura curricular de los programas de especialización	Análisis documental	Ficha de revisión documental	Programa de Especialización en	Se inicia con el trabajo de campo con la aplicación del análisis documental con su guía correspondiente

en didáctica universitaria, en cuanto al enfoque de la educación inclusiva			Didáctica Universitaria	(11 preguntas). Se llegó a analizar 22 programas.
Determinar la importancia de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria.	Entrevista semi estructurada	Cuestionario	Coordinador y/o persona responsable del Programa	Se llevó a cabo una entrevista semi estructurada al coordinador y/o persona responsable del Programa (22) con 12 preguntas, también aplicadas a los docentes del programa (44), con 10 preguntas contextualizadas aplicadas a estudiantes (66) y egresados (66).
	Entrevista semi estructurada	Cuestionario	Docentes del Programa	
	Entrevista semi estructurada	Cuestionario	Egresados	
	Entrevista semi estructurada	Cuestionario	Estudiantes	
	Encuesta cualitativa	Cuestionario	Docente del Programa	
Describir el sistema de capacitación permanente para los docentes del programa de especialización en didáctica universitaria	Encuesta cualitativa	Cuestionario	Estudiantes	Se llevó a cabo una encuesta a los docentes del programa (44) con 9 preguntas; a estudiantes (66) con 6 preguntas.

Fuente: Elaboración propia (2022).

Para realizar el análisis de la información, se revisaron los programas oficiales del curso Especialización en Didáctica Universitaria de las universidades e institutos superiores seleccionados.

Fueron revisados 22 programas de Especialización en Didáctica Universitaria de las universidades e institutos superiores que participaron en el estudio, analizando el plan académico de los módulos referentes a temas que aluden directa o indirectamente a la educación inclusiva. A estos documentos se accedió en forma física y digital proporcionados por las autoridades de cada institución. Se aplicó la entrevista estructurada a 22 coordinadores de cada programa. También fueron aplicadas encuestas a 66 estudiantes y 66 egresados de los programas en estudio.

Con estas técnicas con sus respectivos instrumentos, la investigadora observa, aplica, recoge, clasifica y concluye con la percepción y comprensión de la realidad educativa, no como ella ve; sino, desde los actores principales de la ejecución del Proceso Enseñanza Aprendizaje dentro de un ciclo en la formación docente para aulas universitarias. Además, desde el enfoque cualitativo-hermenéutico en donde existe la flexibilidad de las alternativas de la construcción de la realidad a partir de las respuestas obtenidas.

3.3.1. Descripción de los instrumentos de recolección de la información

Para la recogida de información por objetivo, se emplearon las siguientes técnicas:

-Análisis de revisión documental: esta técnica de recolección de datos tiene algunas particularidades como; el investigador debe conocer, procesar suficientemente un criterio de análisis objetivo y el documento debe ser conocido por la población a quien está dirigida la investigación. Se ha hecho una evaluación de los documentos para la recolección de datos y verificar su validez antes de utilizarlos. Además se debe tener en cuenta que en la revisión documental se requiere de profesional con experiencia en el tema. El análisis de revisión documental es muy importante en una investigación cualitativa pues ayuda a identificar patrones, a partir de documentos existentes como son los programas de DU, lo que brinda una base sólida en el desarrollo para la investigación evitando así la redundancia. Se utilizó como instrumento una guía de revisión documental, elaborada de acuerdo al objetivo específico 2 y

los datos a ser recolectados para el estudio. Consta de un listado de ítems considerados para la observación de presencia o ausencia de documentos vinculados al programa de especialización en docencia universitaria en relación a la educación inclusiva.

- **Técnica de la entrevista estructurada:** esta técnica se estructuró para los coordinadores del programa, esta técnica aplicada permite adaptar a los distintos itinerarios seguidos y la importancia que da cada uno para la formación de los docentes universitarios y su aplicación en el aula, contando con las características de las disciplinas implicadas. Para ello, se elaboró un guión que, con la flexibilidad necesaria, fue seguido por el entrevistador para recoger los datos para los objetivos 1 y 3 de los coordinadores de programas -22-, con el objetivo de definir la teoría en la cual está basada los programas de formación docente para la Educación Superior, el abordaje de la educación superior en los programas, el sistema de capacitación permanente para los docentes del programa y finalmente para conocer el cumplimiento de la política de calidad establecidas por la ANEAES en los programas de postgrado.

- **Técnica de la entrevista semi estructurada:** es una técnica de investigación cualitativa que combina elementos de las entrevistas estructuradas y no estructuradas. Consiste en una guía de entrevista predefinida con preguntas específicas y ordenadas, pero permite al entrevistador adaptar las preguntas e indagar más a fondo en las respuestas. Esto ofrece flexibilidad para obtener información más rica y detallada, al tiempo que mantiene un enfoque consistente en la recopilación de datos.

- **Técnica encuesta cualitativa:** la encuesta en una investigación cualitativa permite realizar investigaciones en áreas teóricas y racionalistas para capturar datos cualitativos. La encuesta y el cuestionario son componentes clave en la investigación cualitativa porque mediante la aplicación de esta técnica se obtiene la diversidad por objetivo como resultado (no de la distribución) en una población. (Jansen, 2012) La encuesta cualitativa estudia la diversidad del tema dentro de una población dada (docentes, estudiantes y egresados del programa de DU)

con el propósito de triangular algunos datos que llevarían a la consecución de los objetivos 3 y 4 en dónde se buscó principalmente el enfoque de la educación inclusiva desde los docentes de los programas, estudiantes y egresados de los mismos.

3.3.2. Validez de los instrumentos de recolección de datos

Para la validación de los instrumentos de recolección de datos se ha utilizado varias formas, tales como:

1. Validación Técnica por Expertos: enviado vía correo electrónico a profesionales de la educación y especialistas en educación inclusiva, con el grado académico de doctor y el propósito de:
 - a. Si los objetivos de la investigación podrán ser medidos a partir de los instrumentos seleccionados.
 - b. La relevancia para lograr que sean válidos y los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente, aportando así en el área investigativa de la educación.
 - c. La coherencia entre los ítems y las categorías en estudio.

Los criterios de evaluación que se tuvo en cuenta es la claridad de los ítems, la coherencia que guarda relación con los objetivos de investigación y la pertinencia, evaluando así también los ítems si son congruentes con los mismos objetivos.

Una vez obtenida la respuesta de cada uno de los profesionales se procedió a la revisión de las sugerencias, comentarios sometiendo a un análisis crítico y reflexivo para luego incorporar en los instrumentos a ser aplicados las correcciones/o modificaciones respectivas. (Ver cuadro Anexo 1.A.)

2. Validación de campo (piloto): mediante Google form se ha enviado a una población similar a los actores claves de la Especialización en Didáctica Universitaria, un cuestionario piloto con el propósito de obtener la claridad de las preguntas planteadas de acuerdo a los objetivos trazados, también para analizar las posibles respuestas y si existen una

correspondencia con las expresiones. Es importante destacar los resultados significativos obtenidos mediante sugerencias y comentarios que en su totalidad se ha tenido en cuenta para introducir las mejoras en los instrumentos de recolección de las informaciones necesarias que a partir de esta validación se ha elaborado preguntas más comprensibles. Estos instrumentos fueron aplicados a 10 estudiantes, 5 egresados, 1 coordinador del programa y 2 docentes de otras universidades que no forman parte de la muestra. (Ver cuadro Anexo 1.B)

3. Validación técnica estadística: para el análisis de consistencia se aplicó el Alfa de Cronbach para escalas politómicas, con el propósito de someter a la evaluación de la fiabilidad para obtener la consistencia interna de los ítems. También para los ítems que son valorados dicotómicamente, se utilizó la fórmula de Kuder-Richardson (KR –20). Se ha aplicado el test a 36 estudiantes y 7 egresados, cuyos resultados dan respuestas positivas en cuanto a la consistencia. (Ver cuadro Anexo 1.C)

3.3.3. Categorías del estudio

Las categorías de la investigación constituyen todo aquello que se pueda evaluar cualitativamente con el fin de organizar y agrupar los datos como la información recolectada y así responder las preguntas de investigación, las cuales están especificadas en los objetivos. Para la evaluación de las categorías del estudio se realizó a través de un proceso de análisis temático en el que identifican, analizan y comparan los datos dentro de cada categoría. El proceso incluyó:

- Identificación de los temas: reconocimiento de los temas y patrones que surgen de los datos característicos y la asignación a las categorías apropiadas consideradas de la autora.

- Comparación: reconocimiento de las relaciones entre los temas mediante las respuestas de los docentes, estudiantes y egresados de los programas de DU para ir categorizando en las diferencias y similitudes.

- Interpretación: proceso de análisis en los que por sus características similares se organizan las respuestas en categorías según los objetivos.

La escala de categoría utilizada fue la dicotómica nominal en donde cada tema contaba con dos opciones, sin jerarquías ni orden entre ellas, Si/No (Villasís-Keever, y Miranda-Novales, 2016). Es el nivel de medición más débil y en donde los números se usan simplemente para clasificar si cuenta o no cuenta alguna característica de la incursión de la educación inclusiva en los programas de DU.

Tabla 3

Categorización y escala de medición

Objetivo 1: Establecer el modelo pedagógico en que se sustenta la formación en los ciclos de especialización en didáctica universitaria.			
Categorías	Definición/Unidad de Medida	Categorización	Escala de medición
Programa de Especialización en Didáctica Universitaria			
Modelo pedagógico	Definido a partir de las teorías para la formación docente de Imbernón (1994)	Modelo pedagógico en que se sustenta la formación: Teoría academicista Teoría técnica racional Teoría socio-constructivista	Cualitativa Dicotómica nominal (Si-No)
Objetivo 2: Caracterizar la estructura curricular de los programas de especialización en didáctica universitaria, en cuanto al enfoque de la educación inclusiva.			
Categorías	Definición/Unidad de Medida	Categorización	Escala de medición
Estructura curricular de los programas de didáctica universitaria			
Estructura curricular	Definido a partir de los indicadores de la Res. 515/2020 del CONES.	Visión-Misión Perfil de salida Objetivos del programa de especialización Estructura académica	Cualitativa dicotómica nominal (Sí-No)

Programas de especialización en didáctica universitaria	Definido a partir de la Resolución N° 17267 de fecha 16 de mayo del 2018	Práctica inclusiva Estructural (Política) Cultura inclusiva Personal (Docentes) Política Inclusiva Normativo (Legislación)	Cualitativa dicotómica nominal (Sí-No)
--	--	--	--

Objetivo 3: Determinar la importancia que se les da a la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria.

Categorías	Definición/Unidad de Medida	Categorización	Escala de medición
Enfoque de la educación inclusiva			
Educación Inclusiva	Definido a partir de las categorías establecidas por la Resolución N° 17267 de fecha 16-05-2018.	Unidades o Ejes temáticos Temas Horas destinadas a los módulos Adecuación curricular Plan de estudio	Cualitativa dicotómica nominal (Sí-No)
Programas de Especialización en Didáctica Universitaria	Definido a partir de la Resolución N° 17267 de fecha 16 de mayo del 2018	Práctica inclusiva Estructural (Política) Cultura inclusiva Personal (Docentes) Política Inclusiva Normativo (Legislación)	Cualitativa dicotómica nominal (Sí-No)

Objetivo 4: Describir el sistema de capacitación permanente para los docentes del programa de especialización en didáctica universitaria.

Categorías	Definición/Unidad de Medida	Categorización	Escala de medición
Sistema de capacitación permanente			
Capacitación docente	Definido como los indicadores a partir de la elaboración de la autora	Formación permanente	Cualitativa dicotómica nominal (Si-No)

Fuente: Elaboración propia (2022)

3.3.4. Descripción de la operacionalización de las categorías

Para la operacionalización de los datos se estableció por categorías cualitativas porque permiten obtener resultados categóricos sobre una población determinada, es decir, que muestran cómo las variables en estudio están clasificadas en distintas categorías. Se presentan por objetivos con las técnicas e instrumentos de recolección de datos, definición conceptual y operacional de las categorías, fuente, escala de medición e indicadores para una mejor visualización y así poder establecer la correlatividad y coherencia entre las categorías de la investigación. En una investigación cualitativa la medición constituye un "atributo de cualidad". Estos no son medibles por un valor estadístico sino por cualidades visibles, palpables; también se puede medir a través de atributos que indican una suerte de clasificación, estableciendo los valores para clasificar como: poco-mucho-nada; si-no; posee-no posee y otros (Medina-Castillo, de Llergo, y Díaz, 2012).

Para el objetivo 1: En la categoría modelo pedagógica se consideró fundamental conocer la teoría que sustentan dichos programas. Estas teorías se han tenido en cuenta según la clasificación de Imbernón (1994) en cuyo libro establece tres teorías fundamentales para la formación docente que son: la teoría academicista, teoría técnica racional y la teoría socio constructivista y además se consideró que en estos modelos estarían enmarcados el currículo de cada uno de los programas. Para conocer en cuál de las teorías o modelos están enmarcadas cada programa se procedió a realizar la entrevista estructurada a las personas responsables del mismo con un cuestionario de respuesta dicotómica (Si-No).

Para el objetivo 2: Para la categoría estructura curricular se procedió a la revisión documental (análisis documental), programas de la especialización, para establecer sus elementos, basado en ANEAES (2020), con un cuestionario de respuestas dicotómicas (Si-No).

Para el objetivo 3: Para la categoría importancia que se le da a la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria, las categorías se establecieron

según la Resolución N° 17267 de fecha 16 de mayo del 2018, por la cual se aprueban los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay, en instituciones educativas de gestión oficial, subvencionada y privada; que son Cultura inclusiva, Política inclusiva, Práctica inclusiva. Se procedió a la aplicación de preguntas a los docentes del programa, estudiantes y egresados del mismo, mediante una entrevista semi estructurada con respuestas dicotómicas con escala nominal (Sí-No) y algunas abierta sobre el enfoque de la educación inclusiva dentro del programa.

Para el objetivo 4: Para la categoría sistema de capacitación, una de las categorías a ser estudiada es la de educación inclusiva que fueron establecidas según la Resolución N° 17267 de fecha 16 de mayo del 2018, por la cual se aprueban los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay, en instituciones educativas de gestión oficial, subvencionada y privada; que son Cultura inclusiva, Política Inclusiva, Práctica inclusiva. La categoría establecida es la de los docentes teniendo en cuenta los indicadores para la medición en una escala dicotómica nominal con (Sí-No). Las técnicas aplicadas fueron la encuesta cualitativa con un instrumento cuestionario a los docentes y estudiantes.

3.3.5. Operacionalización de categorías de análisis

A continuación, se presenta en cinco cuadros consecutivos la Operacionalización de las categorías de análisis respondiendo a cada uno de los objetivos específicos propuestos en la investigación.

Tabla 4

Categorías de análisis del objetivo específico 1

Objetivo 1: Establecer el modelo pedagógico en la que se sustenta la formación en los ciclos de especialización en didáctica universitaria					
Técnicas e instrumentos de recolección de datos		Definición conceptual		Definición operacional	
Entrevista estructurada - Guion de entrevista		Formación docente: Constituye el eje orientador a la educación como un bien público, entendida como un derecho fundamental de toda persona que habita un determinado territorio, el derecho a acceder a una educación de calidad (Elías y Misiego, 2017). Modelo pedagógico: es un sistema formal que busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa con el conocimiento científico para conservarlo, producirlo o recrearlo dentro de un contexto histórico, geográfico y cultural determinado. (Vásquez y León, 2013. p. 5).		Formación docente: El docente universitario es considerado como un sujeto del proceso formativo que necesita la actualización constante en el acto educativo, porque es doble su papel en lo pedagógico y profesional en sus trayectorias como ser social. Modelo pedagógico: el modelo pedagógico que se utiliza en el trabajo es la que incluye la relación entre los contenidos de la enseñanza, el desarrollo del educando y las características de la práctica docente, enmarcados en el logro de los aprendizajes; además señala el proceso a seguir para el logro óptimo de los aprendizajes durante el proceso enseñanza aprendizaje.	
Categorías	Sub Categorías	Fuente	Escala de medición	Categoría de análisis	Indicadores
Formación Docente	Modelo pedagógico	Coordinadora del Programa		Sí No	Academicista Se centra en la transmisión académica del conocimiento

que sustenta la formación docente.	Dicotómica con escala nominal	Es un currículo centrado en los contenidos académicos Se enfatiza en los contenidos que hay que transmitir y aplicar tal cual. El currículo forma al profesor con la idea de ser un profesional que domina el conocimiento que hay que enseñar. El buen profesor domina los contenidos a enseñar. El profesor es un mediador entre el estudiantado y los contenidos a enseñar que han sido seleccionados por otros.
	Sí No	Técnica Racional El profesor debe ser eficiente en preparar estrategias para (enseñar, evaluar, etc.). El profesor es un técnico que usa y aplica lo que otros han diseñado y pensado. El currículo suministra estrategias para que el profesor las implemente (por ello es un técnico). Se le enseña al profesor a programar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde objetivos conductuales. Se centra en la formación personal del profesor
	Sí No	Socio constructivista El currículo le apuesta a la diversidad, a formar para el trabajo colaborativo, al protagonismo del profesorado para el diseño y desarrollo curricular y de la actividad en el aula, a saber, mantener la relación entre la escuela y la sociedad. El currículo forma para la autonomía y la cualificación docente Se forma para que el profesor integre los conocimientos en una práctica profesional contextualizada.

El currículo pretende formar al profesor como investigador y como profesional práctico, crítico y reflexivo, se forma al profesor para enfrentar la incertidumbre, la contextualización y las variaciones idiosincráticas.

Se forma al profesor para que conozca el contexto: el entorno, el individuo, la institución, la comunidad, el aula, entre otros.

El currículo ayuda al docente para adaptar la metodología de su enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia (2022)

Tabla 5

Categorías de análisis del objetivo específico 2

Objetivo 2: Caracterizar la estructura curricular de los programas de especialización en didáctica universitaria, en cuanto al enfoque de la educación inclusiva

Técnicas e instrumentos de recolección de datos	Definición conceptual	Definición operacional
Análisis documental – Guía de análisis	Diseño curricular: El diseño curricular es un proceso que deben efectuar las instituciones de educación superior con cierta frecuencia a fin de ampliar o actualizar su oferta educativa Barradas y Manjarrez, (2005).	Diseño curricular: Es la organización y la forma de desarrollar un plan educativo para satisfacer las necesidades formativas de los estudiantes.

Categorías	Sub Categorías	Fuente	Escala de medición	Categoría de análisis	Indicadores
Estructura del diseño curricular	Visión	Programa Especialización en Didáctica Universitaria	Dicotómica con escala nominal	Sí No	En su Visión y Misión establece un indicador de educación inclusiva y/o educación para la diversidad
	Misión	Programa Especialización en Didáctica Universitaria	Dicotómica con escala nominal	Sí No	En su perfil de salida del curso se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad
	Perfil de salida	Programa Especialización en Didáctica Universitaria	Dicotómica con escala nominal	Sí No	En su perfil de salida del curso se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad
	Objetivo del Programa de Especialización	Programa Especialización en Didáctica Universitaria	Dicotómica con escala nominal	Sí No	En los objetivos del curso se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad
	Estructura académica	Programa Especialización en Didáctica Universitaria	Dicotómica con escala nominal	Sí No	Identificación: Nombre de la Institución, Facultad, Denominación del Curso, Nombre del Módulo y/o asignatura, Carga Horaria total y semanal, periodo de tiempo... Carga Horaria: según CONES.360 min. Fundamentación y /o Justificación: Tiene fundamentos psicopedagógicos y didácticos orientados para una formación docente para la diversidad. Objetivos: Cuenta con objetivo general y específicos orientados para el desempeño en aulas inclusivas. Unidades o ejes temáticos: Cuenta con temática o módulo de la Educación Inclusiva Metodología de Aprendizaje: Están constituidos por actividades y énfasis a tener en cuenta para el logro de los objetivos de aprendizaje y de evaluación.

Sistema de Evaluación del Aprendizaje: Posee una orientación de los instrumentos evaluativos a utilizar en el módulo.

Bibliografía: Posee un listado de materiales bibliográficos acorde al módulo y actualizado.

Fuente: Elaboración propia (2022)

Tabla 6

Categorías de análisis del objetivo específico 3

Objetivo 3: Determinar la importancia de la educación inclusiva en los programas de didáctica universitaria		
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	Definición conceptual	Definición operacional
Entrevista semi estructurada	Educación inclusiva: Proceso sistemático de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación del alumnado en todas las instituciones del sistema educativo nacional donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso Ley N° 5136-2°13. Art. 3 Programas de didáctica universitaria: Es el diseño curricular que pretende la preparación de cuadros docentes y administrativos que se inserten en el nivel	Educación inclusiva: La educación inclusiva en el trabajo se toma como un derecho inalienable que todo ser humano tiene y es la base de todos los derechos, en ese sentido todos los alumnos tienen el derecho de recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezcan sus vidas; para ello se necesita que todo docente universitario esté capacitado para impartir conocimientos en aulas inclusivas y así dar impulso a un sistema educativo que dé acceso a todos Programas de didáctica universitaria: Los programas de formación de profesores universitarios del país son diversos en su forma y fondo, adoleciendo, en la generalidad, de la fuerza o impacto suficiente para solventar la necesidad para la que fueron creados impartir una educación de calidad en la diversidad. En cuanto al tipo de programas de una institución,

medio superior y superior, capaces de planear y operar las actividades académicas y administrativas de la universidad o de cualquier otra institución educativa, así como de realizar las innovaciones educativas necesarias para un mejor desarrollo de la institución fortaleciendo en lo político, lo académico y lo económico (Zúñiga, 2002).

unos están orientados hacia la formación de profesores y otros hacia la actualización (Zúñiga, 2002).

Categorías	Sub Categorías	Fuente	Escala de medición	Categoría de análisis	Indicadores
Educación Inclusiva	Práctica inclusiva Estructural (Política)	Docentes Estudiantes Egresados y Coordinadores del Programa	Dicotómica Con escala nominal	Sí-No	Unidades o Ejes temáticos Temas Adecuación curricular Visión y Misión Fundamentación Perfil del egresado Objetivos Módulo de educación inclusiva Metodología y evaluación Contenidos Aspectos teórico-prácticos
	Cultura inclusiva Personal (Docentes)	Programas Docentes Estudiantes Egresados del Programa	Dicotómica Con escala nominal	Sí-No	Preparación base de los docentes para la educación inclusiva Especialización en educación inclusiva Capacitación en educación inclusiva

Práctica Inclusiva Normativo (Legislación)	Programas Docentes del Programa Cursantes Egresados	Dicotómica Con escala nominal Politómica Con escala ordinal	Sí-No	Constitución Nacional Ley General de Educación N° 1264/1998 Ley N° 5136/2013 Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay
--	---	--	-------	---

Fuente: Elaboración propia (2022)

Tabla 7

Categorías de análisis del objetivo específico 4

Objetivo 4: Describir el sistema de capacitación permanente para los docentes del programa de especialización en didáctica universitaria		
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	Definición conceptual	Definición operacional
Encuesta – Cuestionario	Sistema de Capacitación: La formación del docente debe ser de forma permanente y continua, para que este sea un verdadero agente transformador de la sociedad. Se requiere de nuevas visiones de sus aspectos más generales conceptuales en el contexto actual, donde los saberes pragmáticos, instrumentalistas, tecnológicos soslayan el desarrollo humano del docente en un proceso de significación personal y social (Nieva Chaves, y Martínez Chacón, 2016). Docentes del Programa: Un docente es aquel individuo que se dedica a realizar acciones referentes a la enseñanza	Sistema de capacitación permanente: que se considera como una necesidad de cambiar o mejorar el enfoque con el cual se realiza y teniendo en cuenta el papel protagónico y transformador de la realidad social que tiene el docente como educador y ante esto la educación universitaria exige docentes comprometidos con el proceso pedagógico, implicados en la labor educativa, orientada al desarrollo humano que trasciende el aprendizaje de contenidos. Docentes del Programa: El docente del programa es la persona profesional, que por experiencia imparte conocimientos enmarcados en una determinada ciencia enseñando de la mejor forma posible a quien asume el rol de educando, más allá de la edad o condición que éste posea.

manejando un conjunto de competencias didácticas en cuya génesis juegan un importante papel el conocimiento teórico-práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica (Barrón Tirado, 2009).

Categorías	Sub Categorías	Fuente	Escala e medición	Categoría de análisis	Características
Sistema de Capacitación	Docentes	Docentes del Programa	Dicotómica con escala nominal	Sí-No	El programa propone para la formación permanente. Cuenta con alguna capacitación en educación inclusiva. Importancia de recibir capacitación sobre educación inclusiva. El desarrollo curricular está basado en las necesidades e intereses de los participantes. Demuestran los docentes actualizaciones tecnológicas, pedagógicas y científicas para mejorar su Proceso Enseñanza Aprendizaje. Los docentes realizan una integración de la teoría y la práctica. Te parece importante introducir módulos de educación inclusiva en el programa de la Especialización Didáctica Universitaria. En los módulos contemplan algún contenido sobre la educación inclusiva. Los docentes incorporan algún tema sobre la educación para la diversidad en su desarrollo curricular.

Estudiantes	Estudiantes del programa	Dicotómica con escala nominal	Sí-No	Los docentes demuestran una capacitación permanente en el desarrollo de su módulo El programa favorece a un currículo abierto y flexible Demuestran los docentes actualizaciones tecnológicas, pedagógicas y científicas para mejorar su Proceso Enseñanza Aprendizaje Los docentes realizan una integración de la teoría y la práctica El desarrollo curricular está basado en las necesidades e intereses de los participantes Te parece importante introducir módulos de educación inclusiva en el programa de la Especialización Didáctica Universitaria.
-------------	--------------------------	-------------------------------	-------	---

Fuente: Elaboración propia (2022)

3.4. Procedimientos para la recolección de datos

Como se ha expuesto en el apartado del marco teórico, Ocampos-González (2023) manifiesta que la educación inclusiva en el mundo actual no es otra cosa que una respuesta significativa a las múltiples formas existenciales de lo humano. (p. 239); además en documentos como: UNESCO, 1996; Imbernón, 1999; Velaz de Medrano, 2002 y UNESCO 2005, mencionan que enseñar en ambientes divergentes es el camino para terminar con las actitudes negativas, nefastas de las personas hacia el desconocimiento de la diversidad y que este lleva a los procesos de un quiebre social que desembocan en problemas más graves. Bajo estas afirmaciones es preocupante la falta del perfil del docente para aulas inclusivas, teniendo en cuenta que la inclusión se refiere dar respuestas a las necesidades de las personas en situación vulnerable, no por la discapacidad que presenta sino a falta del personal calificado para dar las respuestas idóneas en las universidades. Ante esta situación se considera prioridad formar a los docentes para la diversidad en la educación superior para responder a una población heterogénea. Por lo tanto, en Paraguay se debe priorizar en atención a los factores de la perspectiva inclusiva, la formación del docente universitario, que, si bien se evidencian las voluntades políticas desde las bases legales y lo planteado por el MEC en la Resolución N° 17267/2018, “por la cual se aprueban los Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay”.

A partir de la aprobación de los Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay, se mencionan, que en la práctica se refleja un cumplimiento muy por debajo en la aplicación de dichos decretos, lineamientos y algunos comportamientos que se observan en las instituciones son: carencia total o parcial del personal administrativo idóneo para atender a una población vulnerable, falta de capacitación en herramientas pedagógicas y didácticas que puedan dinamizar el proceso enseñanza aprendizaje. En este sentido O’Higgins y Ayala (2024) afirman que:

Los docentes de Educación Superior para realizar una intervención pedagógica efectiva en aulas inclusivas, de esta institución privada de Educación Superior es deficiente. Se debe asumir que el cambio que se necesita debe ser gradual, pero más allá de la institución educativa, para garantizar una Educación Inclusiva eficaz, es necesario que todo el sistema educativo esté comprometido, desde las autoridades del estado, ministerios, rectores, decanos, directores; no solo con leyes, decretos y resoluciones, sino estableciendo además mecanismos eficientes para velar por el cumplimiento de las mismas y así brindar oportunidades hacia la integración y evolución social para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. (p.13)

Para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, se estableció un primer contacto, vía correo electrónico, con las personas encargadas de los programas de postgrados para luego apersonarse a las instituciones con la nota de solicitud para los rectores de las universidades con gestión privada de la ciudad capital Asunción y del Departamento Central, a fin de solicitar la autorización para aplicar una revisión documental al programa de Especialización en Didáctica Universitaria, entrevista estructurada y semi estructurada a los coordinadores de los programas y la aplicación de encuestas a docentes, estudiantes y egresados del programa.

En segundo lugar, se estableció un primer contacto presencial, con las personas encargadas del programa para aplicar una revisión documental al Proyecto Académico de Especialización en Didáctica Universitaria y realizar la entrevista estructurada. En el mismo encuentro se solicita información para contactar a los docentes, estudiantes y egresados del programa.

En tercer lugar, con el listado de los docentes, estudiantes y egresados, con sus respectivos correo electrónico y número de teléfono se procede a la comunicación con las personas explicando la finalidad y beneficios de la misma. También se le planteó que la

participación tenía el carácter de ser voluntaria bajo el principio de confidencialidad de la información proporcionada.

Para dar cumplimiento al propósito de la investigación se determinaron los siguientes pasos:

1. Definición del objeto de estudio: todas las universidades de gestión privada de Asunción y Departamento Central que cuentan con la resolución de aprobación del CONES de los programas de Especialización en Didáctica Universitaria.

2. Selección de la muestra no probabilística de docentes, estudiantes y egresados.

3. Elaboración del cuestionario para la entrevista y encuesta, también el guion para la revisión documental, teniendo en cuenta las características del contexto y eventualmente adición de preguntas que permitieran recoger toda la información necesaria y pertinente en coherencia con los objetivos de la investigación.

4. Validación de los instrumentos de recolección de datos e informaciones mediante valoración del grado de coherencia, claridad y pertinencia de los ítems, realizada por profesionales competentes en educación, pedagogos y especialistas en el área de educación inclusiva.

5. Información a los rectores y /o decano y directores de las universidades con la debida identificación y expresando la pretensión de aplicar los instrumentos, explicando la importancia, pertinencia y el alcance de la información a recoger.

6. Determinación de fecha y hora de aplicación del cuestionario, previo contacto directo con los coordinadores, docentes, estudiantes y egresados que expresaron disponibilidad y voluntad para dar respuestas a las consultas.

7. Recolección de los datos se han dado mediante aplicación presencial, vía correo electrónico y WhastsApp.

8. Codificación de las respuestas teniendo en cuenta su naturaleza para poder realizar el análisis cualitativo.

9. Análisis de los datos mediante cuadros elaborados para una visión más amplia y panorámica de los resultados.

El proceso de recolección de datos; se realizó de la siguiente manera:

Anexo 2. A: Aplicada a los coordinadores de los programas de Especialización en Didáctica Universitaria, consta de diez y seis (16) preguntas con opciones de respuestas dicotómicas, para establecer el modelo pedagógico que sustenta la formación docente en los ciclos de su preparación; para determinar el enfoque de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria se ha respondido a diez preguntas dicotómicas y dos de respuesta extensiva (12).

Anexo 2.B: Para la valoración del análisis documental se ha establecido los objetivos de la misma: verificar los elementos constitutivos del programa según ANEAES 2020; Establecer las características de cada uno de los elementos del programa y verificar en el mismo el abordaje de la educación inclusiva con once (11) preguntas con opciones de respuesta dicotómica, para caracterizar la estructura curricular de los programas de especialización en didáctica universitaria en cuanto al enfoque de la educación inclusiva y caracterizar el enfoque de la educación inclusiva en los programas de didáctica universitaria.

Anexo 2. C: Aplicada a los docentes, coordinadores, estudiantes y egresados de los programas de Especialización en Didáctica Universitaria, consta de doce (12) preguntas con opciones de respuesta dicotómica, de las cuales diez (10) preguntas con respuestas dicotómicas y dos (2) de respuestas extensivas respectivamente para determinar el enfoque de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria.

Anexo 2. D: Aplicada a los docentes con nueve (9) preguntas y a estudiantes con seis (6) preguntas con respuestas dicotómicas, para describir el sistema de capacitación permanente para los docentes del programa de especialización en didáctica universitaria.

3.5. Procesamiento y análisis de datos

Una vez levantado los datos de los docentes, estudiantes y egresados se codificaron las encuestas cualitativas y se procesaron en una planilla electrónica excell. Los resultados son de análisis descriptivo. La narración se realizó en un estilo descriptivo de acuerdo a las tablas y figuras de fácil interpretación para matizar la presentación.

El análisis de las entrevistas y revisión documental se realizaron a través de las respuestas de acuerdo con las categorías conceptuales determinadas como parte de la inclusión educativa en Educación Superior aplicando un software NVivo.

3.6. Aspectos éticos

En la investigación el aspecto ético se ejercerá responsablemente, evitando el perjuicio a personas, que a veces se realiza inconscientemente, por estar vinculado al proceso investigativo profesional. Según Sañudo (2006) la investigación educativa, contiene un componente ético dentro de un proceso de planeación, tratamiento, evaluación inteligente y sensible, en el cual el investigador busca maximizar los resultados positivos, así como minimizar el riesgo y el daño que pueda ocasionar la investigación cuantitativa. Se respetó los aspectos relacionados a:

- Aprobación de la participación: a cada participante completara en su encuesta o entrevista un formulario de consentimiento.
- Confidencialidad: Todos los datos recogidos y los documentos se mantendrán en total confidencialidad y para garantizar los derechos de los participantes en esta investigación, se les aseguró que los datos ofrecidos serían tratados de manera confidencial y anónima.

- Contexto de la investigación: Será respetado cada instancia de la institución presentando solicitudes para el acceso a las personas y documentos.

- Limitaciones de la investigación: Se tendrá en cuenta las limitaciones de los docentes a ser encuestados y los directivos/ coordinadores, entrevistados y adaptarse a la cultura de los participantes.

- Principio de beneficencia: En todo momento se cuidará el bienestar de los participantes, haciéndoles sentirse libres en su acción al completar las encuestas y también en los momentos de las entrevistas.

- La equidad: Se respetó la aplicación, interpretación de los documentos legales y el resultado de las encuestas, direccionando para lo justo y hacia el objetivo de la investigación.

Teniendo en cuenta los valores de la investigación cualitativa se cuidó las ideologías, la institución, los juicios, prejuicios y un especial cuidado de la interpretación y conclusión de los datos recogidos, además durante el proceso de elaboración del estudio ha sido supervisado por la tutora, profesional altamente calificado, que con sus orientaciones se cuidó las especificaciones técnicas y científicas que conlleva la investigación realizada.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Presentación y análisis de los resultados

Están organizadas de acuerdo con las categorías y subcategorías definidas para el estudio. Incluyen reflexiones personales vinculadas con ideas expuestas en el marco referencial y las teorías que sustentan el estudio. Se utilizaron números para el análisis cualitativo y esto implica cuantificar la frecuencia de los temas, aunque el enfoque sigue siendo descriptivo y no estadístico. Esto se conoce como enfoque cualitativo enfatizado que consiste en la integración de elementos cuantitativos en el análisis cualitativo. Se deja en claro que el análisis sigue siendo esencialmente descriptivo y conceptual y los números son solo una herramienta para enriquecer el estudio y no para convertirlo en cuantitativo y generalizar los resultados.

A fin de caracterizar y reflexionar sobre el abordaje de la educación inclusiva en los programas de Especialización de Didáctica Universitaria se realizó su descripción y análisis. Se aplicaron las técnicas de la entrevista estructurada, revisión documental, entrevista semi estructurada y encuesta cualitativa, todas planteadas desde preguntas semi estructuradas y con respuestas dicotómicas. A continuación, se presentan aspectos específicos identificados, descriptos y analizados en los programas de Especialización en Didáctica Universitaria por objetivos específicos.

4.1.1. Establecer el modelo pedagógico en que se sustenta la formación en los ciclos de la Especialización en Didáctica Universitaria

Tabla 8

Tabulación de resultados, Modelo pedagógico que sustenta la formación en el Programa de Especialización en Didáctica Universitaria

	Academicista	Racional	Socioconstructivista	Total
UP de Asunción	1	2	5	8
UP Dpto. Central	-	4	8	12
Inst. Superiores	1	-	1	2
Total	2	6	14	22

Fuente: Elaboración propia (2022)

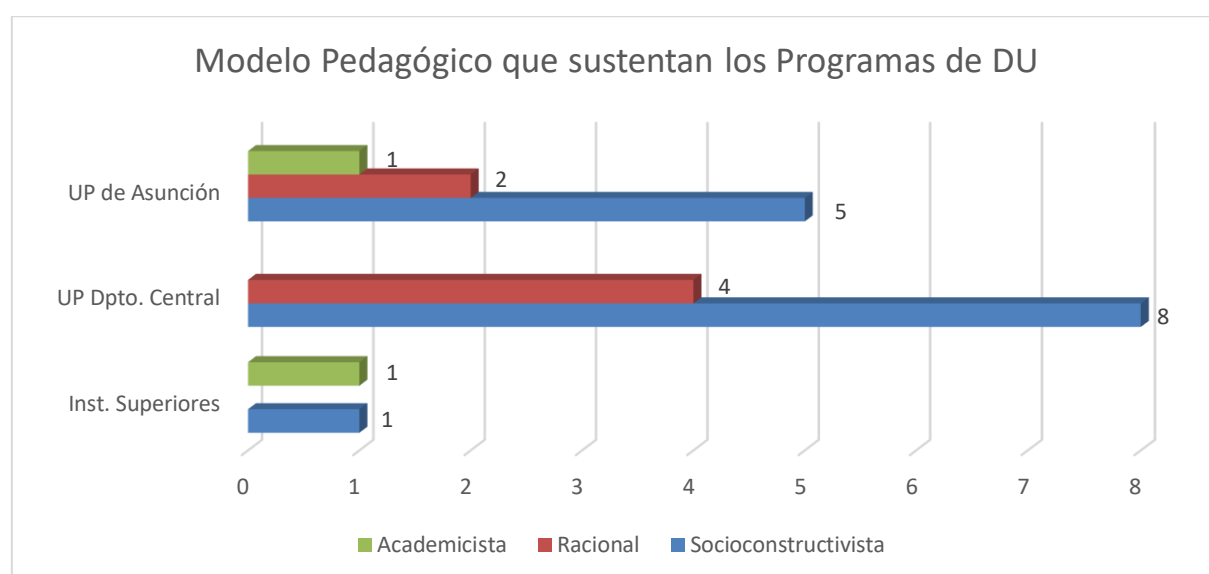


Figura 3: Modelo pedagógico que sustentan los Programas de DU.

Análisis de resultado: Según la entrevista estructurada mantenida a los 22 coordinadores y /o personas encargadas de los Programas de DU, tienen una marcada seguridad acerca del modelo pedagógico que sustenta cada programa académico implementado 14/22 es el socio constructivista, 6/22 del modelo racional y 2/22 la academicista. Con esto se evidencia que en

mayor número del modelo pedagógico que sustenta los Programas de DU es el socio constructivista y en menor cantidad de los modelos racional y academicista. Cabe destacar que este modelo es de gran importancia en la formación docente universitaria debido a su enfoque centrado en el estudiante y su capacidad para fomentar su propio aprendizaje significativo. Este modelo pedagógico se basa en las teorías del constructivismo y del aprendizaje social, y reconoce que el conocimiento se construye a través de la interacción social y la participación activa del estudiante. Además este modelo pedagógico socio-constructivista es importante en la didáctica universitaria porque resalta la interacción social en la construcción del conocimiento. Aprendizaje y enseñanza se ven como procesos sociales donde los estudiantes, al interactuar con otros y su entorno, construyen su conocimiento. Este enfoque promueve el aprendizaje activo, significativo y contextual, lo que resulta beneficioso en la educación superior. Por último el socio-constructivismo puede guiar la implementación de estrategias pedagógicas efectivas, como el aprendizaje colaborativo y basado en problemas, y el uso de feedback como herramienta de evaluación.

4.1.2: Caracterizar la estructura curricular de los programas de especialización en didáctica universitaria, en cuanto al enfoque de la educación inclusiva

Tabla 9

Tabulación de resultados, Características de los Programas de Didáctica Universitaria, en cuanto al enfoque de la EI.

Ficha de revisión documental	Si	No
1 ¿En su Visión y Misión establece un indicador de educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	4	18
2 ¿En su perfil de salida del curso se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	1	21
3 ¿En los objetivos del curso se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	1	21
4 ¿El programa posee los datos identificativos? Nombre de la Institución, Facultad, Denominación del Curso, Nombre del Módulo y/o asignatura, Carga Horaria total y semanal, periodo de tiempo.	18	4
5 ¿Cuenta con la carga horaria mínima -360- establecida por el CONES?	22	-
6 ¿En su fundamentación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	1	21
7 ¿Cuenta con objetivo general y específicos orientados para el desempeño en aulas inclusivas?	1	21
8 ¿Cuenta con módulo referente la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	1	21
9 ¿En la metodología se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	1	21
10 ¿En la evaluación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	1	21
11 ¿Posee un listado de materiales bibliográficos acorde al módulo y actualizado?	22	-

Fuente: Elaboración propia (2022).

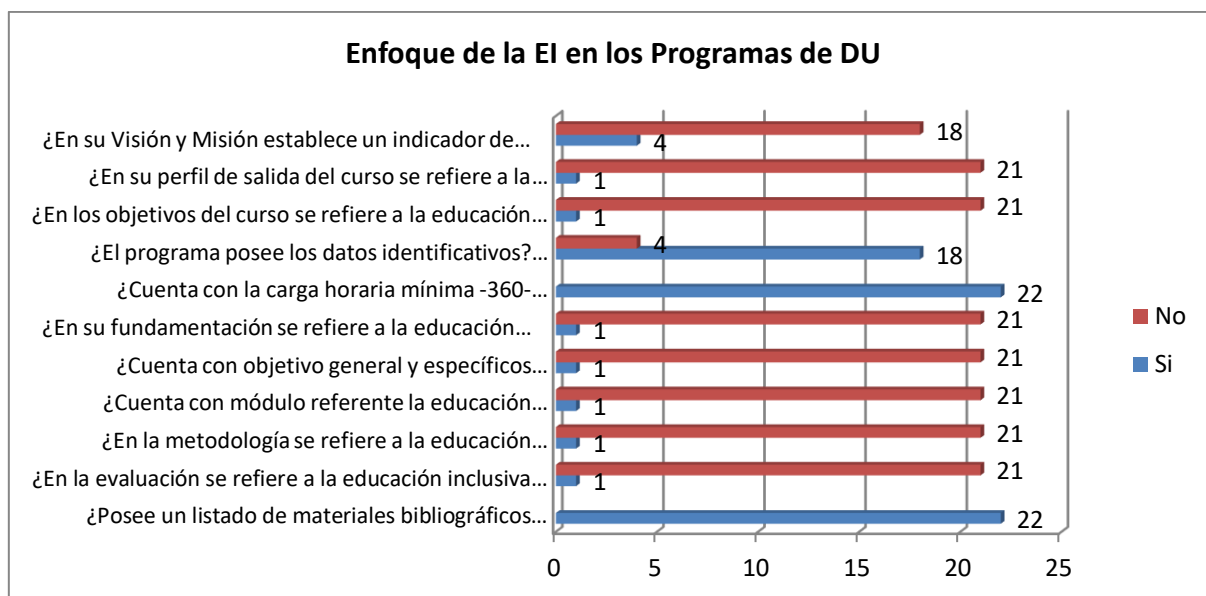


Figura 4: Enfoque de la EI en los Programas de Didáctica Universitaria

Análisis de resultado: En cuanto a la caracterización de la estructura curricular de los programas de especialización en didáctica universitaria, 18 de los 22 documentos revisados no contemplan el enfoque de la educación inclusiva en su misión y visión; en el perfil de salida, 21 de los 22 programas revisados no menciona ninguna referencia para la diversidad; 21 de los 22 programas revisados no contemplan en los objetivos la educación inclusiva; 18 de los 22 documentos revisados poseen los datos identificativos y los 22 programas cuenta con la carga horaria mínima establecida por el CONES (360 h); en su fundamentación, en los objetivos generales, específicos y unidades 21 de los 22 programas revisados no se refiere a la educación inclusiva; en cuanto a la metodología y evaluación del aprendizaje 21 de los 22 programas revisados tampoco se refiere a la educación inclusiva y los 22 programas revisados y analizados poseen un listado de materiales bibliográficos acorde al módulo y están actualizados.

4.1.3: Determinar la importancia que se les da a la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria

Tabla 10

Tabulación de resultados, enfoque de la EI en los Programas de Didáctica Universitaria
(según coordinadores y docentes)

Indicadores	Coor. del Prog.		Docent.	
	SI	NO	SI	NO
1 ¿Se visualiza unidades sobre la Educación Inclusiva en el programa con el fin de ir formándolo para la educación en la diversidad?	2	20	4	40
2 ¿Cuenta con unidades y / o temas que inducen a la preparación de los futuros docentes para enseñar en la diversidad?	2	20	3	41
3 ¿Cuenta con alguna indicación sobre la flexibilidad del programa?	-	22	2	42
4 ¿En su Visión y Misión establece un indicador de educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	2	20	-	44
5 ¿En su fundamentación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	2	20	3	41
6 ¿Posee en el perfil del egresado la formación para la diversidad?	-	22	-	44
7 ¿Posee objetivos para la educación inclusiva?	-	22	4	40
8 ¿Cuenta con módulo referente a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	1	21	1	43
9 ¿En la metodología y evaluación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	-	22	-	44
10 ¿Los contenidos están orientados para instalar una cultura para la diversidad?	1	21	5	39
11 ¿Considera Ud. importante incluir módulo sobre Educación Inclusiva? ¿Por qué?	17	5	41	3
12 ¿Considera Ud. Importante que los futuros docentes universitarios cuenten con una formación básica para aulas inclusivas? ¿Por qué?	20	2	40	4

Fuente: Elaboración propia (2022).

Análisis de resultado: Para dar respuesta a la orientación que tiene sobre la educación inclusiva se ha establecido preguntas a través de la entrevista semi estructurada a los

coordinadores y docentes de los Programas de Didáctica Universitaria respectivamente. Según los resultados a la pregunta si se visualiza unidades sobre la Educación Inclusiva en el programa con el fin de ir formándolo para la educación en la diversidad a los futuros docentes; la respuesta de los 22 coordinadores entrevistados fueron; 20/22 coordinadores y 40/44 docentes respondieron que no lo poseen; en la siguiente pregunta 20/22 de los coordinadores y los 44 docentes entrevistados manifestaron que los programas de DU no cuenta con unidades y/o temas que inducen a la preparación de los futuros docentes para enseñar en la diversidad; en cuanto a si los programas cuentan con alguna indicación sobre su flexibilidad los 22 coordinadores y 44 docentes respondieron que no contienen alguna indicación acerca de la flexibilidad de los programas; 20/22 coordinadores y los 44 docentes entrevistados sostuvieron que en la Visión y Misión no se establece ni un indicador de educación inclusiva y/o educación para la diversidad; en la fundamentación tampoco se refiere a la educación inclusiva siendo la respuestas de los 22 coordinadores y 41/44 docentes sostuvieron que no lo posee indicador alguna de la educación inclusiva. A la consulta si en el perfil del egresado menciona la formación para la diversidad tanto los coordinadores y docentes coincidieron en su totalidad que no lo tiene; manifiestan que no poseen objetivos para la educación inclusiva los 22 coordinadores y 40/44 de los estudiantes; tampoco poseen módulo referente a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad según los 22 coordinadores y 43/44 docentes; también refieren que los programas no cuentan con la metodología y la evaluación referente a la educación inclusiva así también en cuanto a los contenidos si están orientados para instalar una cultura para la diversidad, las respuestas negativas oscilan entre 21/22 coordinadores y 39/44 docentes entrevistados. La pregunta si consideran importante incluir módulo/s sobre Educación Inclusiva 17 coordinadores y 41 docentes respondieron al Si y al plantearle del porqué se resumen de esta manera las respuestas: *Efectivamente no solo porque la ley invita u obliga a atender este contexto de inclusión. Además, los docentes o futuros docentes deben*

llevar herramientas válidas para lograr el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes.

A la pregunta si consideran importante que los futuros docentes universitarios cuenten con una formación básica para aulas inclusivas la respuesta fue Si de 20 coordinadores y 40 docentes entrevistados respectivamente y la fundamentación se resume de la siguiente forma: *Durante el tiempo del desarrollo de los módulos se les invita a los docentes a que incluyan una mirada de inclusión, pero fue insuficiente por lo tanto se debe poner más énfasis en el logro de las capacidades por parte de los docentes y el desarrollo de esa mirada especial de diagnóstico, reconocimiento, ajuste razonable para el logro de los aprendizajes en su mayor medida según sus características personales.* Por todo lo expresado y los resultados contundentes en los programas de especialización de didáctica universitaria no cuenta con enfoque de la educación inclusiva según los coordinadores y docentes.

Tabla 11

Tabulación de resultados, enfoque de la EI en los Programas de Didáctica Universitaria

(según estudiantes y egresados)

Indicadores	Estudiantes		Egresados	
	Si	No	Si	No
1 ¿Posee en el perfil del egresado la formación para la diversidad?	-	66	2	64
2 ¿Posee objetivos para la educación inclusiva?	5	57	4	62
3 ¿Posee contenidos para la formación docente en la diversidad?	3	63	9	57
4 ¿Posee una vinculación con el entorno?	30	36	20	46
5 ¿Estás conforme con el Plan de Estudio que te ha preparado para ser docente en aulas inclusivas?	4	62	-	66
6 ¿Manejas el capítulo de la Constitución Nacional referente a la educación?	66	-	65	1
7 ¿Conoces la Ley General de Educación N° 1264/1998?	60	6	59	7
8 ¿Conoces la Ley General de Educación N° 1264/1998?	59	7	61	5
9 ¿Conoces la Ley de Educación Inclusiva N° 5136/ 2013?	59	7	33	33
10 ¿Conoces los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay?	59	7	7	59

Fuente: Elaboración propia (2022).

Análisis de resultado: También se consideró importante hacer las consultas a los estudiantes y egresados del programa de DU para el logro del objetivo para ello se planteó preguntas específicas que fueron agrupadas teniendo en cuenta tres ejes: plan de estudio, cultura inclusiva y práctica inclusiva que conforman conocimientos sobre las bases legales. Así al plantearle la pregunta si posee en el perfil del egresado la formación para la diversidad la respuesta de los egresados y estudiantes siendo estas negativas de los 66 estudiantes y de 64 egresados entrevistados respectivamente, a la consulta si posee objetivos para la educación inclusiva, 57 estudiantes y 62 egresados dijeron que no poseen; a la pregunta si posee

contenidos para la formación docente en la diversidad, los 63 estudiantes y 57 egresados dicen no poseer; en cuanto si el programa tiene una vinculación con el entorno 30 estudiantes manifestaron que si posee, y sin embargo 8 de los 66 egresados manifestaron que no poseen; tanto estudiantes y egresados no están conforme con el Plan de Estudio que se ha preparado para ser docente en aulas inclusivas. En cuanto si conocen el capítulo de la Constitución Nacional referente a la educación; la Ley General de Educación N° 1264/1998 y la Ley General de Educación N° 1264/1998, en su mayoría si conocen sin embargo la Ley de Educación Inclusiva N° 5136/2013 y los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay, en su mayoría no conocen. Con esto se demuestra que según los estudiantes y egresados en los programas estudiados no poseen enfoque de la educación inclusiva.

4.1.4: Describir el sistema de capacitación permanente para los docentes del programa de especialización en didáctica universitaria en cuanto a temas de inclusión.

Tabla 12

Tabulación de resultados, sistema de capacitación permanente para los docentes del Programa de Didáctica Universitaria

Docente	SI	NO
1 ¿Propone el programa para una formación permanente para los docentes?	3	41
2 ¿Los docentes cuentan con alguna capacitación en educación inclusiva?	3	41
3 ¿Consideras importante recibir una capacitación sobre educación inclusiva?	22	22
4 ¿El desarrollo curricular está basada en las necesidades e intereses de los participantes?	44	-
5 ¿Realizas actualizaciones tecnológicas, pedagógicas y científicas para mejorar su Proceso Enseñanza Aprendizaje?	44	-
6 ¿Realizas una integración de la teoría y la práctica?	44	-
7 ¿Te parece importante introducir módulos de educación inclusiva en el programa de la Especialización Didáctica Universitaria?	44	-
8 ¿En tu módulo contempla algún contenido sobre la educación inclusiva?	4	40
9 ¿Incorpora algún tema sobre la educación para la diversidad en su desarrollo curricular?	4	40

Fuente: Elaboración propia (2022).

Análisis de resultado: Se ha consultado a través de una encuesta cualitativa aplicada a los docentes del programa para la descripción del sistema de capacitación permanente y a la pregunta si se propone una formación permanente a las que respondieron 41 de los 44 docentes encuestados que no cuentan con una formación permanente para los mismos; 41 de los 44 docentes encuestados afirman que no cuentan con capacitación en educación inclusiva; 22 de los 44 docentes encuestados consideran importante recibir capacitación sobre educación inclusiva; los 44 docentes encuestados afirmaron que el desarrollo curricular está basada en las

necesidades e intereses de los participantes; los 44 docentes encuestados han considerado que las actualizaciones tecnológicas, pedagógicas y científicas llevan al docente a desarrollar mejorar su Proceso Enseñanza Aprendizaje, los 44 docentes entrevistados realizan una integración de la teoría y la práctica. También los 44 docentes encuestados sostienen que es importante introducir módulos de educación inclusiva en el programa de la Especialización Didáctica Universitaria; 40 de los 44 docentes encuestados afirmaron que en su módulo no contempla algún contenido sobre la educación inclusiva y al consultarles si ellos incorporan algún tema sobre la educación para la diversidad en su desarrollo curricular, 40 de los 44 docentes afirmaron que no lo realizan.

Tabla 13

Tabulación de resultados, sistema de capacitación permanente para los docentes del Programa de Didáctica Universitaria (según estudiantes)

Capacitación Docente	Si	No
1 ¿Demuestran los docentes una capacitación permanente en el desarrollo de su módulo?	66	-
2 ¿El programa favorece a un currículo abierto y flexible?	66	-
3 ¿Demuestran los docentes actualizaciones tecnológicas, pedagógicas y científicas para mejorar su Proceso Enseñanza Aprendizaje?	66	-
4 ¿Los docentes realizan una integración de la teoría y la práctica?	66	-
5 ¿El desarrollo curricular está basado en las necesidades e intereses de los participantes?	66	-
6 ¿Te parece importante introducir módulos de educación inclusiva en el programa de la Especialización en Didáctica Universitaria?	62	4

Fuente: Elaboración propia (2022).

Análisis de resultado: Se ha considerado importante también conocer según los estudiantes si los docentes demuestran una capacitación permanente y a las preguntas consultadas los 66 estudiantes entrevistados sostienen que los docentes demuestran una capacitación permanente en el desarrollo de su módulo, que cada uno de los programas favorecen a un currículo abierto y flexible, que demuestran actualizaciones tecnológicas, pedagógicas y científicas para mejorar su Proceso Enseñanza Aprendizaje, que realizan una integración de la teoría y la práctica, que el desarrollo curricular está basado en las necesidades e intereses de los participantes y también a la consulta si importante introducir módulos de educación inclusiva en el programa de la Especialización en Didáctica Universitaria, 62 de los 66 estudiantes entrevistados afirmaron que sí.

4.2. Discusión de resultados

A continuación, se presenta la profundización de los hallazgos, contrastando los resultados con las bases teóricas analizadas. En el apartado se dio el valor e interpretación de los resultados cualitativos obtenidos, con el fin de dar respuesta al objetivo general *Analizar el enfoque de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria en universidades e institutos de gestión privada de Asunción y Departamento Central*, para ello se trataron cada uno de los objetivos específicos planteados en la investigación.

Se consideró primordial partir para la discusión el Objetivo 4 de la ODS “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Con este objetivo Paraguay se ha planteado metas para su desarrollo y cumplimiento, las más importantes, relacionadas con la inclusión para la Educación Superior según MEC, M. D. F., y Saraki, F. (2018) son:

4.1. Para 2030, asegurar el acceso, en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres, a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.2. Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

4.3. Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y, al menos, una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.

4.4. Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

4.5. Construir y adecuar instalaciones apropiadas que respondan a las necesidades de los jóvenes y las personas con discapacidad, y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (contextualizado) (pp. 27-28).

Para establecer el modelo pedagógico en el que se sustenta la formación en los ciclos de la Especialización en Didáctica Universitaria a través de la entrevista estructurada realizada a los coordinadores tienen una marcada seguridad acerca del modelo pedagógico que sustentan cada programa académico implementado que en su mayoría sostienen que es el socio constructivista y en menor proporción el modelo racional y academicista. Cabe destacar que este modelo es de gran importancia en la formación docente universitaria debido a su enfoque centrado en el estudiante y su capacidad para fomentar su propio aprendizaje significativo. Este modelo pedagógico se basa en las teorías del constructivismo y del aprendizaje social, y reconoce que el conocimiento se construye a través de la interacción social y la participación activa del estudiante. Según Cartuche, Tusa, Agüinsaca, Merino, y Tene, (2015) justifican la importancia y la incidencia que tiene el modelo pedagógico en la formación docente universitario y que ésto orientan la cotidianidad del trabajo académico para el mejoramiento de la calidad de la educación superior y, consecuentemente en la solución científica y técnica de los problemas del desarrollo. También sostienen que, para dar una explicación científica del contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica

docente, el mejor modelo es la socioconstructivista que admite al conocimiento como la construcción que realiza el ser humano con los esquemas que ya posee o que construyó en su relación con el medio ambiente y a la ciencia como constructora de la realidad. Además, en este modelo en el proceso enseñanza-aprendizaje, el docente deja de ser transmisor de información, para convertirse en mediador, coordinador, facilitador del aprendizaje del estudiante que asume el rol principal en la generación de sus propios conocimientos y es más crea un clima de camaradería afectiva, armónica que ayuda a los estudiantes a vincularse positivamente con el conocimiento. Por su parte Invernem (2001) sostiene que en el modelo socioconstructivista adquiere importancia, la capacidad de adecuarse a él metodológicamente, la visión de la enseñanza no tanto técnica, como la transmisión de un conocimiento acabado y formal, sino más bien como un conocimiento en construcción y no inmutable, que analiza la educación como un compromiso político lleno de valores éticos y morales y el desarrollo de la persona y la colaboración entre ellas como un factor importante en el conocimiento profesional. Esto lleva a valorar la gran importancia que tiene para la docencia el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo-curso de estudiantes, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación.

Además, existen algunas razones por las cuales el modelo pedagógico socioconstructivista es relevante para la formación docente universitaria elaborado a partir del artículo abordado por Ortiz Granja (2015):

- Aprendizaje activo: los docentes universitarios formados bajo el modelo socioconstructivista promueven la investigación, la reflexión y la resolución de problemas, lo que permite a los estudiantes construir su propio conocimiento y comprensión de los temas.

- **Constructivismo social del conocimiento:** este modelo reconoce que el conocimiento no es algo que se transmite de manera pasiva, sino que se construye a través de la interacción social. Los docentes formados dentro de este modelo crean ambientes de aprendizaje colaborativos donde los estudiantes pueden discutir ideas, compartir perspectivas y construir conocimiento en conjunto.
- **Desarrollo de habilidades cognitivas:** este modelo pone énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico, resolución de problemas y la toma de decisiones informadas y los docentes universitarios deberán diseñar actividades y tareas que desafíen a los estudiantes a reflexionar, analizar información, lo que conlleva al aprendizaje más profunda y significativa.
- **Contextualización del conocimiento:** los docentes ayudan a los estudiantes a relacionar los conceptos teóricos con situaciones reales y con su futuro ejercicio profesional. Así los estudiantes pueden ver su utilidad y aplicabilidad en contextos reales.
- **Autonomía y metacognición:** los docentes bajo su formación socioconstructivista guía a los estudiantes para que sean conscientes de sus propios procesos de aprendizajes, establezcan metas, monitoreen su progreso y reflexionen sobre sus propios aprendizajes, con la práctica de ésta habilidades se llega a la metacognición.

Para caracterizar la estructura curricular de los programas de especialización en didáctica universitaria, en cuanto al enfoque de la educación inclusiva se procedió a la revisión de los programas de especialización en didáctica universitaria, es oportuno mencionar la disparidad de los elementos que contienen dichos documentos, los resultados sorprende y a la vez uno puede replantearse varias preguntas y realizar cuestionamientos significativos como tales: porqué no contemplan módulo y/o módulos sobre la educación inclusiva, la ANEAES establece los indicadores de calidad sobre la inclusión en la educación superior y porqué éstos programas de formación docente no contemplan para la preparación de profesionales para aulas

inclusivas, se puede mencionar más que se harán en otros puntos. El análisis de los resultados fueron muy objetivos porque en la revisión siguiendo unos ítems se ha visualizado que los programas no contemplan el enfoque de la educación inclusiva en su misión y visión; en el perfil de salida, no menciona ninguna referencia para la diversidad; no contemplan los objetivos la educación inclusiva; pero si los documentos revisados poseen los datos identificativos, cuentan con la carga horaria mínima establecida por el CONES (360 h); en su fundamentación, en los objetivos generales, específicos y unidades no se refiere a la educación inclusiva; en cuanto a la metodología y evaluación del aprendizaje tampoco se refiere a la educación inclusiva y poseen un listado de materiales bibliográficos acorde al módulo y actualizado. Así, Rosales Cevallos (2021) manifiesta que la educación de calidad permite ser desarrollado en un ambiente en donde la sociedad manifiesta sus necesidades y se delinean las estrategias educativas con miras a satisfacer los intereses del educando; articulando las prácticas educativas y relacionando la teoría pedagógica-didáctica con el fin de ir adquiriendo significado. Por lo tanto, la calidad depende, en gran medida, del relacionamiento con cada uno de los actores del proceso educativo (comunidad educativa) que deberán interactuarse para el logro de las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de los sujetos activos del aprendizaje para generar las competencias de la retención, asimilación y cimentación de los conocimientos para luego extenderlos al entorno social. Por ello la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), sostiene que la educación inclusiva en la educación superior debe responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación y para lograr esto se necesita que los futuros docentes se formen para impartir enseñanza en aulas inclusivas.

Ante éstos requerimientos Herdoíza (2015) dice que el profesional que se prepara para impartir enseñanza y conocimientos en aulas de la educación superior deberán asegurarse de

no quedarse fuera de la acción social y que también su preparación le permitan garantizar lo estipulado en la Constitución Nacional y demás leyes concomitantes, además en su formación (Didáctica Superior Universitaria) le debe proporcionar las herramientas mínimas para encontrar soluciones a problemas específicos de su carrera y de las necesidades específicas que puedan surgir dentro del aula, y que ésta formación le debe llevar a asumir estilos de vida que reconozca y respete la diversidad.

Determinar la importancia de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria, según coordinadores mediante preguntas planteadas en la entrevista semi estructurada a los coordinadores/as y docentes de los programas. Según los resultados a la pregunta si se visualiza unidades sobre la Educación Inclusiva en el programa con el fin de ir formándolo para la educación en la diversidad a los futuros docentes; la respuesta coinciden totalmente que no poseen, tampoco cuentan con unidades y/o temas que inducen a la preparación de los futuros docentes para enseñar en la diversidad; coinciden que los programas son flexibles, que en la Visión y Misión no se establece ni un indicador de educación inclusiva y/o educación para la diversidad; en la fundamentación tampoco se refiere a la educación inclusiva, y que no poseen indicador alguna de la educación inclusiva. A la consulta si en el perfil del egresado menciona la formación para la diversidad tanto los coordinadores y docentes coincidieron en su totalidad que no lo tiene; manifiestan que no poseen objetivos para la educación inclusiva; tampoco poseen módulo referente a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad; también refieren que los programas no cuenta la metodología y la evaluación referente a la educación inclusiva así también en cuanto a los contenido y a la pregunta si consideran importante incluir módulo/s sobre Educación Inclusiva en su totalidad respondieron que si es necesario. A la pregunta si consideran importante que los futuros docentes universitarios cuenten con una formación básica para aulas inclusivas la respuesta fue Si, en su mayoría. Por lo expresado y los resultados contundentes es que, los programas de

especialización de didáctica universitaria no cuenta con enfoque de la educación inclusiva según los coordinadores y docentes.

También se consideró importante hacer las consultas a los estudiantes y egresados del programa de DU para el logro del objetivo para ello se planteó preguntas específicas que fueron agrupados teniendo en cuenta tres ejes: plan de estudio, cultura inclusiva y práctica inclusiva que conformas conocimientos sobre las bases legales. Así al plantearle la pregunta si posee en el perfil del egresado la formación para la diversidad la respuesta de los egresados y estudiantes fueron muy homogéneos que en su mayoría sostienen con seguridad que en el perfil de egreso no contempla su formación para aulas inclusivas; a la consulta si posee objetivos para la educación inclusiva; si posee contenidos para la formación docente en la diversidad manifestaron no poseer y en cuanto si el programa tiene una vinculación con el entorno tanto estudiantes como egresados manifestaron que si posee; tanto estudiantes y egresados no están conforme con el Plan de Estudio que se ha preparado para ser docente en aulas inclusivas. En cuanto si conocen el capítulo de la Constitución Nacional referente a la educación; la Ley General de Educación N° 1264/1998 y la Ley General de Educación N° 1264/1998, en su mayoría si conocen sin embargo la Ley de Educación Inclusiva N° 5136/2013 y los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay, en su mayoría no conocen. Con esto se demuestra que según los estudiantes, egresados, coordinadores y docentes en los programas estudiados no poseen enfoque de la educación inclusiva.

Teniendo en cuenta el marco teórico del trabajo de investigación ya desarrollado a través de varios autores se ha constatado cómo la educación inclusiva es uno de los mayores desafíos a los que debe hacer frente el sistema educativo a lo largo de los próximos años y más aún en el nivel universitario, porque allí se concentra el déficit de la formación del docente, así manifiestan Carrascal Moraga, Maneiro Dios y Revesado Carballares (2022) además recalcan la necesidad de formular una intervención sobre los propios docentes que están en ejercicio,

mejorando sus procesos formativos, otorgándoles una mayor capacitación frente a las nuevas exigencias y necesidades educativas. También los estudiosos del tema como Tavares y Freitas (2016), Ainscow y César (2006) y Castillo (2016) sostienen que se deberían efectuar cambios de paradigmas sobre el rol del docente. En respuesta a estos planteamientos Muntaner, Roselló y De la Iglesia (2016) aseguran que estos procesos formativos deben contar con una mayor rigurosidad y calidad al respecto de una educación para la diversidad, ofreciendo una serie de estrategias que les permitan desempeñar su trabajo de forma eficiente.

Por su parte Cervera y López (2020) afirman que los estudiantes y egresados de una formación docente para la modernidad indefectiblemente deben plantearse programas, temas y contenidos formativos que plantean y facilitan una serie de estrategias que permiten mejorar la convivencia, atender a la diversidad, fomentar el liderazgo docente y mejorar las dinámicas de evaluación.

Para describir el sistema de capacitación permanente para los docentes del programa de especialización en didáctica universitaria se ha consultado a través de una encuesta cualitativa aplicada a los mismos y afirman que no cuentan con capacitación en educación inclusiva y consideran importante recibir capacitación sobre educación inclusiva; afirman que el desarrollo curricular está basada en las necesidades e intereses de los participantes; que las actualizaciones tecnológicas, pedagógicas y científicas llevan al docente a desarrollar mejorar su Proceso Enseñanza Aprendizaje y realizan una integración de la teoría y la práctica. También consideran que es importante introducir módulos de educación inclusiva en el programa de la Especialización Didáctica Universitaria. Además se ha considerado importante conocer según los estudiantes si los docentes demuestran una capacitación permanente y a las preguntas consultadas en su totalidad sostienen que los docentes demuestran una capacitación permanente en el desarrollo de su módulo, que cada uno de los programas favorecen a un currículo abierto y flexible, que demuestran actualizaciones tecnológicas, pedagógicas y científicas para mejorar

su Proceso Enseñanza Aprendizaje, que realizan una integración de la teoría y la práctica, que el desarrollo curricular está basado en las necesidades e intereses de los participantes y además afirmaron que si es importante y fundamental introducir módulos de educación inclusiva en el programa de Didáctica Universitaria.

El sistema de capacitación permanente para los docentes es de vital importancia en las instituciones de educación superior según Rodríguez Vite (2017) porque éste “proceso permite el desarrollo y optimización de las competencias educativas, proporcionando un sólido fundamento teórico, operativo y compromiso ético-social que sustente una educación de calidad” (p. 1), por ello actualmente se debe potenciar la formación y capacitación de profesionales que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, y ante todo que estén apoderados de un nivel educativo con altos conocimientos y habilidades integrales que permita cumplir con las funciones que requiere su profesión, por este motivo la capacitación no es una herramienta más para cumplir con las necesidades estudiantiles es una obligación que debe ser practicada en cualquier institución educativa. Por su parte Gamarra Zalazar (2015) sostiene que la capacitación permanente debe ser obligatoria porque ésta permite obtener resultados óptimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuyendo en un nivel alto de positividad en la calidad de la educación. Por su parte el CONES (2016) en su Resolución N° 700/2016, y específicamente en su art. 3, establece que los programas de postgrado deben tener dos orientaciones que son la académica e investigativa en donde se promueven la formación científica, la transferencia de conocimientos científicos, la innovación, el desarrollo tecnológico y otros; y la profesional que deben fortalecer las competencias teóricas y prácticas con el fin de satisfacer las necesidades de la sociedad. Los resultados categóricamente demuestran que los programas estudiados reúnen estas condiciones; pero no está acorde a las exigencias de la Ley N° 5136/2013. Por ende, los programas de DU deberían de contener módulos referentes a la educación inclusiva para formar

a los futuros docentes de la ES para enseñar en aulas inclusivas; además la ANEAES (2019) en sus criterios para la evaluación y acreditación establecen 12 indicadores que exigen a las IES su cumplimiento para tan importante certificación de la calidad.

Así la Universidad Iberoamericana como estrategias para asegurar la inclusión de personas en situación de vulnerabilidad, implementa en los programas de postgrados tres dimensiones: sociocultural, académica y necesidades educativas especiales, que son presentadas en siete estrategias: Inclusión preferencial; Vinculación socioeducativa; Vinculación laboral (acceso a nuevos entornos); Tutoría y apoyo (comunidades de aprendizaje); Ajustes curriculares; Necesidades educativas específicas (sordera, ceguera, otros); Conformación de equipos multidisciplinarios para la atención especializada y Capacitación de docentes para la atención a las discapacidades (UNIBE, s.f.).

CONCLUSIONES

En la investigación realizada se planteó como objetivo general *Analizar el enfoque de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria en universidades e institutos de gestión privada de Asunción y Departamento Central, para lo cual se han estudiado objetivos específicos para su logro y las conclusiones a que se arriba son las siguientes:*

El modelo pedagógico en que se sustenta la formación en los ciclos de la especialización en didáctica universitaria es el modelo socioconstructivista y se considera revelador porque en él se enfatiza el aprendizaje activo, la construcción social del conocimiento, el desarrollo de las habilidades cognitivas, la contextualización del conocimiento, la autonomía y la metacognición. Estas características contribuyen a la formación de docentes más efectivos, capaces de promover un aprendizaje significativo y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes. Además el modelo socio-constructivista es importante en la didáctica universitaria porque resalta la interacción social en la construcción del conocimiento. Aprendizaje y enseñanza se ven como procesos sociales donde los estudiantes, al interactuar con otros y su entorno, construyen su conocimiento. Este enfoque promueve el aprendizaje activo, significativo y contextual, lo que resulta beneficioso en la educación superior. Además, el socio-constructivismo puede guiar la implementación de estrategias pedagógicas efectivas, como el aprendizaje colaborativo y basado en problemas, y el uso de feedback como herramienta de evaluación.

La estructura curricular de los programas de especialización en didáctica universitaria, en cuanto al enfoque de la educación inclusiva se ha detectado en su mayoría que en la misión y visión; perfil de salida; los objetivos (generales y específicos); su fundamentación; en los objetivos de unidades no hacen referencia a la educación inclusiva; sin embargo cumplen con

los datos identificativos; la carga horaria mínima establecida por el CONES (360 h) y poseen un listado de materiales bibliográficos acorde al módulo y actualizado. La incorporación de módulos de educación inclusiva en los cursos de didáctica universitaria es crucial por varias razones. Primero, promueve la equidad y la justicia social, garantizando que todas las personas, independientemente de sus habilidades, antecedentes o necesidades especiales, tengan acceso a una educación de calidad. En segundo lugar, fomenta la diversidad y el respeto a las diferencias individuales, lo que enriquece el ambiente de aprendizaje. Finalmente, prepara a los futuros educadores para abordar la diversidad en el aula y adaptar su enseñanza a las necesidades específicas de cada estudiante. Esto puede reflejar en mejores resultados de aprendizaje y un mayor sentido de pertenencia entre los estudiantes.

Determinar la importancia que se les da a la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria según los resultados de la entrevista a los coordinadores y/o personas encargadas y a los docentes del mismo programa se llega a la conclusión que en mayor porcentaje: no se visualizan unidades sobre la Educación Inclusiva; no cuenta con unidades y / o temas que inducen a la preparación de los futuros docentes para enseñar en la diversidad; no cuenta con alguna indicación sobre la flexibilidad; que en la Visión y Misión no se establece ni un indicador de educación inclusiva y/o educación para la diversidad; en la fundamentación tampoco se refiere a la educación inclusiva; en el perfil del egresado tampoco se refiere a la misma; no poseen objetivos; no poseen módulos, ni la metodología, con tenidos y evaluación referente a la educación inclusiva. Tanto docentes como coordinadores consideran importante incluir módulo/s sobre Educación Inclusiva en los programas de DSU para formarse como futuros docentes para aulas inclusivas. Por todo lo expresado y los resultados contundentes en los programas de especialización de DSU no cuenta con enfoque de la educación inclusiva según los coordinadores y docentes. Una coincidencia entre entrevistados en la falta de un módulo de educación inclusiva en un curso de didáctica universitaria apunta a una necesidad no satisfecha.

Esto puede indicar que el currículo no está abordando adecuadamente la diversidad y la equidad en el aula. La falta de cobertura de este tema puede resultar en la insuficiente preparación de los futuros educadores para abordar la diversidad en el aula. La coincidencia en esta percepción puede ser una llamada a la acción para que los programas de didáctica universitaria consideren la incorporación de módulos de educación inclusiva en sus currículos, con el fin de proveer a los educadores con las habilidades y el conocimiento necesario para abordar la diversidad y promover la equidad en la educación.

El sistema de capacitación permanente de los docentes del programa de especialización en didáctica universitaria demuestran una permanente actualización en su formación como así también de su módulo, que cada uno de los programas favorecen a un currículo abierto y flexible, que demuestran actualizaciones tecnológicas, pedagógicas y científicas para mejorar su Proceso Enseñanza Aprendizaje, que realizan una integración de la teoría y la práctica, que el desarrollo curricular está basado en las necesidades e intereses de los participantes; consideran importante introducir módulos de educación inclusiva en el programa de la Especialización en Didáctica. En definitiva, la formación docente para la educación superior constituye un desafío en donde el profesorado actual será un agente de cambio que tiene como tarea respetar las diferencias y promover la tolerancia en los espacios de aprendizaje para asumir con realidades complejas en las que se desempeña el educador hoy en día.

Finalmente, y considerando el objetivo general de la investigación se da respuesta al mismo, que, en los programas de especialización en didáctica superior universitaria de las instituciones de educación superior de gestión privada analizadas de Asunción y Departamento Central del Paraguay, no cuentan con un enfoque de la educación inclusiva y por lo tanto no forman a los profesionales para impartir la enseñanza en aulas inclusivas. Así se constata la necesidad de agregar módulos o adecuar el Curriculum de acuerdo a las exigencias de las normativas vigentes a nivel nacional y los convenios internacionales ratificados por el Estado

Paraguay para adoptar el enfoque inclusivo en los programas de postgrado para garantizar la calidad educativa de los profesionales en educación. Se debe de destacar en los resultados las coincidencias en las respuestas de docentes, estudiantes y egresados de un curso de didáctica universitaria que han reflejado un consenso en las percepciones y experiencias de aprendizaje. Que un curso de didáctica universitaria no cuente con un módulo de educación inclusiva puede implicar que los futuros educadores no estén recibiendo la formación necesaria para abordar la diversidad en el aula. Esto puede trascender a una falta de desarrollo de habilidades y conocimientos para adaptar su enseñanza a las necesidades específicas de cada estudiante, incluyendo aquellos con discapacidades, diferencias de aprendizaje, culturales o de género. A la falta de este módulo también puede significar que el currículo no está reflejando los principios de equidad e inclusión, lo que puede afectar negativamente el acceso a la educación de calidad para todos los estudiantes. Además, sin un módulo de educación inclusiva, los futuros educadores pueden estar menos preparados para promover un ambiente de aprendizaje respetuoso, diverso y equitativo. Igualmente, las coincidencias pueden servir como base para la mejora continua del curso, al identificar áreas de éxito y desafío. Sin embargo, también es importante destacar las diferencias en las respuestas, ya que pueden proporcionar información valiosa sobre las necesidades y expectativas divergentes de los diferentes grupos.

RECOMENDACIONES

A las Instituciones de Educación Superior:

Implementar, dentro de sus políticas educativas, prácticas inclusivas mediante la capacitación a sus docentes, que les permitan desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación con enfoque inclusivo. Que mediante las actualizaciones de los Programas Académicos se introduzcan módulos para la enseñanza en aulas inclusivas.

A la ANEAES:

Establecer los criterios de calidad para la evaluación y acreditación de los Programas de Didáctica Universitaria

- Que la formación docente para la educación superior esté diseñada con enfoque inclusivo.
- Que en la estructura curricular esté contemplada un porcentaje de módulos o contenidos didácticos-pedagógicos tendientes a la formación de los futuros docentes para impartir enseñanza en aulas inclusivas.

APORTE

El aporte en una investigación cualitativa como resultado de una tesis doctoral es fundamental por varias razones. En primer lugar, aporta nuevos conocimientos y perspectivas a la inclusión de módulos de la educación inclusiva en los cursos de DU, contribuyendo así al avance del cuerpo de conocimientos existentes. En segundo lugar, el aporte tiene la intención de generar nuevas preguntas de investigación y abrir nuevas líneas de investigación, estimulando la curiosidad y el pensamiento crítico y reflexivo. Además, el aporte pretende obtener implicaciones prácticas y aplicadas, como la incorporación de conocimientos a través de los módulos, el desarrollo de nuevas metodologías, estrategias o intervenciones en el campo de la educación inclusiva en Educación Superior.

En el siguiente apartado se desarrolla la propuesta para las instituciones de educación superior de los módulos básicos indispensables que debe contener un Currículo de Formación de Docentes para la Educación Superior para la formación integral de quienes tienen la tarea de enseñar a jóvenes y adultos y en los planes de estudio de las instituciones que forman a los futuros educadores es necesario promover el desarrollo de competencias que les permita atender a la diversidad. Finalmente, el aporte de la autora mediante su tesis doctoral puede llegar a fortalecer la credibilidad y la visibilidad de la misma, aumentando su impacto académico y profesional.

Introducción

La autora considera que los futuros docentes de educación superior deben adquirir saberes para trabajar, enseñar con la complejidad y el cambio; un programa que les brinde la posibilidad de flexibilizar sus herramientas de trabajo y adaptarse a situaciones cambiantes. Esto implica trabajar y formarse desde un programa que proporciona un bagaje cultural de orientación política y desarrollar en el alumnado la capacidad de reflexión crítica respecto a la

sociedad, al aula-centro y a sí mismo. También debe favorecer el desarrollo de actitudes que requieran un compromiso ético-social en donde se orientan según determinados valores, conceptos y culturas sobre la educación inclusiva y el cambio que debe generar en los estudiantes al ser parte de un proceso enseñanza aprendizaje en la diversidad.

Los programas de DU deben mejorar la formación docente en todas las áreas del conocimiento y, especialmente, en la educación inclusiva como requisito fundamental para la mejora de la calidad y equidad en todas las áreas de la sociedad, para ello se necesita un cambio en el pensamiento pedagógico, pues se crean oportunidades de aprendizajes ricos y accesibles con la aplicación de un currículo para la diversidad. Varios estudiosos como Larrea (2014, 2015) y Pérez Gómez y otros (2009) sostienen que la organización curricular garantiza procesos de formación, capacidades y competencias docentes que les permitan explicar y comprender los problemas de la realidad objeto de estudio o de intervención de la profesión. A partir de ésta corta fundamentación se mencionan posibles módulos que todos programas de didáctica universitaria deberían desarrollar para la formación de los futuros docentes capaces de desarrollar y generar nuevo conocimiento en aulas inclusivas.

Objetivos:

- Proporcionar los elementos que brindan una herramienta al profesorado para impartir enseñanza en aulas inclusivas.
- Definir un enfoque curricular de formación docente que responda a las necesidades sociales del país.
- Diseñar e implementar programas de capacitación para docentes
- Crear un currículo flexible y adaptable
- Establecer alianzas con instituciones educativas y organismos gubernamentales

Otro aspecto que no debe ser obviado es la brecha existente entre los procesos de formación inicial docente y la realidad del aula (Verger, 2013) que, en muchas ocasiones,

dificulta los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto se debe a que la capacitación recibida por los docentes no se ajusta a la realidad escolar. De ahí la importancia de ofertar unos adecuados programas de formación continua, que otorguen a los docentes una perspectiva más especializada. De este modo, se incide en la importancia de no restringir la formación de los docentes a los programas de formación inicial, entendiendo este proceso como un aprendizaje continuo, que debe ser desarrollado a lo largo de toda su trayectoria profesional. Sin embargo, tal y como se ha podido apreciar, estos procesos son un tanto limitados, y siguen sin contar con una adecuación frente a la realidad emergente en el aula. Y es que, compartir una filosofía inclusiva no requiere solamente de buenas intenciones que aboguen por el derecho de todo el alumnado, sino que, además, implica un compromiso docente en sus procesos de formación (Lancaster, y Bain, 2019), que favorezcan una coherencia respecto a sus prácticas educativas. En este sentido, uno de los principales problemas que se puede argumentar ante este déficit formativo, es la escasa atención prestada a los propios docentes, que demandan una formación más completa, que les permita hacer frente a la creciente diversidad del alumnado. De este modo, sería conveniente tomar en consideración a estos profesionales, que disponen de un mayor conocimiento de la realidad educativa, y pueden ayudar en la configuración de unos planes formativos de calidad.

1. Formación permanente para la intervención en atención a la diversidad.
2. Enseñanza Inclusiva: Estrategias Didácticas para Todos

Las actuales demandas de las sociedades deben tener un punto de vinculación con la formación de los profesionales que realiza la universidad. Este punto de vinculación debe ser claro, flexible, dinámico y debe permitir la integración de elementos ~nuevos~ a la formación docente.

PROPUESTA
PROGRAMA DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS
PROGRAMA: Especialización en Didáctica Universitaria

Año:

I. Identificación:

Código	
Nombre del Programa	Formación permanente para la intervención en atención a la diversidad
Plan de Estudios	202..
Área	Docencia
Nombre de la Actividad Académica	Formación permanente para la intervención en atención a la diversidad
Carga horaria semanal	5 hs
Carga horaria total	80 hs
Créditos académicos	No Aplica
Horas Teóricas	40
Horas Prácticas	40
Prerrequisitos	No Aplica

II. Fundamentación

La presente propuesta ha centrado la atención integradora e inclusiva que toda persona tiene por derecho, indistintamente de su discapacidad o dificultad, para acceder a la educación superior. La incorporación y ejecución de este módulo en DU permitirá el desarrollo de competencias inclusivas en los docentes de la ES para atender estudiantes que presentan alguna discapacidad en su formación profesional.

El marco referencial de la educación, la cultura y el desarrollo humano se constituye en conceptos y evidencias que se instalan en un sistema social y facilitan o no, la potenciación de capacidades de los sujetos, de donde emergen tendencias de perpetuidad y obligatoriedad,

modificación y dinamismo, según las demandas temporales, las desigualdades estructurales, la diferenciación social, las necesidades de los contextos y las urgencias de las poblaciones.

La atención a la diversidad es una necesidad que nos enfrenta a situaciones complejas en el ámbito educativo. Sin embargo, también nos brinda la oportunidad de construir, junto a la comunidad educativa, un camino de avance en la enseñanza-aprendizaje y de ofrecer respuestas aún más efectivas.

A través de éste módulo, los futuros docentes tendrán la oportunidad de reflexionar críticamente sobre los conceptos, paradigmas y perspectivas educativas para la atención a la diversidad y también podrán Planificar propuestas educativas con metodologías, procedimientos y evaluación, adaptadas a la realidad de los estudiantes , puesto que cuando hablamos de atención a la diversidad, nos referimos a la capacidad de adaptarnos y responder a las diferentes necesidades y características de los estudiantes. Cada alumno es único, con sus propios ritmos, estilos de aprendizaje, experiencias previas, capacidades y emociones. Esto nos desafía a encontrar estrategias y enfoques pedagógicos que se ajusten a cada individuo y entendemos que en este proceso de construcción y aplicación práctica es fundamental involucrar a toda la comunidad educativa: docentes, directivos, padres y estudiantes. Trabajar juntos nos permite compartir experiencias, conocimientos y recursos para encontrar soluciones creativas y efectivas.

La diversidad no debe ser vista como un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo y promover la inclusión.

III. Competencias para desarrollar en el módulo

Competencias

- Reflexiona críticamente sobre los conceptos, paradigmas y perspectivas educativas en la atención a la diversidad
- Elabora hipótesis explicativas sobre la etiología de los distintos procesos de la diversidad
- Trabaja en equipos interdisciplinarios, con enfoque multidisciplinar basados en, modelos transdisciplinarios.
- Planifica propuestas educativas de, metodología, procedimientos y evaluación, adaptadas a la realidad de los estudiantes.
- Implementa la perspectiva de derechos en la práctica pedagógica y la programación de actividades de aprendizaje que promuevan la atención a la diversidad y la inclusión universitaria

IV. Unidades de Aprendizaje

Unidades con sus respectivos objetivos y/o capacidades a ser desarrolladas

Unidades	Capacidades/Objetivos
UNIDAD I. La educación y los desafíos de la diversidad Concepto; delimitación de las bases conceptuales Tipos de diversidad, dentro del ámbito social, educativo, cultural Alcance, declaración de universalidad. Desafíos, las exigencias, y la dinámica social del siglo XXI, en el ámbito educativo, social y cultural Enseñanza – Aprendizaje y diversidad Diversidad Cultural - Tipos de diversidad	Fomenta la empatía y la comprensión hacia las diferentes culturas, identidades y capacidades de los estudiantes. Crea un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados. Desarrolla estrategias de enseñanza que sean accesibles y efectivas para una amplia variedad de estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales o diferentes estilos de aprendizaje. Promueve la neurodiversidad en la enseñanza, reconociendo que cada estudiante tiene su propio perfil cognitivo y que las diferencias en el

Unidades	Capacidades/Objetivos
- Dinámica diversa - Estilos de colaboración dentro de la diversidad Diversidad social	procesamiento de la información no son necesariamente un obstáculo para el aprendizaje. Fomenta la colaboración entre estudiantes de diferentes orígenes y capacidades, para que puedan aprender unos de otros y desarrollar habilidades sociales valiosas.
UNIDAD II. Líneas de acción de la diversidad Bases Conceptuales, Modelos y normativas de atención a la diversidad. Enseñanza – Aprendizaje y diversidad Neurodiversidad en la enseñanza Concepciones y paradigmas de diferencia, diversidad y discapacidad. Educar en la diversidad. Modelos de atención a la diversidad, en educación formal y no formal. Métodos de trabajo para la atención a la diversidad Estrategias de participación social, educativa, en la comunidad.	Comprende los conceptos fundamentales relacionados con la diversidad, como inclusión, equidad y derechos humanos. Conoce los modelos y enfoques educativos que promueven la atención a la diversidad, como el enfoque de educación inclusiva. Familiarizarse con las normativas y políticas educativas que garantizan la igualdad de oportunidades y la no discriminación en el ámbito educativo Reflexiona sobre las diferentes concepciones de diferencia y diversidad, reconociendo que la diversidad va más allá de las características visibles y puede incluir aspectos culturales, sociales, lingüísticos, entre otros. Promueve una educación inclusiva que reconozca y valore la diversidad de los estudiantes. Desarrolla estrategias pedagógicas que se adapten a las necesidades de todos los estudiantes, considerando sus diferencias individuales. Establece prácticas de evaluación justas y equitativas que tengan en cuenta las diferentes formas de aprendizaje y expresión de los estudiantes.
UNIDAD III. Inclusión y atención a la diversidad en instituciones educativas. La accesibilidad a la ES Diversidad e identidades en las Instituciones educativas. Barreras de accesibilidad. Educación Intercultural Bilingüe e inmigración. Condiciones para una educación inclusiva. Currículo abierto y currículo cerrado. Paradigma de inclusión desde una perspectiva de derechos humanos.	Promueve una cultura inclusiva en la institución educativa. Desarrolla estrategias y adaptaciones curriculares para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, sin importar sus características individuales. Fomenta el respeto y la valoración de la diversidad cultural, étnica, religiosa, de género y de orientación sexual en el PEA Promueve actividades y espacios de diálogo donde los estudiantes puedan compartir y aprender sobre diferentes identidades y perspectivas. Fomenta el diálogo y la colaboración entre estudiantes de diferentes culturas, promoviendo el aprendizaje mutuo y la construcción de relaciones interculturales positivas

Unidades	Capacidades/Objetivos
Políticas de educación inclusiva en Paraguay, en la región y en el mundo. Universidades inclusivas. Aspectos positivos de las universidades inclusivas. El aula inclusiva. Características. Estrategias didácticas inclusivas. La consideración de la diversidad en la programación didáctica y en el desarrollo de las clases.⁷ Culturas arraigadas. Paradigmas dominantes opuestos a la inclusión. Educación e inclusión. Formación del profesorado. Recursos humanos, financieros y materiales. Familia y comunidad. Prácticas referidas al proceso de enseñanza–aprendizaje. Prácticas referidas a la disposición de recursos y medios. Estrategias didácticas para la diversidad lingüística. Estrategias didácticas para diferentes ritmos de aprendizaje. Estrategias en respuesta a intereses particulares. Estrategias de atención a una persona sorda. Otras. Iguales pero diferentes. La diferencia como fortaleza de un grupo. El valor de la diversidad La planificación didáctica considerando la diversidad. La evaluación en contexto de diversidad. La escuela inclusiva, el aula y el docente inclusivos como requisitos para una educación de calidad. La importancia del reconocimiento y de la acción en respuesta a la diversidad.	Analiza los aspectos más resaltantes referentes a la educación inclusiva: curriculum, políticas de educación inclusiva y aulas inclusivas. Reflexiona sobre los principales obstáculos existentes ante el desafío de una universidad inclusiva Investiga sobre las buenas prácticas de educación inclusiva ejecutadas en la región y en el país. Investiga acerca de las estrategias didácticas posibles de ser aplicadas en diferentes situaciones, en respuesta a características particulares de los estudiantes. Aplica diversas estrategias didácticas en respuesta a situaciones particulares de grupos o de un estudiante. Comprende la importancia de aplicar estrategias didácticas en respuesta de la diversidad en el contexto de una educación de calidad y de inclusión. Reconoce las necesidades y fortalezas individuales de los estudiantes y las considera en su planificación didáctica y para la evaluación de sus aprendizajes Comprende la importancia de aplicar estrategias didácticas en respuesta de la diversidad en el contexto de una educación de calidad y de inclusión.

V. Estrategias didácticas para implementar en el proceso de enseñanza aprendizaje, abarcando las actividades de formación y de investigación.

La estrategia de aprendizaje será eminentemente activa y participativa, de tal manera a facilitar el compromiso individual y grupal en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

El mismo hará uso de ejercicios individuales y grupales, análisis de casos, diálogo interactivo entre profesor y estudiante. El contenido previsto será apoyado con material de lectura seleccionado, se utilizará herramientas tecnológicas digitales para dinamizar las clases. Interpretación de soluciones, socialización de experiencias, lluvia de ideas, diálogos, exposiciones, visitas y entrevistas a expertos relacionados con la moralización ciudadana. Los estudiantes realizan análisis críticos fruto de sus investigaciones demostrando así los conocimientos adquiridos en la asignatura.

VI. Estrategias de evaluación

La Evaluación se regirá por el Reglamento de la Universidad. El proceso de evaluación del aprendizaje se desarrollará en forma continua y sistemática. Se tendrán en cuenta la evaluación diagnóstica, la evaluación sumativa de proceso (incluirá las pruebas parciales, trabajos individuales y grupales y talleres de clases) y la evaluación final. En todas ellas se determinará la valoración de la adquisición de conocimientos y el fortalecimiento de las actitudes, valores y habilidades.

VII. Actividades de extensión y/o de responsabilidad social universitaria asociadas a la carrera

No Aplica.

VIII. Fuentes bibliográficas:

Básica

- Gonzalez- Galan; M. Angeles, M. T. (2020). *Atencion a la Diversidad y Pedagogia Diferencial*. España: UNED. Universidad Nacional de Educacion a Distancia.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Leiva Olivencia Juan Jose, M. J. (2019). *Educacion inclusiva y atencion a la diversidad*. Madrid : Octaedro.
- Lus, M. A. (1999). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires. Paidós.
- Lavin,Pasarin- T. (2021). *Atencion a la diversidad*. España: Independently published .
- Marina, J. A. (1993). *La inteligencia creadora*. Anagrama
- Méndez, H. D.; Tesoro, J. R. y Tiranti, F. G. (2006). *El Rol Del Tutor Como Puente entre la Familia y la Escuela*. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires: Editorial Distribuidora Lumen SRL.
- Morales, A. (1999). *El contrato didáctico: una herramienta de atención a la diversidad*. Barcelona: Revista Aula de Innovación Educativa N° 83-84. Graó. Julio- Agosto.
- Muños Cruz, H. (2001). *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*. Xalapa,
- Sandoval Mena Maria, C. S. (2019). *Educacion Inclusiva y atencion a la diversidad desde la orientacion educativa*. Madrid España: Sintesis.
- Sanchez, P. A. (2011). *Atencion a la Diversidad Programacion Curricular*. Madrid: UNED.
- Subirós, P. (1999). *Iguales pero diferentes*. Barcelona

Complementarias

- García, M. y Sola, T. (2010). La importancia de la participación de las familias en la escuela para la mejora de la calidad educativa. En A. MANZANARES, (Eds.), Organizar y Dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución. Capítulo XXIII, 49. Madrid: Wolters Kluwer.
- Genovese, A. (2003). Per una pedagogía interculturelle. Bolonia: Università degli Studi.
- Jiménez, I. (2010). La visión de la escuela inclusiva en la sociedad. Jaén: Íttakus.
- Revista Novedades Educativas (2006). Diversidad cultural y derecho a las diferencias. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.

I- Identificación:

Código	
Nombre del Programa	Enseñanza Inclusiva: Estrategias Didácticas para Todos
Plan de Estudios	202..
Área	Docencia
Nombre de la Actividad Académica	Formación permanente para la intervención en atención a la diversidad
Carga horaria semanal	5 hs
Carga horaria total	80 hs
Créditos académicos	No Aplica
Horas Teóricas	40
Horas Prácticas	40
Prerrequisitos	No Aplica

II- Fundamentación

Este programa busca capacitar a profesionales de la educación y otros sectores relacionados en estrategias efectivas y sostenibles para atender la diversidad en sus campos de acción. El curso se centrará en desarrollar habilidades prácticas y teóricas para mejorar la inclusión y el reconocimiento de las necesidades individuales en entornos diversos.

III- Competencias para desarrollar en el módulo

Competencias de Conocimiento y Comprensión

- **Comprensión de Conceptos Fundamentales:** Entender términos clave como diversidad, inclusión, equidad, y justicia social y cómo estos se aplican en diferentes contextos.

- **Marco Legal y Normativo:** Conocer la legislación relevante y las normativas que apoyan la inclusión y protegen los derechos de individuos de grupos diversos.

2. Competencias Analíticas y de Evaluación

- **Evaluación de Necesidades:** Capacidad para realizar diagnósticos precisos de las necesidades de diversidad e inclusión dentro de la organización o el entorno educativo.
- **Análisis Crítico:** Desarrollar habilidades para analizar críticamente las políticas, prácticas y culturas organizacionales respecto a su eficacia en promover la inclusión.

3. Competencias de Diseño e Implementación

- **Diseño de Intervenciones:** Habilidad para diseñar intervenciones educativas y organizacionales que respondan de manera efectiva a las necesidades identificadas de diversidad.
- **Implementación de Estrategias Inclusivas:** Desarrollar e implementar estrategias que promuevan un ambiente inclusivo y equitativo para todos los individuos.

4. Competencias de Comunicación

- **Comunicación Efectiva:** Capacidad para comunicar ideas, normas y procedimientos relacionados con la inclusión de manera clara y efectiva a una audiencia diversa.
- **Sensibilidad Intercultural:** Desarrollar habilidades para interactuar respetuosamente con personas de diferentes culturas, etnias, religiones, y antecedentes.

5. Competencias Prácticas y Operativas

- **Gestión de Recursos:** Habilidad para manejar recursos y herramientas que soporten prácticas inclusivas, incluyendo tecnología adaptativa y materiales accesibles.
- **Resolución de Conflictos:** Capacidad para manejar y resolver conflictos que surjan a partir de cuestiones de diversidad e inclusión.

6. Competencias Reflexivas y de Mejora Continua

- **Reflexión Profesional:** Fomentar una práctica de reflexión continua sobre las propias actitudes y prácticas respecto a la diversidad e inclusión.
- **Capacitación Continua:** Promover el desarrollo profesional continuo en temas de diversidad, inclusión, y derechos humanos.

7. Competencias de Liderazgo y Colaboración

- **Liderazgo Inclusivo:** Desarrollar liderazgos que promuevan activamente la inclusión y la diversidad en todas las operaciones y niveles organizacionales.
- **Trabajo en Equipo y Colaboración Interdisciplinaria:** Fomentar la colaboración entre profesionales de diversas disciplinas para crear entornos más inclusivos.

Competencias

- Competencia 1: Evaluación de Necesidades
 - Capacidad para identificar y analizar las necesidades individuales y colectivas en contextos diversos.
- Competencia 2: Diseño e Implementación de Estrategias
 - Diseño, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas y sociales que promuevan la inclusión.
- Competencia 3: Reflexión y Adaptabilidad
 - Habilidades para reflexionar sobre la práctica actual, adaptar intervenciones y adoptar un enfoque proactivo frente a los desafíos de la diversidad.

IV- Unidades de Aprendizaje

Unidades con sus respectivos objetivos y/o capacidades a ser desarrolladas

Unidades	Capacidades/Objetivos
UNIDAD I. Fundamentos de la Diversidad y la Inclusión	• Definiciones clave: diversidad, equidad, inclusión.

Unidades	Capacidades/Objetivos
Identificación de Necesidades y Evaluación	• Revisión de marcos legales y éticos que respaldan la inclusión. • Técnicas para la evaluación de necesidades individuales y grupales. • Uso de tecnología y herramientas para el diagnóstico efectivo.
Unidad 2. Estrategias para la Intervención	• Desarrollo de planes de intervención personalizados. • Estrategias pedagógicas inclusivas y adaptativas. • Casos prácticos y estudio de situaciones reales.
Implementación y Gestión del Cambio	• Gestión de recursos y coordinación de equipos multidisciplinares. • Monitoreo y evaluación de la efectividad de las intervenciones.
Unidad 3 Desarrollo Profesional y Ética	• Ética profesional en contextos de diversidad. • Desarrollo profesional continuo y autoevaluación.

V- Estrategias didácticas para implementar en el proceso de enseñanza aprendizaje, abarcando las actividades de formación y de investigación.

- Evaluaciones Formativas: A lo largo del curso mediante ejercicios prácticos y pruebas cortas.
- Evaluación Sumativa: Al final del programa, presentación de un proyecto final que integre los conocimientos y habilidades adquiridos.

Recursos Didácticos:

- Material de lectura y bibliografía actualizada.
- Plataforma virtual con recursos multimedia.
- Herramientas interactivas para la evaluación y el diseño de estrategias.

Público Objetivo:

- Educadores, trabajadores sociales, psicólogos, y todos aquellos profesionales interesados en mejorar sus competencias en atención a la diversidad.

VI- Estrategias de evaluación

La Evaluación se regirá por el Reglamento de la Universidad. El proceso de evaluación del aprendizaje se desarrollará en forma continua y sistemática. Se tendrán en cuenta la evaluación diagnóstica, la evaluación sumativa de proceso (incluirá las pruebas parciales, trabajos individuales y grupales y talleres de clases) y la evaluación final. En todas ellas se determinará la valoración de la adquisición de conocimientos y el fortalecimiento de las actitudes, valores y habilidades.

VII- Actividades de extensión y/o de responsabilidad social universitaria asociadas a la carrera

No Aplica.

VIII- Fuentes bibliográficas:

Básica

Banks, J. A. y Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 10th ed. Wiley.

Booth, T., y Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. 4th ed. Centre for Studies on Inclusive Education.

Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. 3rd ed. Teachers College Press.

Lindsay, G. (2016). *Educational Psychology and Intervention: An Introduction*. Sage Publications.

Complementaria

Artiles, A. J., Harris-Murri, N., y Rostenberg, D. (2006). "Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead." *Theory Into Practice*, 45(3), 260-268.

Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). "Exploring Inclusive Pedagogy." *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.

Slee, R. (2011). "The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education." *Foundations and Futures of Education*. Routledge.

Recursos en Línea y Reportes

UNESCO. (2020). *Inclusion and Education: All Means All*. Global Education Monitoring Report.

Hehir, T., y Katzman, L. I. (2012). "Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs." Jossey-Bass.

Waitoller, F. R., y Artiles, A. J. (2013). "A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program." *Review of Educational Research*, 83(3), 319-356.

Capítulos de Libros y Conferencias

Salend, S. J. (2015). "Creating Inclusive Classrooms: Effective, Differentiated and Reflective Practices." 8th ed. Pearson.

Agradecimiento

La autora del presente estudio manifiesta su reconocimiento en el logro de la investigación a:

- A las instituciones de ES que gentilmente proporcionaron los datos requeridos para la investigación.
- Profesionales, estudiantes y egresados que amablemente participaron con gran colaboración y entusiasmo.
- Compañeras/os de trabajo de la UC
- Dra. Norma Marecos

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Farrell, P., Tweddle, D. Y Malki, G. (1999) Research Report RR91:
Effective practice in Inclusion and in Special and Mainstream Schools Working
Together. Department of Education and Employment.
- Ainscow, M. (2001) Understanding the development of inclusive education system.
University of Manchester.https://www.researchgate.net/publication/228935522_Understanding_the_development_of_inclusive_education_system
- Ainscow, M., Both, T. y Dyson, A. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion.
Nueva York. Routledge.Disponible en :<https://connections.etfeuropa.eu/files/basic/anonymous/api/library/a408ff5f-41f8-4679-b2bf-23bc41db8b6e/document/7780ba02-e190-4da9-b887-f136d45293a5/media>
- Ainscow, M. y César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the
agenda. European Journal of Psychology of Education, XXI (3), 231-238.
<http://www.jstor.org/stable/23421604>
- Alcaín, E., y Medina, M. (2017). *Hacia una Educación Universitaria Inclusiva: realidades y retos*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria. Vol. 11 (1), 4-19.
- American Psychological Association (2020). Publication manual of the American
Psychological Association (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- American Psychological Association. (2020). APA Style. <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/index>
- ANEAES. (19 de Julio de 2018). Guía para la Elaboración del Informe de *Autoevaluación*.
Asunción, Paraguay.

http://www.aneaes.gov.py/v2/application/files/3315/3297/2613/Guia_de_Autoevaluacion_de_Carreras_de_Grado.pdf

ANEAES (2022) Nómina de Universidades del sector oficial y privado con marco legal de aprobación para su funcionamiento. Asunción, Paraguay. Disponible en: <http://www.aneaes.gov.py/aneaes/index.php/ct-menu-item-31>

ANEAES (2022) Nómina de Institutos Superiores del sector oficial y privado con marco legal de aprobación para su funcionamiento. Asunción, Paraguay. Disponible en: <http://www.aneaes.gov.py/aneaes/index.php/ct-menu-item-32>

ANEAES (2020). Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Programas de Postgrado. Asunción, Paraguay.
http://www.aneaes.gov.py/v2/application/files/3515/9441/5195/Mecanismo_de_Evaluacion_y_Acreditacion_postgrado_07_2020.pdf

Amaro, M. C. (2019). Formación Docente para la Atención a la Diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 51-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017824>

Aranda Barradas, Juan Silvestre., & Salgado Manjarrez, Edgar . (2005), "El diseño curricular y la planeación estratégica." *Innovación Educativa*, Vol., núm.26, pp.25-35 [Consultado: 25 de Enero de 2023]. ISSN: 1665-2673.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421475003>

Ayala S., y O'Higgins, T. (2019) Perfil docente de la educación superior inclusiva en

- Paraguay. Revista Científica en Ciencias Sociales UP. 1(1):62-7.
https://www.upacifico.edu.py:8043/index.php/PublicacionesUP_Sociales/article/view/21
- Barradas, J. S. A., y Manjarrez, E. S. (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa*, 5(26), 25-35.
<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475003.pdf>
- Barrón Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982009000300006>
- Benítez Perez, L. V. (2023). Prácticas Pedagógicas en Educación Superior con relación a la Educación Inclusiva: Pedagogical Practices in Higher Education in relation to Inclusive Education. *LATAM Revista*
- Beltrán, N yGómez, L. (2016). La gestión curricular para la educación inclusiva en dos instituciones educativas distritales IED de Bogotá: un estudio de caso. Tesis de Maestría en Educación. Pontificia Universidad Javeriana.Colección. TESIS. Bogotá. Colombia.
- Bergquist, W. H., & Armstrong, J. L. (1986). *Planning effectively for educational quality*. Jossey-Bass. Disponible en: <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/7868>
- Bolaños. (2015). Orientación para los procesos de diseño curricular. Programa de Desarrollo Curricular del Centro de Evaluación Académica (CEA) © Universidad de Costa Rica. <http://www.cea.ucr.ac.cr/media/diea/publicaciones/orientacion-diseno-curricular.pdf>.
- Booth, T. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 1-13.

- Boude, O. R. (2021). Diseño de estrategias de aprendizaje móvil en educación superior a través de un proceso de formación docente. *Formación universitaria*, 14(2), 181-188.
<https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v14n2/0718-5006-formuniv-14-02-181.pdf>
- Calvo, Gloria. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. Recuperado en 17 de mayo de 2020, de
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es.
- Calvo, M., y Verdugo, M. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30, ISSN:0214-8560
- Carrascal Moraga, M., Maneiro Dios, R., y Revesado Carballares, D. (2022). La importancia del enfoque pedagógico inclusivo en los programas de formación docente. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 27(288), 160-175.
<https://doi.org/10.46642/efd.v27i288.3281>
- Cardoso Espinosa, E. O., y Cerecedo Mercado, M. T. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(2), 68-82.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000200005&lng=es&tlng=e
- Carnerero Montenegro, C. (2005). Políticas de calidad: propuesta de estrategias para su introducción en la escuela. In *V Congreso Internacional Virtual de Educación*.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24644>
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 15, núm. pp. 1-33 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Castillo, J.R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de educación inclusiva*, 9(2), 264-275. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>

Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA (2019) *Educación Superior Inclusiva*.

<https://docplayer.es/141593612-Centro-interuniversitario-dedesarrollo-cinda-grupo-operativo-de-universidades-chilenas-educacion-superior-inclusiva.htm>

Cerrón Rojas, W. J., (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570967709010/html/>

Cervera, D., Cabello, J.L., y López, C. (2020) Plan de formación docente de la Comunidad de Madrid 2020-2021. Consejería de Educación y Juventud.

<https://www.comunidad.madrid/transparencia/normativa/plan-formacion-docente-comunidad-madrid-2020-2021>

CINDA. Centro interuniversitario de Desarrollo (2019). *Educación superior inclusiva*.

Grupo Operativo de Universidades Chilenas. Santiago.

<https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf>.

CINDA (1992) Programa Políticas y Gestión Universitaria·CINDA. Calidad Académica en Educación Superior. Modelos de Verificación. JULIO-1992. Disponible en: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/calidad-academica-en-educacion-superior-modelos-de-verificacion.pdf>.

Colmenero Ruiz, M. J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a La Investigación*, (1). Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/2554>

CONACYT (julio de 2019). Guía para el diseño y evaluación de proyectos de programas de postgrados académicos. <https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/guia-de-posgrados-academicos.pdf>

CONACYT (31 enero de 2022) 25 años impulsando el desarrollo científico en Paraguay. <https://www.conacyt.gov.py/CONACYT-25-anos-impulsando-desarrollo-cientifico-paraguay>

CONES (2022) Resoluciones de Aprobación, Actualización referentes a Instituciones de Educación Superior. Universidades. Institutos Superiores. Asunción-Paraguay. Disponible en: <http://www.cones.gov.py/resoluciones/>

CONES. Resolución N° 700/2016: “Reglamento que regula los procesos de aprobación y habilitación de los programas de Postgrado”. Asunción, 11 de noviembre de 2016 <http://www.cones.gov.py/reglamento-que-regula-los-procesos-de-aprobacion-y-habilitacion-de-los-programas-de-postgrado/>

Constitución Nacional de la Republica de Paraguay, 1992. Recuperado de; http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_pry_anexo3.pdf. 23-julio-2019.

Clavijo Castillo, R. G., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. ALTERIDAD. Revista de Educación, 15(1), 113-124. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v15n1/1390-325X-alteridad-15-01-00113.pdf>

Cruz, M.(2019)Lineamientos de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en la educación superior colombiana. Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y derechos Humanos ISSN 2525-1643 Vol 3 (1) Año 2019 Licencia: CC BY. Pp.50-69.

Chehaybar y Kuri, E., (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. Revista Latinoamericana

- de Estudios Educativos (México), XXXVI(3-4),219-259. ISSN: 0185-1284.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036410>
- de Torre, M. J. M., y Oltra, G. Y. (2015). Gestión de calidad de programas de postgrado: estudio de casos. *methods*, 17, 8.
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Gesti%C3%B3n+de+calidad+de+programas+de+postgrado%3A+estudio+de+casos&btnG=
- Dei, D. (2006). La tesis. *Cómo orientarse en su elaboración*. Buenos Aires: Prometeo.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54359613/Dei_La_Tesis-with-cover-page-v2.pdf
- Del Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2011). *Investigación: fundamentos y metodología*. (2ª. ed.). Pearson.
- DGEEC (17 de agosto 2020) DGEEC compartió datos de la ciudad de Asunción por su aniversario de fundación. <https://www.ine.gov.py/news/news-contenido.php?cod-news=501>
- Díaz Pareja, E. M., (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2)
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf>
- Dirección General de Encuestas, Estadísticas y Censos. 2015. Censo de Comunidades de los Pueblos Indígenas 2012. Resultados Finales. Asunción
<https://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/comunidad%20indigena/Censo%20de%20Comunidades%20de%20los%20Pueblos%20Indigenas%20Resultados%20Finales%202012.pdf>
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. 2016. Características sociodemográficas de los hogares particulares con personas con discapacidad, 2012. Asunción
<https://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/investigacion%20tematica/Caract>

eristicas%20sociodemograficas%20de%20los%20hogares%20particulares%20con%20personas%20con%20discapacidad.pdf

Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. 2018. Indicadores de la niñez y adolescencia (0 a 17 años). Asunción.
<https://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/indicadores%20EPHC2018/INDICADORES%20DE%20NINEZ%20Y%20ADOLESCENCIA.pdf>

Duk, Cynthia, Cisternas, Tatiana, & Ramos, Liliana. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>.

Díaz, E.M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-11.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf>

Echeita G., (2012) Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. UAM Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
<https://pdfs.semanticscholar.org/2d03/2f5826db4e46f759ba89694f667f19ff8706.pdf>.

Echeita, G., y Navarro D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-161. ISSN: 0214-8560.

EcuRed. Departamento Central. Consultado el 13 de octubre de 2022.
[https://www.ecured.cu/Departamento_Central_\(Paraguay\)](https://www.ecured.cu/Departamento_Central_(Paraguay))

Editorial Definición MX. (23/11/2015) *Igualdad de oportunidades*. Editorial Definición.
URL: <https://definicion.mx/igualdad-de-oportunidades/>. Ciudad de México
<https://definicion.mx/?s=Igualdad%20de%20Oportunidades>.

- Elías, R., y Misiego, P. (2017). La situación de la formación docente en Paraguay1. *Investigación y políticas de formación docente en Paraguay, Argentina y Brasil*, 45. <http://www.desarrollo.org.py/admin/app/webroot/pdf/publications/25-07-2018-16-19-32-706902941.pdf#page=46>
- Farfán Cabrera, M. T., y Reyes Adan, I. A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 28(73), 45-61. <https://www.redalyc.org/journal/340/34056722004/html/>
- Fajardo, M. S., (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de educación inclusiva, 11(1), 171-197. *Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos*. Revista latinoamericana de educación inclusiva. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>.
- Fernández, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del *alumnado en la educación superior*. *Revista de la educación superior*. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista162_S1A1ES.pdf.
- Fernández, N., y Pérez, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123-148. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15044>
- Fierro, Fortuol y Rosas (2000). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*. *Maestros y Enseñanza*. México: Paidós.
- Fuster Guillen, D.E., (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Flórez García, M. Á., Aguado Díaz, A. L., y Alcedo Rodríguez, M. Á. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad.

- Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology, 5, 81-94.
- Gamarra Zalazar, L. P., (2015) Carrera universitaria y la formación docente en la Universidad Nacional de Pilar. no Século, D. D. G. U., y del Plata–Argentina, X. M. <https://core.ac.uk/reader/30412060>
- García, Carolina, Herrera, Constanza, & Vanegas, Carlos. (2018). *Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(2), 149-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>.
- García (2015). Educación ,Integración Educativa o Educación Inclusiva.y Los retos de la psicología en la sociedad contemporánea (pp. 27-40). Chiapas,México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Giménez, S. (2015). Delineamiento de Políticas de Educación inclusiva en Educación Superior en el Paraguay. Revista Internacional de apoyo a la Inclusión. Vol. 1, 121-131
- Gómez, Y. y García, MM. (2017). Hacia una Educación Superior Inclusiva. *ReiDoCrea*, 6,300-319. REIDOCREA | ISSN: 2254-5883 | VOLUMEN 6. ARTÍCULO 24. PÁGINAS 300-319 300
- Gómez López, M., y Gómez Vitola, D. (2020). Formación docente en educación superior inclusiva. <https://hdl.handle.net/10495/17858>
- Guevara, J. y Zacarías, I. (2016). Empezar la docencia en escuelas inclusivas.
- Dilthey, W., & Jameson, F. (1972). The rise of hermeneutics. *New literary history*, 3(2), 229-244. <https://doi.org/10.2307/468313>
- Documento de Trabajo N° 154. Buenos Aires: CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1042.pdf>

- Guzmán, J. C. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 16(2), 133-149. <https://www.redalyc.org/journal/551/55160059008/55160059008.pdf>
- Guía resumen del Estilo APA séptima edición (2020)
http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_15/recursos/2020/documentos/27022020/normasapa-7.pdf
- Heskia, M. Lepeley, A. Recabarren, C. &Suárez, M. (17 de junio del 2019) *Trabajo para optar al Grado de Magíster en Psicología Educacional. Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo Santiago*,
<https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/2797/Docencia%20para%20la%20inclusión%20en%20educación%20superior%20desarrollando%20competencias%20inclusivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Imbernón, F. (1999). *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, España:Graó.
- Imbernón, F. (1999). *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, España:Graó.
- Imbernon Muñoz, Francesc, y Canto Herrera, Pedro José, y "La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica." *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, vol. , no. 41, 2013, pp.1-12.
 Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72. ISSN: 1909-4302
<http://publicaciones.unitec.edu.co/ojs/>

- Katz, S. y Krause A. (2022). *10 años tejiendo la red interuniversitaria latinoamericana y del caribe sobre discapacidad y derechos humanos*.
<https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/2214>
- Larrea, E. (2014). *El currículo de la educación superior desde la complejidad sistémica*. Curso: Estudio de pertinencia para las carreras universitaria, CES, Salinas.
- Larrea, E. (2015). *El currículo de la Educación Superior desde la complejidad sistémica; algunas consideraciones para orientar el proceso de construcción del nuevo modelo de formación universitaria*. http://www.ces.gob.ec/doc/Taller-difusion/SubidoAbril-2015/curriculo_es-sistémico
- Ley N° 1264/98 General de Educación. (1998). Congreso Nacional de la República de Paraguay. (1998, 14 de mayo).
- Ley N° 2072/03 - De creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (13 de Febrero de 2003). Asunción, Paraguay.
- Ley N° 3540/08 - Que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2008). Asunción, Paraguay.
- Ley N° 4995/13 De Educación Superior. (02 de Agosto de 2013). Asunción, Paraguay.
- Ley N° 5136/13 - De Educación Inclusiva. (2013). Asunción, Paraguay.
- Lissi, M., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas A., y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, 30, 306-324
- Luque, M. (2016) la formación del docente en la educación inclusiva universitaria *teacher training recus*: Revista Electrónica Cooperación Universidad - Sociedad ISSN en trámite IN INCLUSIVE HIGHEREDUCATION AUTORA. Vol. 1, Año 2016, No. 2 (Abril – Agosto)

- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J., y Chiva-Bartoll, Ó. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional (Promoting educational inclusion in teacher training through University Service-Learning d. Retos, 45, 163-173. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92688>
- Martínez Migueles, M. (2007). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Primera Edición. Editorial Trillas.
- https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_a_Martinez_Miguel_PDF?auto=download
- MEC. (mayo de 2009) *Plan Nacional de Educación 2024. Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo*. Asunción: MEC.
- https://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2017/10/MEC_plan-educacional-2024.pdf
- MEC y OEI. (2010). *Atención a la Diversidad*. Asunción, Paraguay: OEI y MEC.
- Recuperado de: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/12348
- MEC, (s.f.) Educación Superior. <https://www.mec.gov.py/?ref=297789-institucional>
- MEC, (s.f.) Educación Superior. <https://www.mec.gov.py/?ref=299388-institucional>
- Ministerio de Educación y Ciencias. 2018. *Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay*. Asunción.
- <https://bibliotecaie.files.wordpress.com/2018/11/lineamientoseinclusivo.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencias. 2018. *Plan de Acción Educativa 2018 –2023: Transformemos la Educación*. Asunción.
- https://observatorio.org.py/uploads/plan/file/15/Plan_de_Acci%C3%B3n_Educativa_2018_2013_final_para_lectura__1_.pdf

- Ministerio de Educación y Ciencias. 2019. Mapa Escolar.
http://mapaescolar.mec.gov.py/mapa_escolar/contenido/datos_educativos
- Miranda, E.(2013) Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa. Normas técnicas de presentación de trabajos científicos. 5ta ed. Editado por la autora. Asunción.
- Medina-Castillo, J. B., de Llergo, L. M. L., & Díaz, A. (2012). La medición de datos cualitativos, una tendencia en investigación social: análisis del caso de la facultad de contaduría y administración, unidad Culiacán. *Ra Ximhai*, 8(2), 287-295.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46125172004.pdf>
- Mitler, P. (1993, mayo). Teacher education for special educational needs. Comunicación presentada en Seminar on policy options for special educational needs. Londres: University of London. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0718-7378201800010002100033&lng=en
- Moriña, A., & Cotán Fernández, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n1/a03v11n1.pdf>
- Muccio, L. (2012) Head start instructional professionals' perceptions and practices: facilitators and barriers for including young children with disabilities (Tesis de doctorado). George Mason University, Washington DC, Estados Unidos.
- Muntaner Guasp, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. (U. d. Balears, Ed.)
<https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>. Recuperado el 17 de 05 de 2020.
- Muntaner, J.J., Roselló, M.R., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>

- Nieva Chaves, J. A., y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8 (4). pp. 14-21. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Ocampo-González, A. (2023). Descolonizar la educación inclusiva, producir otros hábitos mentales. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-16793>
- O'Higgins Salinas, T., y Ayala, S. (2024). Perfil del docente de la educación superior para la educación inclusiva en una universidad privada de Paraguay. *Revista científica En Ciencias Sociales* - ISSN: 2708-0412, 6, 01–14. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/e601101>
- Osses Bustingorry, S, Sánchez Tapia, I, & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Pacheco, H. M. (2019). Currículum, planes y programas de estudios. Recuperado a partir de [https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos Estudios e Investigaciones/Attachments/34/27.Curri, plan. pdf](https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/RecursosEstudios e Investigaciones/Attachments/34/27.Curri, plan. pdf).
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699.
- Padilla Gómez, Annette, López Rodríguez del Rey, María Magdalena, y Rodríguez Morales, Alina. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas.. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 86-90. Recuperado en 26 de julio de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100012&lng=es&tlng=es.
- Paredes I, Casanova I, Naranjo M, (2018) *Formación integral, enfoque por competencias y transversalidad curricular en la educación superior*. Editorial. UTN. Ibarra - Ecuador.

Parra,C (2011).Educación inclusiva, un modelo de la diversidad humana.Vol 5. ISSN

Ramírez-Romero, J. L., (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes.. *Perfiles Educativos*, (86), .[fecha de Consulta 24 de Enero de 2023]. ISSN: 0185-2698. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208607>

Paz Maldonado, Eddy Javier. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. Recuperado en 21 de septiembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100067&lng=es&tlng=es.

Pérez Gómez, A., Soto E., Sola, M. y Serván Núñez, M. (2009). Contextos y recursos para el aprendizaje relevante en la universidad. (Vol. 5). Ediciones AKAL

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), pp. 503-523. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.rtf

Ramírez, J. L., (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes.. *Perfiles Educativos*, (86). ISSN: 0185-2698. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208607>

Resolución N° 01 - Que reglamenta el régimen de faltas y sanciones por incumplimiento de la Ley N° 5136/2013 "De Educación Inclusiva". (2015). Asunción, Paraguay.

Resolución N° 17.267, Por la cual se aprueban los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay, en instituciones educativas de gestión oficial, subvencionada y privada de este ministerio. (2018, 16 de mayo). (Par.) https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15039?1531495353

- Riesco, S. (2018, 19 de 09). Formación continua para docentes: ¿en qué consiste?, formaZion.com,1.https://www.formazion.com/noticias_formacion/formacion-continua-para-docentes-en-que-consiste-org
- Rodríguez Vite, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia huasteca boletín científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9).
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n9/e2.html>
- Rosales Cevallos, M.M., (2021). Diseño curricular por competencias y la calidad en la educación. Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE. DOI:
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.783
- Sánchez Díaz, M.d.l.N. y Morgado Camacho, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 52 (1), 27-43.
<https://doi.org/10.14201/scero20215212743>
- Sánchez Flores, F.A., (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sañudo, L.E., (2006). La investigación educativa y su componente ético. Hallazgos, (5),59-71. ISSN: 1794-3841. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2006.0006.05>
- Secretaría Nacional de Cultura Paraguay. Asunción, capital mundial de la amistad. Consultado el 13 de octubre de 2022. <http://www.cultura.gov.py/2016/10/asuncion-capital-cultural-de-las-americas/>

- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>
- Silva Laya, M. (2008). Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos de la educación superior. *Perfiles educativos*, 30(120), 7-32.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000200002
- Solórzano, J. L. V. y de Franco, M. F. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo recursivo*, 3(1), 1-24.
<https://atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Solórzano, M. J. P., y Briones, M. F. B. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 51-71.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467933>
- Spinzi, W.(2017) Inclusión educativa en Paraguay: Un análisis de los programas orientados al acceso a la educación de jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social implementados en los dos últimos gobiernos 2008-2013 y 2013-2018. *Población y Desarrollo*. 2017; 23 (45): 83 – 94.
<http://desarrollo.org.py/admin/app/webroot/pdf/publications/19-02-2018-07-40-50-1235388060.pdf>
- Strah, M. (2020). Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica. *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)*.

- Tavares, L.M., Santos, L.M., y Freitas, M. (2016). A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22, 527-542.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>
- Team, G. y Velásquez Moreira, V., (2020) Discapacidad y educación en Paraguay: retos de la educación de personas con discapacidad en Paraguay desde la perspectiva de la gobernabilidad, UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. France. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/8214424/discapacidad-y-educacion-en-paraguay/9126476/>
- UNESCO (1994). Informe final conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Marco de acción y declaración de Salamanca. París: UNESCO/ MEC. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring Acces to Education for All*. París: UNESCO
- UNESCO (2020) *Discapacidad y Educación en Paraguay. Retos de la educación de personas con discapacidad en Paraguay desde la perspectiva de la gobernabilidad*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374680>
- UNICEF (2023) *PRINCIPALES RESULTADOS Y HALLAZGOS DEL ESTUDIO: Niñas, niños y adolescentes FUERA DE LA ESCUELA: perfiles y barreras de exclusión en Paraguay. Resumen Ejecutivo*.
<https://www.unicef.org/paraguay/media/9171/file/Resumen%20Ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20fuera%20de%20la%20escuela.pdf>
- Vallina, N. Á. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía Magna*, (10), 151-158.

<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/20862/Tema%203.%20Curr%C3%ADculum%20en%20Procesos%20Sanitarios.pdf?sequence=1>

Vázquez-Cano, E. (2015). El reto de la formación docente para el desarrollo de una metodología ubicua en la Educación Superior. *Perspectiva Educacional*, 54(1).
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.236>

Velaz de Medrano, C. (2002). *Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales*. Siglo Cero, 31 (3), 189, 5-10.

Velásquez Moreira, V. (2020). Discapacidad y educación en Paraguay: retos de la educación de personas con discapacidad en Paraguay desde la perspectiva de la gobernabilidad.

Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/93>.

Viennet, R. y Pont, B. (2017). *Education policy implementation. A literature review and proposed framework*. OECD Education Working Papers. París: OCDE.
<https://eric.ed.gov/?id=ED581629>

Villasís-Keever, M. Á., y Miranda-Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación IV: las variables de estudio. *Revista Alergia México*, 63(3), 303-310.
DOI: <https://doi.org/10.29262/ram.v63i3.1999>

Zarate ROrtiz, L.(2017)Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas *pedagógicas*. *Educare[online]*. 201.vol.21, n.3, pp.289-312. ISSN 1409-4258.<http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3>

Zuñiga, E. (2002). Los programas de formación docente: una visión más allá del aula. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XII(2),207-

218.[fecha de Consulta 21 de Junio de 2022]. ISSN: 1405-3543. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65412211>

ANEXOS

Anexos 1: Validación de los instrumentos de recolección de datos

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



Asunción, ... de de 2022

Estimada/o:

Ref. Solicitud de validación de instrumentos para la investigación

Como estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Iberoamericana, en calidad de cursante estoy realizando una investigación, cuyo título es: **“La educación inclusiva en la formación de docentes para la educación superior en instituciones de gestión privada de Asunción y Departamento Central, 2022”**. Por su profesionalidad, su opinión será muy valiosa para validar el contenido de los instrumentos. Por ello, agradezco de antemano su tiempo y su generosa colaboración.

1. Datos del experto: le solicito que complete y marque con una (x) en el siguiente cuadro:

Nombre del experto:			
Grado profesional:	Magister ()	Doctor ()	
Área de Formación académica:	Clínica () Social ()	Educativa () Organizacional ()	Otros...
Áreas de experiencia profesional:			
Institución donde trabaja:			
Tiempo de experiencia profesional:	10 años y menos ()	10 a 15 años () 15 años y más ()	

2. Los propósitos de la validación de los instrumentos son:

- a. Si los objetivos de la investigación podrán ser medidos a partir de los instrumentos seleccionados.
- b. La relevancia para lograr que sean válidos y los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente, aportando así en el área investigativa de la educación.
- c. La coherencia entre los ítems y las categorías en estudio.

3. Objetivos de la investigación:

- **General:** Analizar el enfoque de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria en universidades e institutos de educación superiores de gestión privada de Asunción y Departamento Central
- **Específicos**

Objetivo Específico 1. Establecer el modelo pedagógico en la que se sustenta la formación en los ciclos de especialización en didáctica universitaria

Objetivo Específico 2. Caracterizar la estructura curricular de los programas de especialización en didáctica universitaria, en cuanto al enfoque de la educación inclusiva

Objetivo Específico 3. Determinar la importancia que se les da a la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria

Objetivo Específico 4. Describir el sistema de capacitación permanente para los docentes del programa de especialización en didáctica universitaria en cuanto a temas de inclusión

4. Presentación de los instrumentos:

Las técnicas e instrumentos que se desea utilizar son:

- 4.1. Entrevista estructurada: Guion de entrevista
- 4.2. Análisis documental: Ficha de revisión documental
- 4.3. Entrevista semi estructurada: Cuestionario con respuestas semi cerradas
- 4.4. Encuesta cualitativa: Cuestionario

5. Criterios de evaluación:

- **Claridad:** el ítem es comprensible para todos (0 = Nada Claro (NC); 1 = Poco Claro (PC); 2 = Claro (C); 3 = Totalmente Claro (TC))
- **Coherencia:** el ítem guarda relación con los objetivos de la investigación (0 = Nada Coherente (NC); 1 = Poco Coherente (PC); 2 = Coherente (C); 3 = Totalmente Coherente (TC))
- **Pertinencia:** el ítem es congruente con los objetivos de la investigación (0 = Nada Pertinente (NP); 1 = Poco Pertinente (PP); 2 = Pertinente (P); 3 = Totalmente Pertinente (TP))

Si tiene alguna observación o sugerencia escriba al final del cuestionario

.....

Objetivo 1: Establecer el modelo pedagógico del programa en la que se sustenta la formación en los ciclos de especialización en didáctica universitaria

1.1. Entrevista estructurada: Guion de entrevista

Fuente: Coordinador del Programa

N°	Modelo que sustenta la formación en el Programa de Especialización en Didáctica Universitaria	CLARIDAD				COHERENCIA				PERTINENCIA			
	Teoría: Academicista	NC	PC	C	TC	NC	PC	C	TC	NP	PP	P	TP
1	¿El contenido del programa se centra en la transmisión académica del conocimiento?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2	¿Es un currículo centrado en los contenidos académicos?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
3	¿En el programa se enfatiza los contenidos que hay que transmitir y aplicar tal cual?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
4	¿El currículo forma al profesor con la propuesta de ser un profesional que domina el conocimiento que hay que enseñar? " El buen profesor domina los contenidos a enseñar"	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
5	¿El profesor es un mediador entre el estudiantado y los contenidos a enseñar que han sido seleccionados por otros?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
N°	Teoría: Racional												
1	¿El profesor debe ser eficiente en preparar estrategias para (enseñar, evaluar, etc.)?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2	¿El profesor es un técnico que usa y aplica lo que otros han diseñado y pensado?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
3	¿El currículo suministra estrategias para que el profesor las implemente (por ello es un técnico)?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
4	¿Se le enseña al profesor a programar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde objetivos conductuales?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

5	¿El programa se centra en la formación interpersonal del profesor	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Nº	Teoría: Socio constructivista												
1	¿El currículo le apuesta a la diversidad, a formar para el trabajo colaborativo, al protagonismo del profesorado para el diseño y desarrollo curricular y de la actividad en el aula, a saber mantener la relación entre la academia y la sociedad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2	¿El currículo forma para la autonomía y la cualificación docente?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
3	¿Se forma para que el profesor integre los conocimientos en una práctica profesional contextualizada y flexible?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
4	¿El currículo pretende formar al profesor como investigador y como profesional práctico, crítico y reflexivo, se forma al profesor para enfrentar la incertidumbre, la contextualización y las variaciones idiosincráticas?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
5	¿Se forma al profesor para que conozca el contexto: el entorno, el individuo, la institución, la comunidad, el aula, ¿entre otros?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
6	¿El currículo ayuda al docente para adaptar la metodología de su enseñanza a las necesidades de los estudiantes?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

OBSERVACIONES / SUGERENCIAS:

Objetivo 2: Caracterizar la estructura curricular de los programas de especialización en didáctica universitaria, en cuanto al enfoque de la educación inclusiva

2.1. Análisis documental: Ficha de revisión documental

Fuente: Programas de Especialización en Didáctica Universitaria

	CLARIDAD				COHERENCIA				PERTINENCIA			
Misión y Visión	NC	PC	C	TC	PC	C	NC	TC	NP	PP	P	TP
1.¿En su Visión y Misión establece un indicador de educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Perfil de salida												
2.¿En su perfil de salida del curso se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Objetivos del Programa de Especialización												
3.¿En los objetivos del curso se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Estructura Académica												
4.¿El programa posee los datos identificativos? Nombre de la Institución, Facultad, Denominación del Curso, Nombre del Módulo y/o asignatura, Carga Horaria total y semanal, periodo de tiempo.	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
5.¿Cuenta con la carga horaria mínima -360- establecida por el CONES?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Fundamentación y /o Justificación:												
6.¿En su fundamentación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Objetivos												
7.¿Cuenta con objetivo general y específicos orientados para el desempeño en aulas inclusivas?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Unidades o ejes temáticos												
8.¿Cuenta con módulo referente la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Metodología de Aprendizaje												
9.¿En la metodología se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

Sistema de Evaluación del Aprendizaje													
10.¿En la evaluación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	
Bibliografía													
11.¿ Posee un listado de materiales bibliográficos acorde al módulo y actualizado?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	

OBSERVACIONES / SUGERENCIAS:

Objetivo 3: Determinar la importancia que se le da a la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria

3.1. Entrevista Semi estructurada: Cuestionario con respuestas semi cerradas.

Fuente: Coordinador/a del programa.

Educación Inclusiva	CLARIDAD				COHERENCIA				PERTINENCIA			
Unidades o Ejes temáticos	NC	PC	C	NC	NC	PC	C	TC	NP	PP	P	TP
1.¿ Se visualiza unidades sobre la Educación Inclusiva en el programa?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Temas												
2.¿ Cuenta con unidades y / o temas que inducen a la preparación de los futuros docentes para enseñar en la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Adecuación curricular												
3.¿Cuenta con alguna indicación sobre la flexibilidad del programa?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Plan de estudio												
4.¿En su Visión y Misión establece un indicador de educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
5.¿En su fundamentación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
6.¿Posee en el perfil del egresado la formación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
7.¿Posee objetivos para la educación inclusiva?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
8.¿Cuenta con módulo referente la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
9.¿En la metodología y evaluación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
10.¿Los contenidos están orientados para instalar una cultura para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
11.¿Considera Ud. importante incluir módulo sobre Educación Inclusiva? ¿Porque?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
12.¿Considera Ud. Importante que los futuros docentes universitarios cuenten con una formación básica para aulas inclusivas? ¿Porque?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

OBSERVACIONES / SUGERENCIAS:

3.2. Entrevista Semi estructurada: Cuestionario con respuestas semi cerradas

Fuente: Docentes del Programa

Educación Inclusiva	CLARIDAD				COHERENCIA				PERTINENCIA			
Unidades o Ejes temáticos	NC	PC	C	NC	NC	PC	C	TC	NP	PP	P	TP
1.¿ Se visualiza unidades sobre la Educación Inclusiva en el programa?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Temas												
2.¿ Cuenta con unidades y / o temas que inducen a la preparación de los futuros docentes para enseñar en la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Adecuación curricular												
3.¿Cuenta con alguna indicación sobre la flexibilidad del programa?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Plan de estudio												
4.¿En su Visión y Misión establece un indicador de educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
5.¿En su fundamentación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
6.¿Posee en el perfil del egresado la formación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
7.¿Posee objetivos para la educación inclusiva?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
8.¿Cuenta con módulo referente la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
9.¿En la metodología y evaluación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
10.¿Los contenidos están orientados para instalar una cultura para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
11.¿Considera Ud. importante incluir módulo sobre Educación Inclusiva? ¿Porque?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
12.¿Considera Ud. Importante que los futuros docentes universitarios cuenten con una formación básica para aulas inclusivas? ¿Porque?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

OBSERVACIONES / SUGERENCIAS:

3.3. Entrevista Semi estructurada: Cuestionario con respuestas semi cerradas.**Fuente:** Estudiantes del Programa

Educación Inclusiva	CLARIDAD				COHERENCIA				PERTINENCIA			
Unidades o Ejes temáticos	NC	PC	C	TC	NC	PC	C	TC	NP	PP	P	TP
Plan de estudio												
1.¿Posee en el perfil del egresado la formación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2.¿Posee objetivos para la educación inclusiva?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
3.¿Posee contenidos para la formación docente para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
4.¿Posee una vinculación con el entorno?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Cultura inclusiva												
5. ¿Estás conforme con el Plan de Estudio que te ha preparado para ser docente en aulas inclusivas?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Práctica inclusiva												
6.¿Manejas el capítulo de la Constitución Nacional referente a la educación?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
7.¿Conoces la Ley General de Educación N° 1264/1998?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
8.¿Conoces la Ley de Educación Superior N° 4595/2015?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
9.¿Conoces la Ley de Educación Inclusiva N° 5136/2013?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
10.¿Conoces los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

OBSERVACIONES / SUGERENCIAS:

3.4. Entrevista Semi estructurada: Cuestionario con respuestas semi cerradas.

Fuente: Egresados del Programa

Educación Inclusiva	CLARIDAD				COHERENCIA				PERTINENCIA			
Unidades o Ejes temáticos	NC	PC	C	TC	NC	PC	C	TC	NP	PP	P	TP
Plan de estudio												
1.¿Posee en el perfil del egresado la formación para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2.¿Posee objetivos para la educación inclusiva?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
3.¿Posee contenidos para la formación docente para la diversidad?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
4.¿Posee una vinculación con el entorno?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Cultura inclusiva												
5. ¿Estás conforme con el Plan de Estudio que te ha preparado para ser docente en aulas inclusivas?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Práctica inclusiva												
6.¿Manejas el capítulo de la Constitución Nacional referente a la educación?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
7.¿Conoces la Ley General de Educación N° 1264/1998?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
8.¿Conoces la Ley de Educación Superior N° 4595/2015?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
9.¿Conoces la Ley de Educación Inclusiva N° 5136/2013?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
10.¿Conoces los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

OBSERVACIONES / SUGERENCIAS:

Objetivo 4: Describir el sistema de capacitación permanente para los docentes del programa de especialización en didáctica universitaria

4.1. Encuesta cualitativa: Cuestionario

Fuente: Coordinadores del Programa

	CLARIDAD				COHERENCIA				PERTINENCIA			
Capacitación Docente	NC	PC	C	TC	NC	PC	C	TC	NP	PP	P	TP
1.¿Propone el programa para una formación permanente para los docentes?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2.¿ Los docentes cuentan con alguna capacitación en educación inclusiva?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
3.¿Consideras importante recibir una capacitación sobre la educación inclusiva?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
4. ¿El desarrollo curricular está basada en las necesidades e intereses de los participantes?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
5. ¿Realizas actualizaciones tecnológicas, pedagógicas y científicas para mejorar su Proceso Enseñanza Aprendizaje?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
6.¿Realizas una integración de la teoría y la práctica?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
7.¿Te parece importante introducir módulos de educación inclusiva en el programa de la Especialización Didáctica Universitaria?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
8.¿En tu módulo contempla algún contenido sobre la educación inclusiva?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
9.¿Incorpora algún tema sobre la educación para la diversidad en su desarrollo curricular?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

OBSERVACIONES / SUGERENCIAS:

4.2. Encuesta cualitativa: Cuestionario

Fuente: Estudiantes del Programa

Capacitación Docente	CLARIDAD				COHERENCIA				PERTINENCIA			
	NC	PC	C	TC	NC	PC	C	TC	NP	PP	P	TP
1.¿Demuestran los docentes una capacitación permanente en el desarrollo de su módulo?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2.¿El programa favorece a un currículo abierto y flexible?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
3.¿Demuestran los docentes actualizaciones tecnológicas, pedagógicas y científicas para mejorar su Proceso Enseñanza Aprendizaje?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
4.¿Los docentes realizan una integración de la teoría y la práctica?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
5.¿El desarrollo curricular está basado en las necesidades e intereses de los participantes?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
6.¿Te parece importante introducir módulos de educación inclusiva en el programa de la Especialización en Didáctica Universitaria?	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

OBSERVACIONES / SUGERENCIAS:

Firma:_____

Fecha:_____

Muy agradecida por su valiosa colaboración, me despido de Ud, saludándole cordialmente.

Teresa O'Higgins Salinas
Cursante del Doctorado en Educación

Anexo 1.A. Síntesis de la validación de instrumentos por expertos

Nº	Nombre y Apellido	Grado Académico	Área de Formación	Áreas de experiencia profesional	Institución donde trabaja	Años de experiencia en educación	Evaluación / Observación
1	Brigido Aguilera	Doctor	Educación	Educación	MEC	15 años y más	1.¿Es una entrevista? ¿O es una encuesta con cuestionario estructurado? 2.Una consulta: cuál sería el interés por consultar sobre las teorías (Academicista, racional.) Considero que, a partir de educación inclusiva, serían las preguntas pertinentes a tu tema. 3.¿Es pertinente? Para mantener la confidencialidad. Para sacar Nombre y Apellido. 4.El archivo decía “Egresado”. ¿Son docentes formadores o egresados? 5.Creo que sería más pertinente consultar al egresado, si fue preparado para la educación inclusiva, en su función actual
2	Leopoldo Sánchez	Doctor	Educación	Docente - Investigador	Tutor de Tesis en varias universidades	15 años y más	1.Revisar el título. Considero muy amplio – Formación Docente- 2.Todo claro y coherente 3.Todo claro y coherente con cada uno de los objetivos 4.Sugiero que también se haga encuesta a estudiantes, cursantes, del programa, porque pudo haber cambios en las universidades acreditadas. 5.Que el trabajo tenga bien claro los criterios de inclusión y exclusión. 6.Felicitaciones por el tema trabajado. Es muy oportuna y emergente.

3	María Lourdes Falcó	Doctora	Educación	Enfermería-Nutrición	Uninorte Itá-Itauguá	15 años y más	1.Sugiere unificar en todos los cuadrantes educación inclusiva / educación para la diversidad. 2.Todo claro y coherente 3.Todo claro y coherente con cada uno de los objetivos
4	Hernán Santos	Doctor	Educación	Dirección Administrativa y Académica	IFD Diocesano de Capiibary	10 años y menos	1.En el objetivo 1, cambiar término estructura por modelo pedagógico 2.Enumerar los objetivos específicos 3.¿Son Institutos de Educación Superior? O ¿Institutos de Formación Docente?
5	Faustina Noceda	Doctora	Educación	Evaluación y Acreditación Educativa	Instituto Superior de Educación Policial (ISEPOL) UMAX	15 años y más	1.Observación y sugerencia para el objetivo 1 y 2 2.En cuanto a la coherencia y claridad, todos los ítems TC
6	María Amelia Britos	Doctora	Educación	Docente - Investigador	Independiente	15 años y más	1.Una pregunta es similar en el objetivo 1. 2.Las preguntas formuladas exigen respuestas dicotómicas (sí o no), vale decir, no se podrán conceptualizar numéricamente 3.Algunos errores ortográficos
7	Wendy Kwan	Doctora. Phd	Organizativa Educativa	Educación y Administrativa	Universidad Americana Universidad del Pacífico	10 a 15 años	1.Se debe ajustar a la forma de preguntar para aquellos ítems que llevan 2 de puntuación. 2.En su Visión y Misión establece un indicador de educación inclusiva y/o educación para la diversidad. Quizás no se debe mencionarlo como un indicador, más bien, de tenerlo en cuenta dentro de la planificación estratégica. 3.¿Con una especialización en educación inclusiva ya puedes formar a futuros docentes para aulas inclusivas? ¿La pregunta es para docentes en formación o para docentes tutores?

8	Juan Carlos Palacios	Doctor	Educación	Departamento de Pastoral Educativa	Diócesis de San Pedro Apóstol	15 años y más	1. Agregar la columna de Pertinencia (en cuanto al sintaxis y semántica), si son pertinentes. 2. Cambiar idea por propuesta en el 1.4 3. Agregar la palabra flexible en el 3.3 4. Agregar como 3.6: El currículo ayuda al docente para adaptar la metodología de su enseñanza a las necesidades de los estudiantes? 5. Para el análisis documental agregar: ¿La especialización prevé una formación continua de los docentes? 6. Para Egresados agregar: ¿Estás conforme con el Plan de Estudio que te ha preparado para ser docente en aulas inclusivas? 2.1. Se observa que se hace referencia en gran parte a lo mismo que ya se ha analizado en la anterior "Ficha de revisión documental". Si el objetivo es diferenciar la teoría (lo que dice el papel) de la práctica efectiva esto tendría sentido. De lo contrario, el entrevistado/a podría aducir que todo está en los programas, en los papeles y la información puede ser consultada por el entrevistador. También se recomienda realizar en primer lugar la revisión documental y en segundo lugar las entrevistas a los coordinadores. De esta manera, se tendrá mayor conocimiento al realizar las preguntas
9	Zulema Nacimiento (España)	Doctora	Educativa- Organizacional	Organización y administración de empresas,	Universidad de Huelva, Comunidad Autónoma de Andalucía, España	15 años y más	1.1. Teoría Racional. Pregunta 4. Se recomienda poner ejemplos para clarificar la pregunta. Pregunta 5. Se recomienda aclarar la pregunta: ¿A qué se refiere con formación personal? ¿En qué sentido? Teoría Socio-constructivista. Pregunta 1. Se observa una aglomeración de términos que pueden confundir

				Dirección de Recursos Humanos, Formación permanente de profesorado .			al/la entrevistado/a. Se recomienda desglosar en varias preguntas, agrupando por términos o conceptos afines. Preguntas 3 y 5: Se recomienda invertir el orden (Poner la 5 en tercer lugar y la 3 en el quinto para lograr un orden lógico). Pregunta 4. Se sugiere dividir la pregunta en dos partes (ver subrayado), ya que se observa que versa sobre aspectos diferentes que pueden confundir al/la entrevistado/a. 1.2. Metodología de aprendizaje. Pregunta 1: se sugiere suprimir la parte de evaluación (ver subrayado), ya que corresponde al siguiente apartado. Sistema de Evaluación del Aprendizaje. Se sugiere aclarar la pregunta, poniendo por ejemplo: orientación sobre cómo utilizar los instrumentos de evaluación en los módulos. Se sugiere además, continuar con la numeración de manera coherente en todos los apartados. 2.1. Se observa que se hace referencia en gran parte a lo mismo que ya se ha analizado en la anterior "Ficha de revisión documental". Si el objetivo es diferenciar la teoría (lo que dice el papel) de la práctica efectiva esto tendría sentido. De lo contrario, el entrevistado/a podría aducir que todo está en los programas, en los papeles y la información puede ser consultada por el entrevistador. También se recomienda realizar en primer lugar la revisión documental y en segundo lugar las entrevistas a los coordinadores. De esta manera, se tendrá mayor conocimiento al realizar las preguntas
--	--	--	--	--	--	--	--

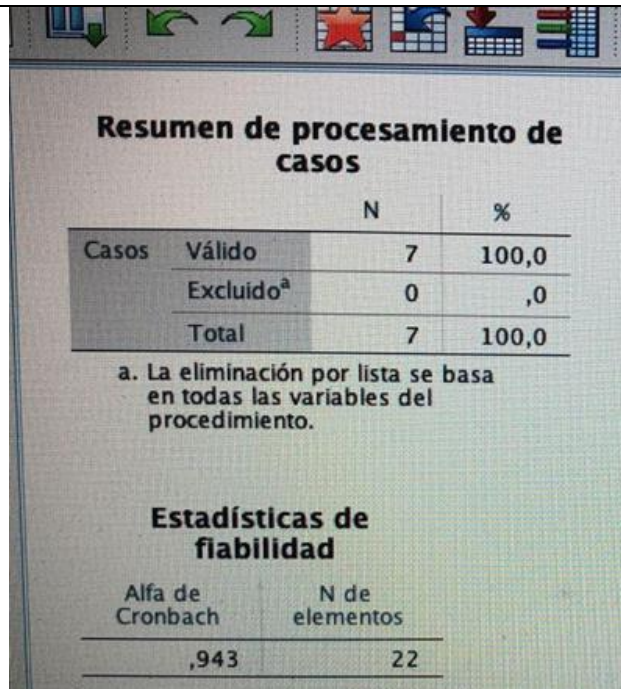
							2.2. Plan de estudio: se observa que las dos últimas preguntas no son pertinentes ya que se trata de una Revisión documental. Se sugiere excluir las preguntas e incluirlas a los coordinadores, docentes, estudiantes y egresados del programa. 2.4. Se recomienda definir bien la muestra de estudiantes en función del programa de estudios. Es decir, que puede ser que los que estén más avanzados tengan una visión más completa. 2.5. En el apartado de Adecuación curricular, se sugiere aclarar qué se entiende por "flexibilidad del programa" 3.2. Se sugiera que la pregunta ¿Qué tanto asumes...? sea reformulada, ya que le falta claridad. Se refiere a la innovación/renovación/actualización de contenidos? Se refiere a la forma/técnicas/instrumentos utilizados? Al ser un cuestionario cerrado, estimo que la pregunta debería ser más concreta 3.3. Al tratarse de egresados, se recomienda poner las preguntas en pasado
10	Anónimo	Doctor	Crítico de la Educación Inclusiva	Crítico de la Educación Inclusiva	Teórico, crítico y ensayista	Chile, Colombia, Perú, España	1. Muy pertinente, coherente y claro 2. Sugiero agregar un objetivo que sería el 2 3. El objetivo 1 es muy claro y su instrumento también y no creo que el segundo ítems sea pertinente para dicho objetivo.

Anexo 1.B. Validación de campo (piloto)

Población	Cantidad	Tipo de técnica	Resultados	Sugerencias
Estudiantes de Didáctica ajenas a las instituciones muestras	10	Encuesta	De 10, 2 fueron descartadas porque varias preguntas no fueron respondidas.	1. Si se podría disminuir la cantidad de preguntas. 2. De ser posible que todas sean dicotómicas, porque es más fácil y rápido de completar.
Egresados de Programas de Didáctica Universitaria	5	Encuesta	Las 5 encuestas fueron completadas correctamente	1. Que la encuesta es muy interesante porque nunca me imaginé que debía de prepararme si por algún eventualidad tuviera un estudiante con discapacidad. 2. Muy oportuna
Docentes del programa de Didáctica Universitaria	2	Entrevista	Al principio se mostraron cerradas para conceder el tiempo para la entrevista.	Muy amena la entrevista y augura éxitos en la conclusión de tan interesante investigación.
Coordinador del programa de Didáctica Universitaria	1	Entrevista	Con gusto accedió para la entrevista	Hizo incapié que mucho falta a las universidades para una educación inclusiva y que el cambio o desafío debe ser la parte actitudinal, cambio de paradigma especialmente de los docentes y estudiantes.

Anexo 1.C Validación técnica estadística de fiabilidad

Técnica de validación estadística	Población	Cantidad	Resultado	Evidencia																																
Alfa de Cronbach	Estudiantes	22	0,888	Resumen de procesamiento de casos <table><thead><tr><th></th><th>N</th><th>%</th></tr></thead><tbody><tr><td>Casos Válido</td><td>36</td><td>100,0</td></tr><tr><td>Excluido^a</td><td>0</td><td>,0</td></tr><tr><td>Total</td><td>36</td><td>100,0</td></tr></tbody></table> a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento. Estadísticas de fiabilidad <table><thead><tr><th>Alfa de Cronbach</th><th>N de elementos</th></tr></thead><tbody><tr><td>,888</td><td>22</td></tr></tbody></table> Estadísticas de elemento <table><thead><tr><th></th><th>Media</th><th>Desv. Desviación</th><th>N</th></tr></thead><tbody><tr><td>¿ Se visualiza unidades sobre la Educación Inclu2va en el programa?</td><td>1,67</td><td>,632</td><td>36</td></tr><tr><td>¿ Cuenta con temas que inducen a la preparación de los futuros docentes para enseñar en la diversidad?</td><td>1,89</td><td>,465</td><td>36</td></tr><tr><td>¿ Se visualiza en las unidades, sobre la Educación Inclu2va para el desarrollo de los módulos con el fin de ir formando a los futuros docentes para aulas inclu2vas?</td><td>1,67</td><td>,756</td><td>36</td></tr></tbody></table>		N	%	Casos Válido	36	100,0	Excluido ^a	0	,0	Total	36	100,0	Alfa de Cronbach	N de elementos	,888	22		Media	Desv. Desviación	N	¿ Se visualiza unidades sobre la Educación Inclu2va en el programa?	1,67	,632	36	¿ Cuenta con temas que inducen a la preparación de los futuros docentes para enseñar en la diversidad?	1,89	,465	36	¿ Se visualiza en las unidades, sobre la Educación Inclu2va para el desarrollo de los módulos con el fin de ir formando a los futuros docentes para aulas inclu2vas?	1,67	,756	36
	N	%																																		
Casos Válido	36	100,0																																		
Excluido ^a	0	,0																																		
Total	36	100,0																																		
Alfa de Cronbach	N de elementos																																			
,888	22																																			
	Media	Desv. Desviación	N																																	
¿ Se visualiza unidades sobre la Educación Inclu2va en el programa?	1,67	,632	36																																	
¿ Cuenta con temas que inducen a la preparación de los futuros docentes para enseñar en la diversidad?	1,89	,465	36																																	
¿ Se visualiza en las unidades, sobre la Educación Inclu2va para el desarrollo de los módulos con el fin de ir formando a los futuros docentes para aulas inclu2vas?	1,67	,756	36																																	
Alfa de Cronbach	Egresados	7	0,943																																	

					
--	--	--	--	--	---

Anexos 2: Nota de solicitud de permiso para la recolección de datos

Anexos 2A: Nota de solicitud de permiso para la recolección de datos



**Universidad
IBEROAMERICANA**
UNA MENTALIDAD NUEVA PARA UN MUNDO MEJOR

Asunción, 16 de marzo de 2023

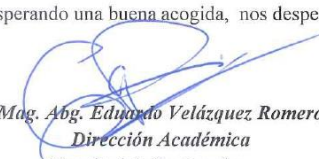
Dra. Inés López de Sugastti
Rectora
Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo (Central)
PRESENTE

Desde la Facultad de Postgrado de la Universidad Iberoamericana nos dirigimos muy respetuosamente a Usted para solicitar la autorización correspondiente para que **Teresa O'Higgins Salinas** estudiante de nuestro Programa de Doctorado en Educación cohorte 2019, para que pueda realizar la aplicación de una entrevista a la persona encargada del Programa de Especialización en Didáctica, encuestas a los docentes del mismo programa, estudiantes, egresados y la revisión documental del programa, de manera a poder realizar el análisis del enfoque de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria en universidades e institutos de gestión privada de Asunción y Departamento Central.

Considerando que es de suma importancia la realización de actividades de investigación, resaltamos que las mismas no conllevaran ningún gasto para su institución y que se tomarán los resguardos necesarios para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias de la Universidad y serán ejecutadas en periodos que no alteren las actividades del docente como del alumno, de acuerdo a la disponibilidad de horarios. La actividad es absoluta responsabilidad del estudiante, quedando a cargo del mismo las respectivas gestiones. Cabe resaltar que las encuestas, entrevista y revisión documental serán completamente anónimas; resguardando la privacidad de los participantes.

En caso de ser favorable la solicitud, favor comunicar a la estudiante Teresa O'Higgins Salinas con N° de C.I. 1048188, e-mail: teresaohingginssalinas@gmail.com y celular: 0982 358 779 con copia a la Unidad de Tesis: unidad.tesis@unibe.edu.py.

Sin otro particular y esperando una buena acogida, nos despedimos respetuosamente.


Mag. Abg. Eduardo Velázquez Romero
Dirección Académica
Facultad de Postgrado
Universidad Iberoamericana

"Una Mentalidad Nueva para un Mundo Mejor"



Fanpage
COMUNIDAD EDUCATIVA
IBEROAMERICANA

www.unibe.edu.py
iberoamericano@unibe.edu.py
mkt@unibe.edu.py

15 de Agosto esq. Ygatimi
Asunción-Paraguay

(021) 446-148 | 447-207 | 444-822 | (0986) 100-654 | 100-662

Anexos 2.B: Muestra de Respuesta a la Nota de solicitud de permiso para la recolección de datos



Complejo
Educativo
Integral
Ley N° 621/96

Sede Central: Avda. Santa Teresa esq. Avda. Mcal. López
Tels.: (+595 21) 238 5300 • Fernando de la Mora • Paraguay

Nota N° 28/2023

Fernando de la Mora, 27 de abril de 2023.-

Señor
Mag. Abog. Eduardo Velázquez Romero
Dirección Académica. Facultad de Postgrado
Universidad Iberoamericana. UNIBE
Presente:

Al tiempo de saludarlo cordialmente y referente a la solicitud de una entrevista, para la doctoranda **Teresa O'Higgins Salinas**, informamos que será un placer abrir las puertas de nuestra Universidad para concretar el pedido.

La **Prof. Dra. Sandra Ruffinelli**, Decana de la *Facultad de Educación, Artes y Ciencias Humanas*, es quien tiene bajo su gestión el Programa de Postgrado de Especialización en Didáctica Universitaria. Acepta la solicitud y remite el enlace para fijar fecha y hora de comunicación. Correo electrónico educacion@utcd.edu.py, Teléf. 0981.737.201.

Al reiterarle el aprecio, saludamos a toda la Comunidad Educativa, deseándoles,
Feliz día del Maestro y del Trabajador.

Atentamente.



Inés López de Sugastti
Prof. Dra. Inés López de Sugastti
Rectora

UTCD

Anexos 3: Instrumentos de recolección de datos/información

Anexo 3.A.



Doctorado en Educación

Entrevista estructurada

Coordinador/a del Programa

Estimado/aMag.

Dr/a.....

A continuación, se le presenta una serie de preguntas las cuales pretenden conocer el modelo pedagógico que sustenta la formación docente en los ciclos de especialización en didáctica universitaria; caracterizar el abordaje de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria; describir el sistema de capacitación permanente para los docentes del programa de especialización e identificar la política de calidad establecidas por la ANEAES en los programas de postgrados. Los datos consignados en la presente entrevista serán tratados con total confidencialidad y exclusivamente para la realización de la tesis: **«La educación inclusiva en la formación de docentes de educación superior en instituciones de gestión privada de Asunción y Departamento Central, 2022»**

Nombre del entrevistado:.....

Función:.....

Lugar de la entrevista:.....

Fecha de la entrevista:.....

Obj.Esp.1: Establecer el modelo pedagógico en la que se sustenta la formación en los ciclos de especialización en didáctica universitaria

Modelo que sustenta la formación en el Programa de Especialización en Didáctica Universitaria		
	Si	No
1.¿El contenido del programa se centra en la transmisión académica del conocimiento?		
2.¿Es un currículo centrado en los contenidos académicos?		
3.¿En el programa se enfatiza los contenidos que hay que transmitir y aplicar tal cual?		
4.¿El currículo forma al profesor con la propuesta de ser un profesional que domina el conocimiento que hay que enseñar? “ El buen profesor domina los contenidos a enseñar”		
5.¿El profesor es un mediador entre el estudiantado y los contenidos a enseñar que han sido seleccionados por otros?		
6.¿El profesor debe ser eficiente en preparar estrategias para (enseñar, evaluar, etc.)?		
7.¿El profesor es un técnico que usa y aplica lo que otros han diseñado y pensado?		
8.¿El currículo suministra estrategias para que el profesor las implemente (por ello es un técnico)?		
9.¿Se le enseña al profesor a programar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde objetivos conductuales observables?		
10.¿El programa se centra en la formación interpersonal del profesor?		
11.¿El currículo le apuesta a la diversidad: a formar para el trabajo colaborativo, al protagonismo del profesorado para el diseño y desarrollo curricular y de la actividad en el aula, a saber mantener la relación entre la academia y la sociedad?		
12.¿El currículo forma para la autonomía y la cualificación docente?		
13.¿Se forma al profesor para que conozca el contexto: el entorno, el individuo, la institución, la comunidad, el aula, entre otros?		
14.¿El currículo pretende formar al profesor como investigador y como profesional práctico, crítico y reflexivo?		
15.¿El currículo ayuda al docente para adaptar la metodología de su enseñanza a las necesidades de los estudiantes?		
16.¿Se forma para que el profesor integre los conocimientos en una práctica profesional contextualizada y flexible?		

Observación:.....

.....

Anexo 3.B. Análisis documental. Programas de DU



Doctorado en Educación

Análisis documental

Ficha de revisión documental

A continuación, se presenta una serie de preguntas las cuales pretenden dar respuesta a las características de la estructura curricular de los programas de especialización en didáctica universitaria, en cuanto al enfoque de la educación inclusiva. Los datos consignados como resultado de la revisión documental serán tratados con total confidencialidad y exclusivamente para la realización de la tesis: «La educación inclusiva en la formación de docentes de educación superior en instituciones de gestión privada de Asunción y Departamento Central, 2022»

Tipo de documento:.....

Lugar de revisión:.....

Fecha de revisión:.....

Responsable de de revisión:.....

Objetivos de la revisión

- Verificar los elementos constitutivos del programa según ANEAES 2020
- Establecer las características de cada uno de los elementos del programa
- Verificar en el programa el enfoque de la educación inclusiva

Obj.Esp.2: Caracterizar la estructura curricular de los programas de especialización en didáctica universitaria, en cuanto al enfoque de la educación inclusiva

Ficha de revisión documental	Si	No
1.¿En su Visión y Misión establece un indicador de educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
2.¿En su perfil de salida del curso se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
3.¿En los objetivos del curso se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
4.¿El programa posee los datos identificativos? Nombre de la Institución, Facultad, Denominación del Curso, Nombre del Módulo y/o asignatura, Carga Horaria total y semanal, periodo de tiempo.		
5.¿Cuenta con la carga horaria mínima -360- establecida por el CONES?		
6.¿En su fundamentación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
7.¿Cuenta con objetivo general y específicos orientados para el desempeño en aulas inclusivas?		
8.¿Cuenta con módulo referente la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
9.¿En la metodología se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
10.¿En la evaluación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
11.¿ Posee un listado de materiales bibliográficos acorde al módulo y actualizado?		

Observación:.....

.....

.....

Anexo 3.C.1. Entrevista semi estructurada. Coordinadores/as del Programa



Doctorado en Educación Entrevista semi estructurada Coordinadores/as del Programa

Estimado-a Coordinador/a

A continuación, se le presenta una serie de preguntas las cuales pretenden determinar el enfoque de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria. Los datos consignados en la presente entrevista semi estructurada serán tratados con total confidencialidad y exclusivamente para la realización de la tesis: **«La educación inclusiva en la formación de docentes de educación superior en instituciones de gestión privada de Asunción y Departamento Central, 2022»**

Datos	
Sexo	
Edad	
Años de experiencia en la docencia en la ES	
Años de experiencia en la coordinación del programa	
Nivel académico. Más elevado	
Especialización	
Posee especialización en Educación Inclusiva	

Obj.Esp.3: Determinar la orientación que se les da a la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria

Educación Inclusiva		
Unidades o Ejes temáticos	Si	No
1.¿Se visualiza unidades sobre la Educación Inclusiva en el programa?		
Temas		
2.¿Cuenta con unidades y /o temas que inducen a la preparación de los futuros docentes para enseñar en la diversidad?		
Adecuación curricular		
3.¿Cuenta con alguna indicación sobre la flexibilidad del programa ?		
Plan de estudio		
4.¿En su Visión y Misión establece un indicador de educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
5.¿En su fundamentación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
6.¿Posee en el perfil del egresado la formación para la diversidad?		
7.¿Posee objetivos para la educación inclusiva?		
8.¿Cuenta con módulo referente la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
9.¿En la metodología y evaluación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
10.¿Los contenidos están orientados para instalar una cultura para la diversidad?		
11.(*)¿Considera Ud. importante incluir módulo en el programa sobre Educación Inclusiva? ¿Por que? ----- ----- -----		
12.(*)¿Considera Ud. Importante que los futuros docentes universitarios cuenten con una formación básica para aulas inclusivas? ¿Por que? ----- ----- -----		

Observación:.....

.....

.....

Anexo 3.C.2. Entrevista Semi estructurada: Docentes del Programa



Doctorado en Educación

Entrevista Semi estructurada

Docentes del Programa

Estimado-a Docente

A continuación, se le presenta una serie de preguntas las cuales pretenden determinar el enfoque de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria. Los datos consignados en la presente entrevista semi estructurada serán tratados con total confidencialidad y exclusivamente para la realización de la tesis: **«La educación inclusiva en la formación de docentes de educación superior en instituciones de gestión privada de Asunción y Departamento Central, 2022»**

Datos	
Sexo	
Edad	
Años de experiencia en la docencia en la ES	
Años de experiencia en la enseñanza en el programa	
Nivel académico. Más elevado	
Especialización	
Posee especialización en Educación Inclusiva	

Obj.Esp.3: Determinar el enfoque de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria

Educación Inclusiva		
Unidades o Ejes temáticos	Si	No
1.¿Se visualiza unidades sobre la Educación Inclusiva en el programa?		
Temas		
2.¿Cuenta con unidades y /o temas que inducen a la preparación de los futuros docentes para enseñar en la diversidad?		
Adecuación curricular		
3.¿Cuenta con alguna indicación sobre la flexibilidad del programa ?		
Plan de estudio		
4.¿En su Visión y Misión establece un indicador de educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
5.¿En su fundamentación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
6.¿Posee en el perfil del egresado la formación para la diversidad?		
7.¿Posee objetivos para la educación inclusiva?		
8.¿Cuenta con módulo referente la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
9.¿En la metodología y evaluación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
10.¿Los contenidos están orientados para instalar una cultura para la diversidad?		
11.(*)¿Considera Ud. importante incluir módulo en el programa sobre Educación Inclusiva? ¿Por que? ----- ----- -----		
12.(*)¿Considera Ud. Importante que los futuros docentes universitarios cuenten con una formación básica para aulas inclusivas? ¿Por que? ----- ----- -----		

Observación:.....

.....

.....

Anexo 3. C.3. Entrevista Semi estructurada: Estudiantes del Programa



Doctorado en Educación

Entrevista Semi estructurada

Estudiantes del Programa

Estimado-a Estudiante

A continuación, se le presentan una serie de preguntas las cuales pretenden determinar el enfoque de la educación inclusiva en los programas de la especialización en didáctica universitaria. Los datos consignados en la presente entrevista semi estructurada serán tratados con confidencialidad y exclusivamente para la realización de la tesis: **«La educación inclusiva en la formación docente para la educación superior en instituciones de gestión privada de Asunción y Departamento Central, 2022»**

Datos	
Institución	
Sexo	
Edad	

Obj.3: Determinar el enfoque de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria

Indicadores	Si	No
1.¿Se visualiza unidades sobre la Educación Inclusiva en el programa con el fin de ir formándolo para la educación en la diversidad?		
2.¿Cuenta con unidades y / o temas que inducen a la preparación de los futuros docentes para enseñar en la diversidad?		
3.¿Cuenta con alguna indicación sobre la flexibilidad del programa ?		

4.¿En su Visión y Misión establece un indicador de educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
5.¿En su fundamentación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
6.¿Posee en el perfil del egresado la formación para la diversidad?		
7.¿Posee objetivos para la educación inclusiva?		
8.¿Cuenta con módulo referente a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
9.¿En la metodología y evaluación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
10.¿Los contenidos están orientados para instalar una cultura para la diversidad?		
11.¿Considera Ud. importante incluir módulo sobre Educación Inclusiva? ¿Porque?		
12.¿Considera Ud. Importante que los futuros docentes universitarios cuenten con una formación básica para aulas inclusivas? ¿Porque?		

Observación:.....

.....

.....

Anexo 3. C.4. Entrevista Semi estructurado: Egresados del Programa



Doctorado en Educación

Entrevista Semi estructurada

Egresados del Programa

Estimado-a Egresado

A continuación, se le presentan una serie de preguntas las cuales pretenden determinar el enfoque de la educación inclusiva en los programas de la especialización en didáctica universitaria. Los datos consignados en la presente entrevista semi estructurada serán tratados con confidencialidad y exclusivamente para la realización de la tesis: **«La educación inclusiva en la formación docente para la educación superior en instituciones de gestión privada de Asunción y Departamento Central, 2022»**

Datos	
Institución	
Sexo	
Edad	

Obj.3: Determinar el enfoque de la educación inclusiva en los programas de especialización en didáctica universitaria

Indicadores	Si	No
1.¿Se visualiza unidades sobre la Educación Inclusiva en el programa con el fin de ir formándolo para la educación en la diversidad?		
2.¿Cuenta con unidades y / o temas que inducen a la preparación de los futuros docentes para enseñar en la diversidad?		
3.¿Cuenta con alguna indicación sobre la flexibilidad del programa ?		
4.¿En su Visión y Misión establece un indicador de educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		

5.¿En su fundamentación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
6.¿Posee en el perfil del egresado la formación para la diversidad?		
7.¿Posee objetivos para la educación inclusiva?		
8.¿Cuenta con módulo referente a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
9.¿En la metodología y evaluación se refiere a la educación inclusiva y/o educación para la diversidad?		
10.¿Los contenidos están orientados para instalar una cultura para la diversidad?		
11.¿Considera Ud. importante incluir módulo sobre Educación Inclusiva? ¿Porque?		
12.¿Considera Ud. Importante que los futuros docentes universitarios cuenten con una formación básica para aulas inclusivas? ¿Porque?		

Observación:.....

.....

.....

Anexo 3. D.1. Encuesta Cualitativa: Docentes del Programa



Doctorado en Educación

Encuesta Cualitativa

Docentes del Programa

Estimado-a Docente

A continuación, se le presentan una serie de preguntas las cuales pretenden describir el sistema de capacitación permanente para los docentes del programa de especialización en didáctica universitaria. Los datos consignados en la presente encuesta cualitativa serán tratados con confidencialidad y exclusivamente para la realización de la tesis: **«La educación inclusiva en la formación docente para la educación superior en instituciones de gestión privada de Asunción y Departamento Central, 2022»**

Obj. 4: Describir el sistema de capacitación permanente para los docentes del programa de especialización en didáctica universitaria

Capacitación Docente	Si	No
1.¿Propone el programa para una formación permanente para los docentes?		
2.¿ Los docentes cuentan con alguna capacitación en educación inclusiva?		
3.¿Consideras importante recibir una capacitación sobre educación inclusiva?		
4.¿El desarrollo curricular está basada en las necesidades e intereses de los participantes?		
5.¿Realizas actualizaciones tecnológicas, pedagógicas y científicas para mejorar su Proceso Enseñanza Aprendizaje?		
6.¿Realizas una integración de la teoría y la práctica?		
7.¿Te parece importante introducir módulos de educación inclusiva en el programa de la Especialización Didáctica Universitaria?		
8.¿En tu módulo contempla algún contenido sobre la educación inclusiva?		

9.¿Incorpora algún tema sobre la educación para la diversidad en su desarrollo curricular?		
--	--	--

Observación:.....

.....

.....

Anexo 3. D.2. Encuesta Cualitativa: Estudiantes



Doctorado en Educación

Encuesta Cualitativa

Estudiantes del Programa

Estimado-a Estudiante

A continuación, se le presentan una serie de preguntas las cuales pretenden describir el sistema de capacitación permanente para los docentes del programa de especialización en didáctica universitaria. Los datos consignados en la presente encuesta cualitativa serán tratados con confidencialidad y exclusivamente para la realización de la tesis: **«La educación inclusiva en la formación docente para la educación superior en instituciones de gestión privada de Asunción y Departamento Central, 2022»**

Obj. 4: Describir el sistema de capacitación permanente para los docentes del programa de especialización en didáctica universitaria

Capacitación Docente (Según estudiantes)	Si	No
1.¿Demuestran los docentes una capacitación permanente en el desarrollo de su módulo?		
2.¿El programa favorece a un currículo abierto y flexible?		
3.¿Demuestran los docentes actualizaciones tecnológicas, pedagógicas y científicas para mejorar su Proceso Enseñanza Aprendizaje?		
4.¿Los docentes realizan una integración de la teoría y la práctica?		
5.¿El desarrollo curricular está basado en las necesidades e intereses de los participantes?		
6.¿Te parece importante introducir módulos de educación inclusiva en el programa de la Especialización en Didáctica Universitaria?		

Observación:.....

.....

.....

Elaboró:

Teresa O'Higgins Salinas,

Basado en: Clasificación de Imbernón (1994); ANEAES (2020); Resolución N° 17267-2018 y CINDA (1992).

octubre, 2022.

¡Gracias por su colaboración!

