



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

**PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR BÁSICA EN
INSTITUCIONES DE GESTIÓN OFICIAL DE LA CIUDAD DE CAPIATÁ. AÑO
2023**

AUTORA

HILDA RAMONA BENÍTEZ FERNÁNDEZ

ASUNCIÓN-PARAGUAY

2026



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

**PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR BÁSICA EN
INSTITUCIONES DE GESTIÓN OFICIAL DE LA CIUDAD DE CAPIATÁ. AÑO
2023**

AUTORA

HILDA RAMONA BENÍTEZ FERNÁNDEZ

TUTORA

PROF. DRA. OLGA SOSA AQUINO

ASUNCIÓN-PARAGUAY

2026

Benítez Fernández, Hilda Ramona

*“Prácticas inclusivas en la Educación Escolar Básica en
instituciones de gestión oficial de la ciudad de Capiatá. Año 2023”*

Línea de Investigación: Educación

Total, de páginas: 163

Tutora: Dra. Olga Sosa Aquino

Tesis académica de Maestría en Metodología de la Investigación
Científica

Universidad Iberoamericana, Paraguay, 2026

Código de biblioteca:



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

AUTORA: HILDA RAMONA BENÍTEZ FERNÁNDEZ

**TESIS PARA ACCEDER AL TÍTULO DE MAGISTER EN METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA**

.....

Examinador 1

.....

Examinador 2

FECHA

CALIFICACIÓN

DEDICATORIA

A Dios, por el regalarme el más grande don que es la vida.

A Flora, a mi madre querida, desde que partiste para el cielo en enero de 2022, dejaste un gran vacío en mi corazón, pero vivirás en mis recuerdos cada día de mi vida. Siempre me dijiste estudia hija, sigue estudiando y justamente esta maestría fuiste tú quien me la recomendaste. Gracias por celebrar conmigo cada uno de mis logros profesionales, sé que desde el cielo lo seguirás haciendo. Gracias por todo tu amor, tu paciencia, tu apoyo y comprensión.

Abigail y Stephanie mis amadas hijas, por ser los principales artífices de mis esfuerzos para ser cada día mejor. Son los tesoros más valiosos de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Por ser la fuente inagotable de sabiduría
y fortaleza hasta llegar a culminar con éxito
todos mis emprendimientos personales y profesionales

A la Supervisora de Apoyo Técnico Pedagógico Área 11-01 y a los técnicos

Por su apoyo constante para la recolección de datos

A todos los directivos y docentes de las instituciones educativas involucradas en el Proyecto

Por darme su confianza y apoyo para acceder a los
datos para culminar este curso de postgrado.

A la UNIBE

Por poder realizar esta valiosa Maestría.

A los profesores y compañeros de la Maestría en la UNIBE

Por las enseñanzas y el acompañamiento de este logro.

A la tutora Dra. Olga Sosa Aquino

Por todo su apoyo, por la predisposición y su valioso
acompañamiento en la realización de esta tesis.

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	¡Error! Marcador no definido.
PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	¡Error! Marcador no definido.
1. 1. Planteamiento del problema	¡Error! Marcador no definido.
1.2. Principales antecedentes de la Investigación	¡Error! Marcador no definido.
1.3. Pregunta General de Investigación	¡Error! Marcador no definido.
1.4. Preguntas Específicas	¡Error! Marcador no definido.
1.5. Objetivos.....	¡Error! Marcador no definido.
1.5.1. Objetivo General.....	¡Error! Marcador no definido.
1.5.2. Objetivos Específicos	¡Error! Marcador no definido.
1.5. Justificación.....	¡Error! Marcador no definido.
1.6. Alcances y limitaciones de la investigación	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO II	¡Error! Marcador no definido.
MARCO TEÓRICO	¡Error! Marcador no definido.
2.1. Antecedentes del concepto central del estudio	¡Error! Marcador no definido.
2.1.1. La educación inclusiva en el contexto internacional	¡Error! Marcador no definido.
2.1.2. Etapas en el proceso de implementación de la Educación inclusiva en el contexto internacional	¡Error! Marcador no definido.
2.1.3. Principales Declaraciones Internacionales en el marco del derecho a la Educación para todos.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2. La Educación Inclusiva en el Paraguay	¡Error! Marcador no definido.
2.3. Principales teorías de la Educación inclusiva.....	¡Error! Marcador no definido.
2.4. Prácticas inclusivas.....	¡Error! Marcador no definido.
2.5. Importancia de la formación profesional del docente en Educación Inclusiva ...	¡Error! Marcador no definido.
2.6. Importancia de las actitudes positivas de la comunidad educativa hacia la inclusión educativa.....	¡Error! Marcador no definido.
2.7. Remoción de Barreras para el aprendizaje y la participación para el éxito de la educación para la diversidad.....	¡Error! Marcador no definido.
2.8. Propuestas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	¡Error! Marcador no definido.
2.9. Importancia de las adecuaciones curriculares para lograr la inclusión educativa	¡Error! Marcador no definido.
2.10. Estrategias de enseñanza utilizadas por el docente que fomenta la inclusión	¡Error! Marcador no definido.
2.11. Importancia de la formación de grupos heterogéneos en el aula para lograr la inclusión	¡Error! Marcador no definido.
2.12. Importancia de las actividades lúdicas para fomentar la participación de todos los alumnos.....	¡Error! Marcador no definido.
2.13. Importancia de la familia para el aprendizaje.....	¡Error! Marcador no definido.
2.14. Importancia de los apoyos para la inclusión.....	¡Error! Marcador no definido.
2.15. Importancia de los talleres de sensibilización en educación inclusiva.....	¡Error! Marcador no definido.

2.16. Importancia de las campañas de concienciación sobre inclusión educativa.	¡Error! Marcador no definido.
2.17. Importancia de las campañas propagandísticas sobre inclusión..	¡Error! Marcador no definido.
2.18. Murales inclusivos en las instituciones educativas.....	¡Error! Marcador no definido.
2.19. Ventajas de la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas especiales en aulas regulares	¡Error! Marcador no definido.
2.20. Importancia de la retroalimentación para afianzar los contenidos de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales	¡Error! Marcador no definido.
2.21. Importancia de la asignación de tareas como método evaluativo teniendo en cuenta la diversidad.....	¡Error! Marcador no definido.
CAPITULO III	49
MARCO METODOLÓGICO	¡Error! Marcador no definido.
3.1. Tipo de Estudio (Nivel, Enfoque/ Paradigma, alcance)	¡Error! Marcador no definido.
3.2. Población	¡Error! Marcador no definido.
3.3. Tipo de Muestra:.....	¡Error! Marcador no definido.
3.4. Tamaño de la Muestra	¡Error! Marcador no definido.
3.5. Procedimientos para la selección de la muestra	¡Error! Marcador no definido.
3.6. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	¡Error! Marcador no definido.
3.7. Matriz de Operacionalización de variable	55
3.8. Matriz Categorical.....	59
3.9. Procedimiento de recolección de datos	60
3.10. Procesamiento y análisis de datos	61
3.11. Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	62
3.12. Aspectos Éticos	65
CAPITULO IV.....	66
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	66
4.1. Resultados obtenidos del Cuestionario a Docentes y Directivos	67
4.1.1. Datos sociodemográficos y profesionales de docentes.....	67
4.1.2. Datos sociodemográficos y profesionales de directivos.....	69
4.1.3. Análisis de la variable “Acciones para garantizar la presencia de alumnos con Necesidades Educativas Especiales”	70
4.1.4. Análisis de la variable Tipos de apoyo para alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	87
4.1.5. Análisis de la Variable prácticas pedagógicas inclusivas.....	94
4.2. Análisis Descriptivo de los resultados cualitativos	112
4.2.1. Categoría: Proceso de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas regulares.	113
4.2.1.1. Subcategoría: Ventajas de la inclusión de alumnos con Necesidades educativas especiales en escuelas regulares.	113
4.2.1.2. Subcategoría: Actividades culturales y comunitarias realizadas en la institución para favorecer la inclusión.....	115
4.2.1.3. Subcategoría: Actividades realizadas en el aula para incluir a los alumnos.	117
4.2.1.4. Subcategoría: Estrategias utilizadas por el docente para involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje.	119

4.2.1.5. Subcategoría: Estrategias de enseñanza aprendizaje empleados con los alumnos con necesidades educativas especiales.	121
4.2.1.6. Subcategoría: Principales barreras para el aprendizaje para lograr la inclusión educativa en la institución.	123
CONCLUSIONES	127
RECOMENDACIONES	130
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXOS	142
Anexo 1: Instrumentos de recolección de datos de docentes y directivos.....	142
Anexo 2: Validación de Expertos.....	146
Anexo 3. Evidencias de primeros datos obtenidos y el proceso de análisis.....	160
Anexo 4: Consentimiento informado	163

LISTA DE TABLAS

Tabla 1- Etapas del Proceso de implementación de la Educación inclusiva	11
Tabla 2- Principales declaraciones internacionales de educación para todos	16
Tabla 3- Distribución de docentes y directivos por institución educativa.....	50
Tabla 4- Asignación de la muestra por muestreo estratificado proporcional	52
Tabla 5- Matriz de operacionalización de variables	55
Tabla 6-Matriz categorial	59
Tabla 7- Nómina de expertos para validación de instrumentos.....	62
Tabla 8- Resultados del Valor Alfa de Cronbach	64
Tabla 9- Características sociodemográficos y profesionales de docentes	67
Tabla 10- Características sociodemográficos y profesionales de directivos	69
Tabla 11- Acciones realizadas por los docentes para el fomento de la inclusión .	70
Tabla 12- Acciones realizadas por los directivos para el fomento de la inclusión.	72
Tabla 13- Actitud de compromiso de docentes hacia la inclusión	76
Tabla 14- Actitud de compromiso de directivos hacia la inclusión	78
Tabla 15- Recursos para la inclusión educativa según los docentes	82
Tabla 16- Recursos para la inclusión educativa según los directivos.....	84
Tabla 17- Apoyo de docentes en el PEA para estudiantes con NEE.....	87
Tabla 18- Apoyo de docentes en el PEA para estudiantes según directivos	89
Tabla 19- Planeación para la diversidad según los docentes	90
Tabla 20- Planeación para la diversidad según los directivos	94
Tabla 21- Estrategias de enseñanza-aprendizaje inclusivos según docentes.....	96
Tabla 22- Estrategias de enseñanza-aprendizaje inclusivos según directivos.....	99
Tabla 23- Evaluación para la inclusión aplicada por docentes.....	102

Tabla 24- Evaluación para la inclusión según directivos	106
Tabla 25- Características sociodemográficas de los informantes.....	108
Tabla 26- Triangulación entre métodos cualitativos y cuantitativos.....	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Acciones para el fomento de la inclusión según docentes	71
Gráfico 2. Acciones para el fomento de la inclusión según directivos	73
Gráfico 3. Actitud de compromiso de docentes hacia la inclusión	77
Gráfico 4. Actitud de compromiso de directivos hacia la inclusión.....	79
Gráfico 5. Recursos para la inclusión educativa según los docentes.....	83
Gráfico 6. Recursos para la inclusión educativa según los directivos.....	85
Gráfico 7. Apoyo de docentes en el PEA para estudiantes con NEE	88
Gráfico 8. Apoyo de docentes en el PEA para estudiantes según directivos	91
Gráfico 9. Planeación para la diversidad según los docentes	95
Gráfico 10. Planeación para la diversidad según los directivos	97
Gráfico 11. Estrategias de enseñanza-aprendizaje inclusivos según docentes...	100
Gráfico 12. Estrategias de enseñanza-aprendizaje inclusivos según directivos .	103
Gráfico 13. Evaluación para la inclusión aplicada por docentes	107
Gráfico 14. Evaluación para la inclusión según directivos	109

REDES SEMÁNTICAS

Red Semántica 1- Ventajas de la inclusión de alumnos con NEE	113
Red Semántica 2- Actividades comunitarias para favorecer la inclusión.....	115
Red Semántica 3-Actividades en el aula para favorecer la inclusión.....	117
Red Semántica 4- Estrategias para involucrar a los padres en el PEA	119
Red Semántica 5- Estrategias de enseñanza aprendizaje utilizados	121
Red Semántica 6- Barreras para la inclusión.....	123

RESUMEN

La presente tesis, titulada "Prácticas inclusivas en la Educación Escolar Básica en instituciones de gestión oficial de la ciudad de Capiatá. Año 2023", analizó las prácticas docentes y directivas orientadas a garantizar la presencia, participación y progreso de estudiantes con Necesidades Educativas especiales (NEE). El objetivo fue analizar las prácticas inclusivas en el primer y segundo ciclo de la Educación Escolar Básica en instituciones de gestión oficial de Capiatá (2023). Se empleó un estudio descriptivo con diseño transversal concurrente (DITRAC) de enfoque mixto; la población incluyó 91 docentes y 10 directivos, con muestra cuantitativa de 74 docentes (muestreo probabilístico estratificado) y 10 directivos (censo), y entrevistas semiestructuradas a informantes clave. Los instrumentos fueron cuestionarios validados y pilotados con escala Likert (Alfa de Cronbach: docentes = 0,952; directivos = 0,947) y guía de entrevista; el análisis cuantitativo se realizó con SPSS v.27 y el cualitativo con ATLAS.ti v.8. Se halló alto compromiso actitudinal hacia la inclusión y uso frecuente de adecuaciones curriculares, adaptaciones en la evaluación, diagnóstico educativo y atención individualizada; Sin embargo, las acciones para garantizar la presencia efectiva resultaron parciales y poco sistemáticas, afectadas por barreras estructurales y cobertura heterogénea de apoyos psicopedagógicos. Se concluye que las prácticas inclusivas son relevantes y frecuentes, pero dependen de la iniciativa individual y carecen de sistematización, recursos y equipos especializados. Se recomendó institucionalizar formaciones periódicas, asignar profesionales de apoyo, proveer recursos y TIC adaptadas, formalizar protocolos y crear redes interdisciplinarias para consolidar un sistema inclusivo eficaz.

Palabras clave: educación inclusiva; prácticas pedagógicas inclusivas; necesidades educativas especiales; evaluación inclusiva.

ABSTRACT

This thesis, titled "Inclusive Practices in Basic School Education in Publicly Managed Institutions in the City of Capiatá. Year 2023," analyzed teaching and administrative practices aimed at ensuring the presence, participation, and progress of students with special educational needs (SEN). The general objective was to analyze inclusive practices in the first and second cycles of Basic School Education in publicly managed institutions in Capiatá (2023). A descriptive study with a concurrent cross-sectional design (DITRAC) and a mixed-methods approach was used; the population comprised 91 teachers and 10 school leaders, with a quantitative sample of 74 teachers (stratified probabilistic sampling) and 10 leaders (census), and semi-structured interviews with key informants. Instruments included validated and piloted questionnaires with a Likert scale (Cronbach's alpha: teachers = 0.952; leaders = 0.947) and an interview guide; quantitative analysis was conducted using SPSS v.27 and qualitative analysis with ATLAS.ti v.8. Results show a high attitudinal commitment to inclusion and frequent use of curricular accommodations, assessment adaptations, educational diagnosis, and individualized support; however, actions to ensure effective attendance were partial and unsystematic, affected by structural barriers (infrastructure, materials, furniture) and heterogeneous coverage of psychopedagogical supports. It is concluded that inclusive practices are relevant and frequent but depend on individual initiative and lack systematization, resources, and specialized teams. The general recommendation is to institutionalize periodic training, assign support professionals, provide adapted resources and ICT, formalize protocols, and create interdisciplinary networks to consolidate an effective inclusive system.

Keywords: inclusive education; inclusive pedagogical practices; special educational needs; inclusive assessment.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye actualmente uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, debido a la necesidad de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes sin distinción de condiciones físicas, cognitivas, sociales, culturales o económicas. En este contexto, la inclusión educativa trasciende la simple incorporación de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo dentro del aula regular, ya que implica la transformación de las prácticas pedagógicas, organizacionales y comunitarias de las instituciones educativas para responder a la diversidad de manera equitativa y respetuosa. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva representa un compromiso ético, social y pedagógico orientado a la construcción de espacios educativos más democráticos y humanizados.

En Paraguay, la promulgación de la Ley N° 5136/2013 “De Educación Inclusiva” marcó un hito importante en el fortalecimiento de políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes dentro del sistema educativo regular. Esta normativa estableció lineamientos para promover una educación basada en la igualdad de oportunidades, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación activa de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Sin embargo, a pesar de los avances normativos alcanzados, en la práctica persisten importantes desafíos relacionados con la implementación efectiva de la educación inclusiva en las instituciones educativas, especialmente en contextos donde aún existen limitaciones en infraestructura, formación docente, recursos pedagógicos y acompañamiento institucional.

La realidad educativa evidencia que muchas instituciones escolares continúan enfrentando dificultades para desarrollar prácticas inclusivas sostenibles y contextualizadas. En numerosas ocasiones, las acciones inclusivas quedan reducidas a iniciativas aisladas o dependen exclusivamente de la voluntad individual de docentes y directivos, sin una articulación institucional sólida que garantice procesos permanentes de inclusión. Esta situación genera la necesidad de investigar de manera profunda cómo se están desarrollando las prácticas inclusivas en el ámbito escolar y cuáles son las acciones concretas implementadas para responder a la diversidad presente en las aulas.

En este sentido, la presente investigación surge de la necesidad de analizar las prácticas inclusivas desarrolladas en instituciones educativas de gestión oficial de la ciudad de Capiatá

durante el año 2023, considerando que no se cuenta con suficientes estudios contextualizados sobre esta temática en la zona correspondiente a la supervisión pedagógica objeto de estudio. La investigación adquiere relevancia debido a que permitirá comprender las estrategias, acciones y mecanismos implementados por docentes y directivos para favorecer la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en igualdad de condiciones, aportando información significativa para el fortalecimiento de políticas y prácticas educativas inclusivas.

Asimismo, el estudio pretende contribuir al debate académico y educativo sobre la inclusión escolar, proporcionando evidencias que permitan reflexionar sobre las fortalezas y debilidades existentes en las prácticas pedagógicas y de gestión institucional vinculadas a la educación inclusiva. El conocimiento generado podrá servir como base para la toma de decisiones orientadas al diseño de estrategias de formación docente, acompañamiento institucional y mejora de las condiciones educativas en beneficio de una educación más accesible, participativa y equitativa.

Para efectos de esta investigación, las prácticas inclusivas son entendidas como el conjunto de acciones pedagógicas, organizacionales y relacionales desarrolladas por docentes y directivos con el propósito de garantizar la participación activa, el aprendizaje significativo y la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes dentro del proceso educativo. Estas prácticas comprenden tanto las estrategias implementadas dentro del aula como aquellas acciones institucionales orientadas a promover una cultura escolar basada en el respeto a la diversidad y la inclusión.

La estructura del presente trabajo se organiza en varios capítulos. El Capítulo I contiene el planteamiento y formulación del problema, los objetivos de la investigación, la justificación y delimitación del estudio. El Capítulo II desarrolla el marco teórico y los antecedentes relacionados con la educación inclusiva y las prácticas inclusivas en el contexto educativo. El Capítulo III presenta el marco metodológico, incluyendo el tipo y diseño de investigación, las variables y categorías de análisis, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como los procedimientos de validez, confiabilidad y análisis de los datos. El Capítulo IV expone el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, acompañado de la discusión de los principales hallazgos. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación realizada, orientadas al fortalecimiento de las prácticas inclusivas en el ámbito educativo.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1. 1. Planteamiento del problema

El Congreso de la Nación Paraguaya (2013) promulgó la Ley N° 5136 de Educación Inclusiva buscando empezar un profundo proceso de cambio en el modelo educativo con la implementación de un modelo inclusivo de atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo en el sistema de educación regular. Uno de los fines de tal implementación es la remoción de barreras que limiten el aprendizaje y la participación por medio de la aplicación de tecnologías de adaptación y de recursos humanos calificados.

Para lograr el mencionado fin, el Ministerio de Educación y Ciencias, organismo rector según lo establece la Ley mencionada más arriba, incorpora anualmente en el presupuesto nacional los mecanismos financieros para solventar los gastos inherentes a la incorporación de tecnologías para el acceso y permanencia de alumnos con necesidades educativas especiales en aulas regulares en instituciones de Educación Escolar Básica y Media de todo el país como se puede constatar en la Ley N° 6672 de Presupuesto General en su apartado 7 con los fondos destinados a la educación (Congreso de la Nación Paraguaya, 2021)

Se resalta, además, que para lograr recursos humanos calificados el Ministerio de Educación y Ciencias a través de la Dirección General de Educación Inclusiva en el Marco del "Programa de Capacitación de los Educadores para el Mejoramiento de los Aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos del Paraguay (Procema)", mediante los Fondos para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FONACIDE) ha capacitado a docentes de todos los niveles educativos sobre educación inclusiva utilizando como metodología, talleres, materiales didácticos de distribución gratuita, cursos de especialización en universidades con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (Ministerio de Educación y Ciencias, 2017).

Tras lo expuesto se puede considerar que las bases de la Educación inclusiva por medio de dichos talleres, materiales didácticos y especializaciones ya fueron implantadas en la mentalidad y en las vivencias de los docentes en el aula, de allí surge el deseo de conocer, en la investigación propuesta, hasta qué punto la inclusión se refleja en las prácticas pedagógicas de los docentes y directivos de instituciones de gestión oficial.

Existen varios estudios a nivel internacional sobre inclusión educativa como las de Aiscow, Booth y Dyson (2006), Muntaner (2016), entre otros y a nivel local existen referencias interesantes sobre indagaciones realizadas sobre el tema como las de Fernández, J. (2015) sobre la inclusión educativa de niños de aulas especiales y los aportes de los docentes en una escuela pública de la ciudad de Encarnación y las de Vega, C. (2016) sobre la familia y la educación inclusiva en el Paraguay. En las indagaciones mencionadas se evidencian la importancia de la preparación académica del docente y su rol protagónico a la hora de implementación de la inclusión en las aulas, además de enfatizar en la importancia de los apoyos psicopedagógicos y de la familia para lograr una verdadera educación para todos.

Es de suma importancia conocer la realidad educativa de las instituciones de gestión oficial con respecto a la inclusión y he aquí la pertinencia de realizar una investigación sobre el tema en la ciudad de Capiatá para interiorizar a las autoridades sobre dicha realidad y puedan gestionar las acciones pertinentes en base al resultado.

1.2. Principales antecedentes de la Investigación

La Educación Inclusiva en Paraguay ha surgido en las últimas dos décadas como una prioridad en el discurso público y en las políticas educativas (MEC, 2015). Impulsada por mandatos internacionales, demandas de organizaciones de la sociedad civil y la necesidad de responder a la diversidad cultural, social y funcional de la población estudiantil, la inclusión se ha abordado desde marcos normativos, diagnósticos técnicos, programas piloto y producción académica.

Al respecto, El Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) ha sido actor central en la formulación de lineamientos para la educación inclusiva siendo sus orientaciones: la adaptación curricular, la detección temprana de necesidades educativas, estrategias de apoyo pedagógico y la capacitación docente. Complementariamente, la Dirección de Educación Escolar Especial del MEC ha producido diagnósticos sobre la cobertura y las brechas en atención a estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales; estos informes han sido base para planificar intervenciones y priorizar recursos (MEC, 2018).

Los diagnósticos nacionales (2010–2020) realizados por el MEC y aliados técnicos evidencian avances en acceso, pero rezagos en permanencia y calidad (MEC, 2018). Las estadísticas muestran un incremento en matrícula de estudiantes con necesidades diversas, aunque persisten barreras institucionales, falta de recursos especializados, y deficiencias en

infraestructuras y materiales accesibles. Las evaluaciones de programas piloto (apoyadas por organismos cooperantes) han permitido probar modelos de apoyo (unidades de apoyo, materiales adaptados, tutorías) y han ofrecido evidencia sobre factores que facilitan la inclusión: formación docente continua y participación de familias y comunidades (Fondo Nacional para la Educación Especial, 2017).

Apoyos de organismos internacionales y cooperación UNESCO y UNICEF han aportado análisis comparativos, marcos conceptuales recomendaciones y para fortalecer políticas públicas en Paraguay (UNESCO, 2016; UNICEF, 2019). Sus informes destacan brechas relativas a equidad, discriminación por razón de pobreza, género o etnia, y la necesidad de integrar medidas de protección social con estrategias educativas. UNICEF, en particular, ha documentado cómo los factores sociales (pobreza, embarazo adolescente) impactan la accesibilidad y permanencia escolar, proponiendo intervenciones multisectoriales (UNICEF, 2019).

Investigaciones académicas y producción local La Universidad Nacional de Asunción y otras instituciones académicas han generado tesis y artículos que abordan la adaptación curricular, prácticas pedagógicas inclusivas y la formación docente (Universidad Nacional de Asunción, 2018). Estas producciones han contribuido con estudios de caso, evaluaciones de intervenciones y propuestas metodológicas contextualizadas. Centros de estudio y observatorios locales han desarrollado investigaciones cualitativas que ponen en valor la voz de docentes, familias y estudiantes, identificando barreras actitudinales y prácticas escolares que limitan la participación (Centro de Estudios Ambientales y Sociales, 2017).

Roles de la sociedad civil y organizaciones de personas con discapacidad Redes como la Red de Educación Inclusiva del Paraguay (REDI) y diversas ONGs han sido importantes motores de capacitación, sensibilización y acompañamiento técnico en escuelas (REDI, 2017). Las organizaciones de personas con discapacidad han generado estudios participativos que documentan barreras arquitectónicas, comunicacionales y actitudinales, y han formulado demandas dirigidas a políticas públicas vinculadas a accesibilidad universal y participación plena (Organización de Personas con Discapacidad, 2016).

La inclusión en contextos indígenas y bilingües constituye otra línea relevante: investigaciones sobre educación intercultural y bilingüe han abordado la pertinencia cultural del currículo, la enseñanza en guaraní y español, y estrategias para reducir la deserción en

comunidades indígenas (Investigaciones sobre Interculturalidad, 2015). Estos estudios subrayan la necesidad de políticas que reconozcan la diversidad lingüística como elemento central de una educación verdaderamente inclusiva.

Entre los avances se cuentan: la institucionalización de políticas públicas orientadas a la inclusión, la mayor visibilidad del tema en la agenda educativa y experiencias piloto que han mostrado efectos positivos (MEC, 2016; UNICEF, 2019). Sin embargo, persisten limitaciones: insuficiente formación docente práctica en inclusión, recursos materiales y humanos limitados, barreras físicas y actitudinales en centros educativos, fragmentación entre servicios y falta de escalabilidad de programas exitosos. Además, la combinación de discapacidad, pobreza, género y pertenencia étnica exige respuestas más integradas.

Los antecedentes de la educación inclusiva en Paraguay muestran una trayectoria de construcción normativa, producción de conocimiento y experiencias prácticas. Si bien existen avances relevantes, consolidar una educación inclusiva requiere transformar las prácticas escolares cotidianas, asegurar recursos y acciones articulares multisectoriales. La evidencia producida hasta ahora ofrece bases valiosas; el desafío es traducirla en políticas sostenibles y en la ampliación de prácticas que garantizan el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes.

1.3. Pregunta General de Investigación

1.3.1. ¿Cuáles son las prácticas inclusivas en el primer ciclo y segundo ciclo de la Educación Escolar Básica en instituciones de gestión oficial de la ciudad de Capiatá en el año 2023?

1.4. Preguntas Específicas

1.4.1. ¿Cuáles son las acciones que realizan docentes y directivos para garantizar la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en las instituciones?

1.4.2. ¿Qué tipos de apoyo proporcionan los docentes y directivos a los alumnos con necesidades educativas especiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

1.4.3. ¿Cuál son las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por docentes y directivos para garantizar el progreso y la promoción de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

1.4.4. ¿Cuál es la percepción de los docentes de la Educación Escolar Básica del primer y segundo ciclo respecto al proceso de inclusión de los alumnos en instituciones

educativas?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Analizar las prácticas inclusivas en el primer ciclo y segundo ciclo de la Educación Escolar Básica en instituciones de gestión oficial de la ciudad de Capiatá en el año 2023.

1.5.2. Objetivos Específicos

1.5.2.1. Identificar las acciones que realizan docentes y directivos para garantizar la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en las instituciones.

1.5.2.2. Describir los tipos de apoyo que los docentes y directivos proporcionan a los alumnos con necesidades educativas especiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.5.2.3. Identificar las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por docentes y directivos para garantizar el progreso y la promoción de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

1.5.2.4. Develar la percepción de los docentes de la Educación Escolar Básica del primer y segundo ciclo respecto al proceso de inclusión de los alumnos en instituciones educativas.

1.5. Justificación

El interés por la realización de este trabajo obedece a la necesidad de conocer la realidad educativa de las instituciones de gestión oficial involucradas en la indagación con respecto a todas las prácticas inclusivas que son implementadas por docentes y directivos en vistas que han transcurrido más de 10 años de implementarse como modelo educativo en el Paraguay.

La presente investigación se constituye en sí de gran interés pues posibilitará la indagación de todo el conjunto de prácticas inclusivas que realizan los docentes en el aula, abarcando las actividades que se fomentan en el aula y fuera de ella para garantizar la presencia, participación y progreso de los alumnos, las adaptaciones curriculares que realizan, el apoyo que reciben los docentes para lograr una educación de calidad para todos y las barreras para el aprendizaje que aún persisten en las instituciones para lograr la educación integral.

Al respecto de los temas citados que serán indagados, se citan algunos aportes de investigadores que dieron hincapié a profundizar en la cuestión: Ainscow, Booth y Dyson (2006) señalan que los principios fundamentales en términos de prácticas pedagógicas inclusivas son la presencia y participación de todos los alumnos en todas las actividades en el aula y dentro de la institución y el progreso de todos los alumnos en la escuela regular de manera igualitaria, respetando las capacidades y potencialidades de cada uno. Muntaner (2009) agrega que los alumnos aprenden de muchas maneras por lo cual se debe optar por la flexibilidad curricular para aumentar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Muntaner, Rosselló y Begoña (2016) resaltan la importancia de la participación e implicación de las familias, personal no docente de la institución y la comunidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje, además, enfatizan que para que exista educación inclusiva de calidad se debe incorporar al plantel institucional otros recursos humanos especializados (orientadores, psicólogos, evaluadores, etc.) que trabajen conjuntamente con cada docente.

Finalmente, se resalta, que la indagación será un valioso aporte para los supervisores de la zona que abarca el estudio, ya que les proporcionará datos actuales sobre como los docentes y directivos implementan, durante el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula y dentro de la institución, los preceptos que rigen la Educación Inclusiva en el Paraguay.

1.6. Alcances y limitaciones de la investigación

El alcance de la investigación se delimita a partir de las preguntas y objetivos planteados, así como de las restricciones metodológicas y operativas (recursos, tiempo y acceso a la población). Al emplearse un enfoque mixto, el estudio integra procedimientos cuantitativos y cualitativos con el propósito de producir conocimientos pertinentes y rigurosos: cuantificar relaciones entre variables clave y, simultáneamente, explorar en profundidad las experiencias y significados asociados. Esta integración posibilita la triangulación de hallazgos, fortalece la validez de las inferencias y facilita la formulación de recomendaciones aplicables y contextualizadas para el ámbito investigado (Hernández et al, 2014; Creswell, 2014).

Entre los principales alcances del estudio figura la identificación de percepciones, fortalezas, debilidades y desafíos asociados a las prácticas pedagógicas inclusivas, la implementación de planes de mejora escolar y el fortalecimiento institucional para la atención a la diversidad. La heterogeneidad de informantes, principalmente docentes y directivos, y la riqueza discursiva recogida permitieron construir una comprensión profunda y matizada de las

prácticas inclusivas en el aula, sus barreras (pedagógicas, materiales y actitudinales) y los factores que las facilitan (formación docente y recursos adaptados). Estos hallazgos posibilitan formular recomendaciones contextualizadas y operativas para diseñar estrategias de capacitación, ajustes curriculares, apoyos específicos y políticas escolares que favorezcan la inclusión efectiva.

En cuanto a las limitaciones, éstas se derivan tanto de las condiciones generales del diseño como de los desafíos específicos de la mezcla metodológica. Entre ellas: el tamaño y tipo de muestra (incluida la posible no aleatoriedad), que restringen la generalización estadística; la naturaleza transversal del estudio, que impide establecer relaciones causales definitivas; y fuentes potenciales de sesgo (Hernández et al, 2014; Creswell, 2014).

En la presente indagación a pesar de haber empleado un enfoque mixto y herramientas validadas, algunas dimensiones no pudieron ser exploradas con la profundidad deseada: en particular, el análisis longitudinal del impacto de las prácticas pedagógicas inclusivas y la incorporación de indicadores externos estandarizados quedaron fuera del alcance del estudio. Estas ausencias restringen la posibilidad de establecer inferencias causales robustas y de evaluar cambios sostenidos en el tiempo, por lo que sus resultados deben interpretarse como aportes contextuales que requieren verificación mediante estudios complementarios.

Es preciso señalar, sin embargo, que las restricciones logísticas, institucionales o personales potenciales no llegaron a obstaculizar el desarrollo del trabajo. La colaboración ética y comprometida de los informantes y la disposición institucional facilitarán el cumplimiento de los objetivos previstos y la obtención de datos de calidad. Aun así, futuras investigaciones deberían contemplar diseños longitudinales, muestras ampliadas y el uso de indicadores externos para fortalecer la validez externa y el seguimiento del impacto de las intervenciones inclusivas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El Capítulo II del Marco Teórico aborda las bases conceptuales y los estudios relevantes que sustentan la investigación sobre la educación inclusiva en el contexto internacional y en el Paraguay. Este capítulo se centra en conocer y comprender las acciones que se pueden realizar como docentes para lograr la inclusión educativa. La finalidad es proporcionar un marco teórico que guíe el análisis de los datos recogidos y apoye la interpretación de los resultados de la investigación.

2.1. Antecedentes del concepto central del estudio

2.1.1. La educación inclusiva en el contexto internacional

A partir de los numerosos tratados y declaraciones internacionales, como la Declaración de Jomtien, Ammán, Salamanca, París, Dakar y otros, (a cuyos contenidos se hacen referencia más adelante) muchos países han llevado a cabo varios intentos de implementación de la Educación inclusiva en su sistema educativo con el objetivo de proporcionar las condiciones para la atención de todos los alumnos en igualdad de condiciones. De tal forma, siguiendo un proceso propio, cada país ha ido implementando la educación inclusiva de distintas formas y siguiendo diversos procesos de incorporación.

2.1.2. Etapas en el proceso de implementación de la Educación inclusiva en el contexto internacional

Existen numerosos estudios sobre educación inclusiva y su proceso de implementación pero uno de los más aceptados por los investigadores es el proporcionado por Tomasevski (2002) quien sostiene que existen tres etapas que comparten en común los países en el proceso de implementación de la educación inclusiva: en la *primera etapa* se reconoce el derecho a la educación de todos aquellos que por alguna causa son excluidos del sistema por lo que se buscan estrategias de incorporación mediante programas de educación especial; en la *segunda etapa* se instala en el sistema la integración educativa por medio de la incorporación de los alumnos en situación de vulnerabilidad al sistema regular, éstos deben adaptarse a las condiciones de las instituciones y su programa curricular regular y la *tercera etapa* se da cuando el sistema educativo adapta la enseñanza a las condiciones de diversidad de todos los alumnos, promoviendo la participación plena y el aprendizaje significativo.

Tabla 1

Etapas en el proceso de implementación de la Educación inclusiva a nivel internacional

Etapas	Características
Primera Etapa	Reconocimiento del derecho a la educación de todos aquellos que por alguna causa son excluidos del sistema. Incorporación de los alumnos excluidos mediante programas de educación especial.
Segunda Etapa	Instalación dentro del sistema de Educación del concepto de integración educativa por medio de la incorporación de los alumnos en situación de vulnerabilidad al sistema regular. Los alumnos en situación vulnerable deben adaptarse a las condiciones de las instituciones y a su programa curricular regular
Tercera Etapa	Existe adaptación de la enseñanza en el Sistema educativo teniendo en cuenta las condiciones de diversidad de todos los alumnos. Se promueve la participación plena y el aprendizaje significativo de todos.

Nota: Construcción propia con base a los datos proporcionados por Tomasevski (2023)

De las citadas etapas han derivado diversos tipos de escuelas inclusivas en el mundo, pero la más aceptada según los preceptos de la educación inclusiva, es la última, la que promueve el aprendizaje significativo de todos. Al respecto, Ainscow (2001) resalta en sus estudios que la verdadera escuela inclusiva es la que considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los alumnos son importantes, son las que ofrecen nuevas oportunidades teniendo en cuenta las potencialidades de los alumnos, no las carencias. Dichas afirmaciones fortalecen la propuesta de que los sistemas educativos de los diferentes gobiernos deben alcanzar la tercera etapa de la Educación inclusiva.

Por su parte, también, dos investigadores hacen referencia en sus estudios aspectos relacionados a la última etapa. Blanco (2000), agrega que una escuela inclusiva, además, debe eliminar las barreras de aprendizaje y participación del sistema educativo de tal forma a que todos puedan alcanzar la educación en igualdad de condiciones y Muntaner (2014) resalta que el sistema educativo de muchos países tuvieron que afrontar una doble exigencia en común: por una parte, debieron ofrecer una educación común para todos los alumnos evitando la exclusión, segregación y discriminación y por otra debían reconocer y responder

de manera ajustada a las características individuales de cada alumno para facilitar su aprendizaje.

2.1.3. Principales Declaraciones Internacionales en el marco del derecho a la Educación para todos

La lucha por lograr una educación inclusiva y de calidad data de muchos años atrás, partió de pequeñas reuniones de organizaciones y llegó a conferencias que reunieron a varios representantes de diferentes países para debatir sobre el tema. De tales conferencias surgieron Declaraciones que regirían y organizarían las legislaciones de distintos países. Las principales se detallan a continuación.

2.1.3.1. Declaración Universal de Derechos Humanos

En la ciudad de París, el 10 de diciembre de 1948 se reunió la Asamblea General de las Naciones Unidas y se elaboró un documento con 30 artículos sobre los derechos humanos considerados básicos. La misma fue elaborada por los representantes de todas las regiones del mundo con distintos antecedentes jurídicos y socio – culturales. La Declaración establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero.

En este apartado, solo a modo de cita, se mencionarán tres artículos que se consideran de relevancia para el fin investigativo. Al respecto, en el Artículo 1 se establece que todos los seres humanos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos. En el Artículo 2 se establece que todas las personas tenemos derechos y libertades sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Y en el Artículo 26 se garantiza el derecho de todos los niños a recibir educación básica de manera gratuita y que dicha instrucción elemental será obligatoria que hasta la fecha persiste en casi todos los países (Organización de las Naciones Unidas, 1948)

2.1.3.2. Convención General De la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La Convención se celebró el 14 de diciembre de 1960 en la ciudad de París y promulgó una importante declaración relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, recomendando a los países miembros la creación de legislaciones tendientes a eliminar todo tipo de discriminaciones (UNESCO, 1960)

La Convención reitera que la educación no es lujo, sino un derecho humano fundamental. Asimismo, subraya la obligación de los Estados de garantizar una enseñanza gratuita y obligatoria, proscribir cualquier forma de discriminación y promover la igualdad de oportunidades en materia de enseñanza (UNESCO, 1960).

La Convención garantiza también que la educación tienda al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y refuerce el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y que los padres tienen la libertad de elegir para sus hijos una educación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones.

2.1.3.3. Declaración de Omiten

La Conferencia Internacional, guiada por la UNESCO, se reunió en Jomtien, Tailandia en el año 1990 y presentó un movimiento denominado “Educación para todos” (EPT), además, propugnó en la Declaración de Jomtien (1990) las tres problemáticas que los países deben erradicar que son las limitaciones de oportunidades ya que solo algunas personas tienen acceso a la educación, la educación básica que únicamente se basa en la alfabetización y el cálculo y, por último, que existe riesgo de que algunos grupos marginales, personas con discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas, etc., sean excluidos del sistema educativo.

La Conferencia Mundial sobre Educación de Jomtien incluyó la alfabetización de adultos entre sus objetivos de importancia mundial, se acordó fijar una serie de metas educativas de nivel nacional relacionadas con la educación de jóvenes y adultos, entre ellas están satisfacer las necesidades de aprendizaje básicas de todos los niños, jóvenes y adultos y reducir para el año 2000 la cantidad de analfabetos adultos observados en a nivel mundial.

2.1.3.4. Declaración de Salamanca

La Declaración de Salamanca (1994), surgió de una Conferencia organizada por el gobierno español en cooperación con la UNESCO y fue de gran preponderancia ya que hizo hincapié en la conformación de estrategias globales de educación, con nuevas políticas sociales y económicas para la atención de niños con necesidades educativas especiales que asisten en la escuela regular.

En el marco de acción de la Declaración se establece el término necesidades educativas especiales refiriéndose a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje y que presentan por lo tanto necesidades educativas en algún momento de su escolarización. Se resaltó que la misión de la escuela es encontrar las formas de

educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves, por lo tanto, la escuela debe acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. (UNESCO, 1994)

2.1.3.5. Declaración de la Reunión de Ammán

En el año 1996 en Ammán, Jordania, se reunieron 250 dirigentes de 73 países para evaluar los avances de las propuestas realizadas en la Conferencia de Jontien, además, reafirmaron la Declaración y sugirieron que los gobiernos hagan mayores esfuerzos para lograr la educación para todos (Foro consultivo internacional sobre educación para todos, Ammán, 1996)

2.1.3.6. Declaración de París

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior se reunió en París en el año 1998 y concretó una Declaración que garantiza la igualdad de los grupos, incluyendo a los trabajadores, pobres, minorías, personas con discapacidad, migrantes y refugiados y garantizando el respeto sobre todo de la minoría. (UNESCO, 2009)

2.1.3.7. Declaración de Dakar

En Dakar, Senegal, se realizó el Foro Mundial sobre la Educación (2000) con el apoyo de la UNESCO, con el objetivo de firmar un compromiso colectivo para cumplir con los objetivos y finalidades de la Educación para todos, prestando, sobre todo, especial atención a los procesos de exclusión que siguen sufriendo algunos grupos desventajados. Dicho Foro, promulgó la Declaración de Dakar que recomendó a los gobiernos de los países que tengan en cuenta las necesidades educativas de niños trabajadores, de áreas rurales remotas, niños con VIH-SIDA, con hambre y mala salud.

2.1.3.8. Declaración de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre las bases de la igualdad de oportunidades, por lo que los Estados deberán asegurar un sistema de Educación inclusivo en todos los niveles.

2.1.3.9. Declaración de Incheon

La UNESCO, conjuntamente con la UNICEF organizaron el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon (República de Corea) que se llevó a cabo del 19 al 22 de mayo del año 2015, en dicho foro participaron 160 países por medio de sus representantes. La concurrencia aprobó la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

2.1.3.10. Objetivos de Desarrollo Sostenible

Luego del Foro y la declaración los países intervinientes publicaron la Agenda 2030 que comprende un conjunto de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de alcance mundial entre los que se mencionan algunos: erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo, poner fin al hambre, conseguir la seguridad alimentaria y una mejor nutrición, y promover la agricultura sostenible, garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos para todas las edades, garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos, alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas, garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos, entre otros.

El Marco de Acción de Educación 2030 se hace hincapié en cómo traducir a la práctica los compromisos formulados en Incheon, en los planos nacional, regional y mundial, y proporcionar orientación con miras a la aplicación de Educación 2030 para lograr todos los objetivos propuestos.

Finalmente, en el Contexto internacional la UNESCO (2016) en noviembre del año 2015, el Marco de Acción de Educación 2030 en su objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) garantiza una educación inclusiva, equitativa y de calidad y toma el compromiso de promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, proporcionando a los gobiernos las orientaciones para transformar este compromiso en acción de tal forma a garantizar también la educación de calidad.

Tabla 2

Principales Declaraciones Internacionales en el marco del derecho a la Educación para todos

Declaraciones	Principales Postulados
Declaración Universal de Derechos Humanos (París, 1948)	- Los derechos humanos fundamentales deben protegerse en el mundo entero. - Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (Art. 1). - Todas las personas tienen derechos y libertades sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (Art. 2) - Todos los niños recibirán educación básica de manera gratuita y obligatoria (Art. 26).
Convención General De la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (París, 1960)	- Todos los gobiernos deben crear leyes tendientes a eliminar todo tipo de discriminaciones. - La educación es un derecho fundamental - Los Estados deben garantizar la enseñanza gratuita, obligatoria y promover la igualdad de oportunidades en materia de enseñanza.
Declaración de Jomtien, Educación para todos (Jomtien, Tailandia, 1990)	- Los gobiernos deben erradicar las limitaciones de oportunidades para que todos tengan acceso a la educación. - Evitar que sean excluidos del sistema educativo las personas con discapacidad, las minorías étnicas, los grupos marginales, etc. - Promover la alfabetización de jóvenes y adultos.
Declaración de Salamanca (1994)	- Conformación de estrategias globales de educación, con nuevas políticas sociales y económicas para la atención de niños con necesidades educativas especiales que asisten en la escuela regular. - La escuela debe encontrar formas de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves, debe acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.
Declaración de la Reunión de Ammán (1996)	- Evaluar los avances de las propuestas realizadas en la Conferencia de Jomtien y reafirmar todos los postulados de la Declaración anterior. - Instar a que los gobiernos hagan mayores esfuerzos para lograr la educación para todos.
Declaración de París (1998)	- Garantizar la igualdad de los grupos, incluyendo a los trabajadores, pobres, minorías, personas con discapacidad, migrantes y refugiados y garantizando el respeto sobre todo de la minoría.
Declaración de Dakar (Senegal, 2000)	- Establecer un compromiso colectivo para cumplir con los objetivos y finalidades de la Educación para todos. - Recomendar a los gobiernos de los países que tengan en cuenta las necesidades educativas de niños trabajadores, de áreas rurales remotas, niños con VIH-SIDA, con hambre y mala salud.
Declaración de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)	- Reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre las bases de la igualdad de oportunidades. - Los Estados deben asegurar un sistema de Educación inclusivo en todos los niveles.
Declaración de Incheon (República de Corea, 2015)	- Aprobar la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030)

- Publicar la Agenda 2030 que comprende 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de alcance mundial entre los que se mencionan algunos: erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo, poner fin al hambre, promover el bienestar para todos para todas las edades, promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos, alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas, entre otros.
 - El Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) garantiza una educación inclusiva, equitativa y de calidad y toma el compromiso de promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
-

Nota: Construcción con base a informaciones obtenidas de revisiones bibliográficas citadas con anterioridad en el marco de la presente investigación. Año 2023

2.2. La Educación Inclusiva en el Paraguay

En la República del Paraguay desde el año 1939 se registran los primeros programas de Educación Especial para atender a todas las personas que quedaron con necesidades educativas especiales luego de la Guerra del Chaco teniendo en cuenta que luego de la contienda bélica se registraron la mayor cantidad de mutilados, sordos y ciegos en la historia del país (Rojas Ecurra, 2013)

En una etapa anterior se vivió la Guerra de la Triple Alianza desde el año 1864 hasta el año 1870 contra Brasil, Argentina y Uruguay, pero como la población de defensores de la patria fue casi extinta y se inició un largo proceso de repoblación no existió necesidad de implementar un programa de esa envergadura. En cuanto a la atención las personas con necesidades educativas especiales, antes de los años mencionados, según registros históricos los mismos no recibían atención educativa y eran relegados en los hogares a cargo de los padres o familiares.

En 1954, recién se inició la Educación Especial en el Paraguay como tal, de manera sistematizada con la creación de Escuelas Diferenciales, en 1972 se creó la Supervisión de Escuelas Especiales y la Asesoría Técnica y en 1976, por la relevancia del servicio se crea la Jefatura de Educación Especial que posteriormente pasa a la categoría de Departamento de Educación Especial. A partir de dicho año (1954) las personas con algún tipo de “discapacidad” o trastorno se empezaron a atender en las escuelas diferenciales, distinguiéndolos de los demás considerados normales, en cuanto a los niños con dificultades en el aprendizaje éstos cursaban la escuela normal repitiendo cada año y siendo considerados alumnos problemas hasta que abandonan la escuela normal (Rojas Ecurra, 2013).

La educación recién adquiere gran importancia en el Paraguay durante la construcción democrática desde la caída de la Dictadura de Alfredo Stroessner en el año 1989. Según Rivarola (2007) con la Reforma educativa a principios de los noventa se ha iniciado un proceso de cambio en el país ya que se incluyeron estrategias para eliminar la desigualdad y la discriminación en el interior del sistema educativo, por lo que alcanzar la equidad era uno de los fundamentos de tal reforma. Además, en el año 1992 se incluye en la constitución los derechos de las personas con discapacidad y se dan las garantías en post de la erradicación de la discriminación y de la exclusión.

Elías (2007) manifiesta que el modelo de educación inclusiva que se trató de implementar en el Paraguay a comienzos del año 2000 es un seguimiento de lo propuesto por la Conferencia Mundial de Salamanca en el año 1994 que consideraba que todos los alumnos deben tener igualdad de oportunidades sin importar sus características físicas, sociales o culturales, por lo cual el Ministerio de Educación, según el autor citado, implementó un plan piloto en algunas escuelas de educación escolar básica donde se matricularon alumnos con discapacidad.

Por su parte, Pacheco (2010) basándose en los postulados de la Conferencia de Salamanca aporta que para que una institución sea inclusiva en el Paraguay se debe cumplir con ciertas condiciones: tener una filosofía de educación inclusiva que garantice el acceso, participación y permanencia de todos, contar con docentes con formación en inclusión, asegurar el apoyo a los docentes, provisión de soporte y apoyo a los estudiantes, garantizar la accesibilidad, trabajar con las familias, planificar actividades flexibles, asegurar el presupuesto institucional, establecer vínculos con la comunidad y monitorear el accionar institucional.

En el año 2013 recién en el Paraguay se logró instaurar en el Sistema educativo la Educación Inclusiva con la promulgación de una Ley (mencionada en más adelante en la presente investigación), dicha legislación garantiza la educación igualitaria, promueve la equidad en educación, dejando así en el pasado los elementos discriminatorios, principalmente referidos al nivel socioeconómico, el género, la discapacidad, la lengua, entre otros.

Al respecto, en el Paraguay la Ley N°5136 que reglamenta la Educación Inclusiva en el país fue aprobada el 23 de diciembre del 2013 luego de un profundo análisis de las Leyes, Decretos y/o declaraciones internacionales referidas al tema. Para llegar a la promulgación de

la conocida Ley de Educación inclusiva tuvo que hacer un recorrido legal en nuestro país y ser gradualmente insertadas en varias leyes y decretos que son mencionadas a continuación:

La Constitución Nacional de la República del Paraguay (1992) establece en su Artículo 46 que todos los habitantes del país son iguales en dignidad y derechos, enfatizando que no serán admitidos ningún tipo de discriminaciones y encargando al Estado la remoción de los factores que mantengan o propicien las discriminaciones o desigualdades. Especificando más aún, en el Artículo 58, en su párrafo primero, se establece las garantías necesarias a las personas excepcionales en cuanto a la atención de su salud, de su educación, de su recreación y de su formación profesional para que alcancen una plena integración social.

La Ley N° 1264/1998, General de Educación, en el Artículo 23 se refiere a la responsabilidad del Estado que deberá garantizar la integración de alumnos con condiciones educativas especiales en los centros educativos públicos y privados, de la educación formal y no formal, además, deberá asegurarse de que sean aplicados programas para equiparar las oportunidades por medio de diferentes alternativas que eliminen las barreras físicas y comunicacionales de tales alumnos.

Ley N° 1680/2001 "Código de la Niñez y Adolescencia" de la República del Paraguay en el Artículo 22 se refiere a las Necesidades Educativas Especiales y postula que los niños y adolescentes con discapacidad física, sensorial, intelectual o emocional, tienen derecho a recibir cuidados y atención adecuados, inmediatos y continuos, que van desde la estimulación temprana al tratamiento educativo especializado para lograr su rehabilitación e integración social y laboral con el propósito de que puedan valerse por sí mismos y participar de la vida de su comunidad en condiciones de dignidad e igualdad.

Luego se promulga la ley N°5136/2013 de Educación Inclusiva que tiene como objeto establecer las acciones correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular de la educación paraguaya, removiendo 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 (Ley 5136, 2013, art. 1).

A objetos de la mencionada ley, en el artículo 3, se especifican varios términos básicos como alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, discapacidad, trastornos específicos de aprendizaje, alumno con condiciones personales o de historia escolar, ajustes razonables, barreras para el aprendizaje y la participación, inclusión, discriminación, entre otros.

La presente ley es de aplicación y general para las instituciones educativas públicas, privadas y privadas subvencionadas por el Estado de todos los niveles y modalidades del sistema educativo del Paraguay (Ley 5136, 2013, art. 2) y su órgano rector es el Ministerio de Educación y Cultura que será la encargada de tomar las medidas para prevenir, combatir, erradicar y sancionar toda actitud discriminatoria contra la persona en todas las instituciones mencionadas (Ley 5136, 2013, art. 6).

Las instituciones públicas, privadas o privadas subvencionadas según el Artículo 4 deberán brindar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo que experimenten barreras para el aprendizaje los siguientes principios educativos básicos: No a la discriminación, ni al trato degradante, tanto dentro como fuera de la institución, por parte de ningún miembro de la comunidad educativa, respeto a la diferencia y reconocimiento de la discapacidad como componente de la diversidad humana, igualdad de oportunidades, igualdad de género, participación activa y efectiva de todos los actores de la comunidad educativa, acceso a todos los niveles y modalidades de educación, según demandas y necesidades.

En la Ley 5136/2013 se establecen también los derechos y las obligaciones de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, así el de los profesores, padres, tutores y/o encargados. Al respecto, un derecho contemplado en el inciso b, Artículo 2 se refiere al derecho del alumno a recibir ayudas y apoyos precisos para la remoción de las barreras que impidan su aprendizaje.

Es imprescindible rescatar de la presente reglamentación también un mecanismo más para asegurar la inclusión de alumnos la cual será realizada por medio de los ajustes razonables dentro de la Institución. Al respecto, los responsables de elaborar, aplicar y evaluar los ajustes razonables individuales conforme a las orientaciones recibidas por las autoridades competentes y responsables del área de inclusión serán los equipos técnicos. Estos equipos técnicos estarán constituidos en las Escuelas Centro por los siguientes profesionales: Psicólogo Educativo,

Psicopedagogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta ocupacional, Trabajador Social, Especialista por discapacidad y Evaluador Educativo (Ley 5136, 2013, art. 7- 9).

Posterior a la aplicación de los ajustes razonables se procederá a la evaluación de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que según la Ley será responsabilidad del equipo técnico institucional con la participación del docente y tendrá por objetivo determinar el nivel de competencia curricular, definir los ajustes razonables individuales y los requerimientos de alumno (Ley 5136, 2013, art. 10). Luego de la evaluación, éstas serán registradas y entregadas en un boletín de calificaciones a los padres o tutores, aclarando que el alumno fue evaluado con adecuaciones ajustadas a sus necesidades (Ley 5136, 2013, art. 15).

Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que hayan logrado los objetivos establecidos serán promovidos de grado u obtendrán certificación, además de que sus derechos de continuidad y permanencia en el servicio educativo serán garantizados. Asimismo, los alumnos que demuestren competencias curriculares superiores a su edad tendrán opciones curriculares adecuadas a su nivel de habilidades y conocimientos (Ley 5136, 2013, art. 17).

También en la Ley se dan las garantías a los educadores de que adquirirán multicompetencias necesarias para el ejercicio del derecho a la formación continua en educación inclusiva, acceso a herramientas técnico-pedagógicas y tecnológicas, apoyo del equipo técnico y de profesionales, acompañamiento y apoyo de la familia del alumno y contar con la información de profesionales externos, además, de tales derechos se establecen algunas obligaciones como brindar apoyo al alumno, aplicar ajustes razonables a los alumnos con necesidades específicas de apoyo, aplicar estrategias de enseñanza efectiva, manejo de la diversidad de grupos en función a sus características, entre otros (Ley 5136, 2013, art. 21).

Para finalizar, en el Artículo 22 se establece, primeramente, los derechos de los padres, madres y tutores con relación a la educación de las personas a su cargo, algunos de ellos son la participación de los procesos de enseñanza – aprendizaje e inclusión socio – afectiva de sus hijos, ser orientados y capacitados sobre las barreras para el aprendizaje y la participación de sus hijos, ser oídos sobre las decisiones académicos que afectan a sus hijos, ser informados en forma periódica sobre la situación académica de sus hijos, entre otros; y segundo, los deberes que son acompañar el proceso de enseñanza – aprendizaje, brindar información veraz y confiable a fin de utilizarla en beneficio al alumno, etc.

Finalmente se promulga el Decreto N° 2837/2014 donde todos los Artículos de la Ley N°5136/2013 de Educación Inclusiva han sido reafirmados por lo que en el presente apartado se mencionará únicamente algunas precisiones agregadas en algunos artículos.

La finalidad del Decreto N° 2837/2014 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. Éstas deben garantizar la accesibilidad, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y conclusión oportuna de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE) (Decreto N° 2837, 2014, Art. 2)

Con el propósito de asegurar el acceso de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo a todas las instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionada del estado, en los diferentes niveles y modalidades, progresivamente incluirán en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), las medidas técnicas de acuerdo con las especificaciones universales, nacionales y locales emitidas y reglamentadas por la instancia correspondiente. (Decreto N° 2837, 2014, Art. 40)

Para garantizar el cumplimiento del Decreto, el Ministerio de Educación y Ciencias, órgano rector, emanó la Resolución 01/2015 que reglamenta el régimen de faltas y sanciones por incumplimiento de la Ley N° 5136/2013 de Educación Inclusiva en las instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionadas. Al respecto, en este apartado se mencionarán sus principales disposiciones.

Dicha reglamentación será aplicable al personal directivo, técnico, administrativo y docente de instituciones educativas que incumplen la Ley (Res. 01, 2015, art.1), entendiéndose como faltas, las acciones u omisiones que causen daño a la formación o afecten intereses de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (Res. 01, 2015, art.2).

Entre las faltas que pueden ser sancionadas se citan: de parte del director de la institución, no omitir la comunicación oportuna a las instancias correspondientes del Ministerio de Educación y Ciencias de la existencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en la institución, no negar la matriculación a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo e impedir y/o dificultar la realización e implementación de los ajustes

razonables necesarios para la permanencia y promoción de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (Res. 01, 2015, art.5).

Entre las faltas que el personal docente no debe cometer se mencionan, no negarse a realizar ajustes razonables, no elaborar adecuaciones curriculares de acuerdo con las orientaciones del equipo técnico o no incluir al alumno con necesidades específicas de apoyo educativo en las actividades propias del grado o curso a su cargo (Res. 01, 2015, art.6). Por último, el personal administrativo no debe dificultar, desde su ámbito de competencia, la realización de ajustes razonables, entre otras. (Res. 01, 2015, art.7)

En cuanto a las sanciones por incumplimiento de las normativas en la Ley N° 5.136/2013 de Educación Inclusiva éstas quedan establecidas en el Artículo 8 y las principales son las que siguen: para las instituciones educativas se establece como primera una multa 50 a 100 jornales mínimos vigentes, para la primera reincidencia de 100 a 300 jornales mínimos vigentes y en caso de reincidencia de 300 a 1000 jornales mínimos vigentes; para el personal directivo, técnico pedagógico y docente sanciones como suspensión sin goce de sueldo hasta ciento ochenta días o separación del cargo según sea la constatación del hecho.

Por todo lo expuesto, se determina que con el conocimiento de las citadas legislaciones el docente cumplirá con los requerimientos de esta y garantizará, a través de sus prácticas pedagógicas, la inclusión de todos los alumnos al sistema educativo.

Con respecto a proyectos promovidos por el Gobierno de Paraguay se cita como principal el Plan Nacional de Transformación Educativa 2030 (PNTE 2030) que es un documento que marca la política educativa paraguaya, con una visión sistémica para 10 años fue construido a través de un espacio participativo de diálogo de actores sociales, en especial de los miembros de la comunidad educativa (Ministerio de Hacienda, 2019).

El PNTE Paraguay 2030 se compone de 16 objetivos estratégicos que resultan de la interacción de sus 4 ejes estratégicos y 4 líneas transversales, los cuales representan el marco de intervención de programas y proyectos en materia de política social, económica, ambiental e institucional del Paraguay. Con respecto a los cuatro ejes estratégicos de acción son las siguientes: Reducción de pobreza y desarrollo social, crecimiento económico inclusivo, proyección de Paraguay en el mundo y fortalecimiento político institucional.

En el año 2023 por fuertes controversias con respecto a los ejes transversales del eje temático de crecimiento económico inclusivo se reemplazaron por términos y planes de acción a Enfoque de Derecho, Interculturalidad e Inclusión. Siendo la interculturalidad definida como el conocimiento, la preservación y el fomento de la herencia cultural, lingüística y espiritual de la comunidad nacional; la inclusión enfocada en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, discapacidad, trastornos específicos de aprendizaje, altas capacidades intelectuales e incorporación tardía al sistema educativo y el enfoque de derechos, respecto a que toda persona tiene el derecho a la libre expresión de su personalidad, a la creatividad y a la formación de su propia identidad e imagen.

En el Paraguay en el Plan Nacional de Transformación Educativa 2030 (PNTE 2030) ya fue considerada la inclusión educativa que ha sido avanzando a los términos y aplicabilidad de hoy en día en la educación paraguaya.

2.3. Principales teorías de la Educación inclusiva

El enfoque de derechos y el marco normativo internacional sostienen que la educación es un derecho humano universal que obliga a los Estados ya las instituciones educativas a garantizar acceso y participación sin discriminación; este fundamento jurídico y ético orienta la formulación de políticas, la exigencia de ajustes razonables y la rendición de cuentas en favor de una educación inclusiva (Naciones Unidas, 2006).

El modelo social de la discapacidad replantea la explicación de la discapacidad desde las limitaciones impuestas por barreras sociales, actitudinales y ambientales, más que desde déficits individuales; Desde esta perspectiva, las intervenciones se orientan a eliminar obstáculos y transformar prácticas institucionales y contextos educativos para favorecer la participación (Oliver, 1996).

El marco conceptual de inclusión propuesto por Booth y Ainscow enfatiza la necesidad de transformar culturas, políticas y prácticas escolares para aumentar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes; su enfoque diagnostica las barreras institucionales y propone herramientas prácticas para desarrollar procesos inclusivos sostenibles en las escuelas (Booth y Ainscow, 2011).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aporta principios para el diseño curricular proactivo: ofrecer múltiples formas de representación, expresión y compromiso reduce barreras y facilita el acceso al currículo desde el diseño, minimizando la dependencia de adaptaciones individuales posteriores (CAST, 2018).

La pedagogía inclusiva y la diferenciación instruccional proporcionan estrategias docentes concretas para ajustar contenido, procesos y productos a la diversidad de ritmos, estilos e intereses de aprendizaje; estas prácticas, apoyadas en evaluaciones formativas, permiten atender la heterogeneidad en el aula y orientar el progreso individual (Tomlinson, 2014).

La teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky subraya la centralidad de la interacción social, el andamiaje y la zona de desarrollo próximo (ZDP) en los procesos de enseñanza-aprendizaje; Aplicado a la inclusión, favorece prácticas colaborativas y mediadas que promueven la participación y el desarrollo de aprendizajes significativos para estudiantes con distintas necesidades (Vygotsky, 1978).

El enfoque ecológico del desarrollo de Bronfenbrenner permite comprender la inclusión como resultado de la interacción entre múltiples niveles (familiar, escolar, comunitario, institucional y normativo); esta visión justifica la articulación intersectorial y las políticas integradas para abordar factores que trascienden el aula y afectan la participación educativa (Bronfenbrenner, 1979).

La pedagogía crítica de Paulo Freire aporta una perspectiva normativa y metodológica que privilegia la voz de los sujetos, la problematización de las relaciones de poder y la construcción colectiva del conocimiento; en el contexto de la inclusión, inspira metodologías participativas que promueven la agencia y la co-construcción curricular con los actores educativos (Freire, 1970).

Las teorías sobre cultura escolar y liderazgo educativo enfatizan que el liderazgo, la visión institucional y las prácticas de desarrollo profesional docente son determinantes para la implementación y sostenibilidad de la inclusión; Intervenciones en cultura y liderazgo facilitan cambios organizacionales necesarios para que las prácticas inclusivas se consoliden (Fullan, 2001).

Los marcos de evaluación basados en evidencia y desarrollo de sistemas educativos equitativos subrayan la importancia del monitoreo, la evaluación formativa y el uso sistemático de datos para ajustar prácticas inclusivas, medir impacto y favorecer el escalamiento de intervenciones efectivas dentro de sistemas orientados a la equidad (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013).

2.4 Prácticas inclusivas

El sistema educativo del Paraguay desde hace 12 años lleva haciendo cambios a fin de alinearse con las propuestas de la Educación Inclusiva (2013- 2025). Al respecto, su éxito o fracaso se basa en que el proceso sea situado a cada institución educativa y del nivel de implementación que se relaciona directamente con las practicas inclusivas que realizan los docentes.

Partiendo del término educación inclusiva, una de las definiciones más completas es la utilizada por Morillo y otros. (2017) quienes asumen que es un conjunto de acciones que abren los contextos educativos a la plena participación de todos en igualdad de condiciones, gracias a ello los estudiantes se dan cuenta de que sus necesidades y objetivos personales son considerados durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, busca, además el respeto de los derechos humanos y crea sentido de pertenencia en los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, personal docente y administrativo; padres de familia, miembros de la comunidad, entre otros) con la institución.

Con respecto a las prácticas inclusivas, existen varias definiciones, sin embargo, una resaltante por su claridad y concisión es la proporcionada por Fernández (2013) quien la define como todas las acciones que realiza el profesor para lograr el desarrollo integral de todos los estudiantes con el objetivo de brindar una educación de calidad.

La educación inclusiva se consolida y efectiviza en las prácticas de enseñanza de los docentes. Así, Ainscow, Booth y Dyson (2006) señalan que es necesario cumplir con tres criterios para la consolidación y efectivización: garantizar la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos en el aula y en la institución, además, resaltan que para lograrlo es necesario realizar cambios y/o innovaciones en el aula.

Navarro (2015) resalta también la importancia de que los educadores fomenten la educación inclusiva para lograr crear sociedades más justas y equitativas. Fomentar la inclusión

permite concienciar y propiciar espacios donde los alumnos aprendan juntos, desarrollen empatía y convivan respetando la diversidad.

En la sociedad actual que se caracteriza por ser plural y democrática exige asumir compromiso hacia la inclusión ya que la escuela tiene que ser flexible, es decir, centrada en las necesidades educativas de los alumnos pero que no solo acepte a todos los educandos, sino que permita la expresión de la diferencia como un enriquecimiento para el bien común. Se habla pues de una escuela comprensiva, entendida como escuela única para todos que debe estar acorde con la sociedad en la que se ubica para intentar dar respuesta a todo el alumnado (García Corona et al. 2011)

García Corona et al (2011) sostienen también que para que exista inclusión se debe desarrollar, primeramente, aptitudes, capacidades e intereses en los miembros de la comunidad educativa y luego ofrecer al profesorado y otros miembros de la comunidad educativa estrategias y oportunidades para realizar el cambio, como por ejemplo la organización de encuentros, trabajos conjuntos entre profesores y asesores externos, formación continua, etc.

Lograr una educación inclusiva de calidad es un gran desafío y requiere del esfuerzo del docente. Rubio (2015) resalta que para brindar esa educación de calidad el docente debe comprometerse con la inclusión y cumplir con algunos requisitos, como tener en cuenta las características del alumno, utilizar distintas estrategias de enseñanza, flexibilizar el currículum, ofrecer variedad de actividades, entre otros. Por su parte Muntaner (2014) un año antes ya señalaba también que la educación inclusiva de calidad debe basarse en tres principios claves: la aceptación y el respeto a la diversidad, planteamiento de actividades flexible y abiertas que permiten la participación de los alumnos y la utilización en todos los casos de agrupamientos heterogéneos.

El estudio realizado por Flores, García y Romero (2017) resalta que debe existir la promoción de la educación inclusiva ya que la misma impactaría en el desarrollo social y económico de cualquier país. Además, sostiene que la educación inclusiva que debe promoverse es la que concibe que todas las personas involucradas en la educación tienen responsabilidad y potencial para transformar la práctica educativa para beneficiar a toda la comunidad escolar y señalan que el profesor es la pieza clave para esta transformación.

Por su parte, García Cedillo (2018) resalta que las prácticas inclusivas deben de ser contextuales, es decir, se deben implementar según las necesidades del grupo, por lo que las

prácticas pueden funcionar en un grupo y en otro no dándose la imperiosa necesidad de capacitación constante del docente para realizar las innovaciones pertinentes.

El Ministerio de Educación y Ciencias (2010) en el material destinado a los docentes titulado “Atención a la Diversidad” resalta la importancia de que las instituciones tengan una filosofía de educación inclusiva que consiste en la creencia de que todos los alumnos, sin importar sus diferencias, tienen derecho a aprender y participar juntos en el marco del respeto y la cooperación. La Filosofía inclusiva busca crear una escuela donde la diversidad es vista como fortaleza, dando así al sistema educativo la tarea de atender las necesidades de todos, sin importar discapacidad, raza, cultura, religión, etc.

Tener una filosofía de educación inclusiva garantiza el acceso, la participación y permanencia de todos los alumnos, incluidos los que tienen discapacidad, mediante la actitud positiva del docente, elaborar un plan de estudios flexible, atención personalizada del alumno, participación en actividades curriculares y extracurriculares, entre otros. (Ministerio de Educación y Ciencias, 2010)

Según Martín González et al (2017) contar con docentes con una filosofía inclusiva es imprescindible para lograr la educación para la diversidad que se pretende. La misma conlleva concebir la educación, sin discriminación, sin segregación, propiciando el máximo desarrollo de cada alumno, donde cada uno encuentra la respuesta educativa que necesitan.

Los profesores que ya tienen instaurada una filosofía inclusiva tienden naturalmente a acoger de manera positiva a sus educandos con necesidades educativas especiales en su salón de clases. Así, Ruiz (2025) sostiene que acoger al otro en el aula es hacerlo sentir reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que es, es brindar confianza, acompañamiento y guía sin discriminación alguna.

Sánchez-Rincón (2020) en su investigación resalta la importancia de que los niños sean acogidos por sus maestros teniendo en cuenta su individualidad y diversidad. El autor sostiene que los niños necesitan sentirse acogidos; siendo la maestra la protagonista de esta acción: el alumno es acogido tanto en sus necesidades emocionales como sociales y familiares, debe ser vista como seres humanos grandes en amor, inocencia y bondad, personas dignas de afecto, respeto, por quienes tienen un gran sentido de responsabilidad para que estén siempre bien, tanto en la escuela como fuera de ella.

Otro de los aspectos imprescindibles a la hora de poner en práctica la inclusión educativa es la planificación o planeación curricular. Carriazo Díaz, Pérez Reyes y Gavia Bustamante (2020) sostiene que la realización de la planeación curricular debe tener en cuenta los grupos con que se trabajará, su entorno, la zona de desarrollo próximo del alumno, las posibilidades de la institución y los recursos que posibilitan la integración de todos en el diseño de las actividades, a los valores y ejes transversales y los diversos actores relacionados, que pueden ayudar a lograr el aprendizaje. Dentro de la planeación educativa se debe tener en cuenta las estrategias didácticas a utilizarse para el desarrollo del currículo dentro del aula de clase, de manera que el estudiante no solo aprenda el concepto de un determinado conocimiento sino cuándo y por qué debe utilizarlo en la resolución de situaciones problemáticas.

La utilización del contexto y el entorno próximo del estudiante en la planificación permite al educador adaptar las estrategias a utilizarse a la realidad específica de cada situación, ya que considera factores como los recursos disponibles, cultura, idioma, necesidad educativa especial, además, la situación actual de los individuos. Esto permite una planificación más efectiva, ya que se ajusta a las necesidades reales de los alumnos (OEI, 2019).

Dentro de la planificación se debe tener en cuenta otro aspecto muy importante que se refiere a la adecuación curricular en sí que es la planificación teniendo en cuenta el ritmo del aprendizaje del alumno. En la Ley N° 5136 de Educación Inclusiva (2013) se garantiza el derecho del alumno con necesidades educativas especiales de recibir adecuaciones para el acceso, la permanencia y promoción en las escuelas regulares y una de esas adecuaciones es la referida a tener en cuenta ritmo de aprendizaje del educando, además se establece como obligación del educador realizarlas según las capacidades del niño.

El Ministerio de Educación y Ciencias (2025) en la Resolución N° 376 que aprueba las orientaciones técnicas para la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo dentro de las responsabilidades y procedimientos por roles, al docente le hace responsable desde la planificación teniendo en cuenta las potencialidades y progresos, utilizar diversas estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades específicas de apoyo y evaluar de acuerdo con los avances.

Según Palacios-García (2024) para planificar teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, se recomienda utilizar los preceptos de la inclusión: realizando una atención personalizada, utilizando distintos tipos de

materiales, adaptar la enseñanza a los intereses del estudiante y propiciar en las actividades espacios para que el alumno inclusivo desarrolle su autonomía.

2.5. Importancia de la formación profesional del docente en Educación

Inclusiva

El punto de partida de una institución educativa que pretende ser inclusiva es contar con docentes con formación académica adecuada en el tema. Arnaiz (2007) resalta en sus estudios la importancia de la formación del profesorado y la actitud del docente como piezas claves para el éxito o el fracaso en la aplicación de estrategias de atención a la diversidad.

Al respecto, Arnaiz y Lledó (2010) llevaron a cabo una investigación sobre las prácticas educativas del profesorado, la muestra fue de 545 profesores de centros públicos y privados - concertados de la provincia de Alicante (España), uno de los resultados se refiere a la formación académica del profesorado. Los investigadores concluyeron, según el estudio de la muestra, que el profesor tiene la creencia de que no tiene suficiente formación para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales y demandan una mayor formación inicial por parte de las universidades.

Meses después, Lledó (2010) realizó otra investigación, esta vez en centros educativos públicos de educación infantil, con una muestra de 462 profesores de la Provincia de Alicante (España) que también constató que debe existir una mejor formación inicial en temas de Educación Especializada para lograr una educación con atención de calidad, además, se encontró como dato la importancia en los centros de los proyectos educativos que incluyan la diversidad.

Por su parte Casanova (2006) resalta la importancia de la formación del docente para liderar los procesos de cambio en el aula ya que tiene el papel fundamental pues de su actitud ante la inclusión, de las estrategias de organización que utiliza, de la adaptación curricular que haga, de las competencias desarrolladas, de su toma de decisiones, entre otros dependerá el éxito o fracaso de la educación, por lo tanto, de allí la importancia de una buena formación profesional en educación inclusiva.

2.6. Importancia de las actitudes positivas de la comunidad educativa hacia la inclusión educativa

Existen muchos autores que se han ocupado de identificar e interpretar las actitudes de los docentes hacia los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (N.E.E.), uno de ellos es Artavia (2005), quien identificó las siguientes:

2.6.1. Actitudes de escepticismo: que están caracterizadas por desconfianza y la no credibilidad hacia la inclusión de personas con N.E.E. al aula regular.

2.6.2 Actitud de rechazo: el docente de una manera manifiesta expresa su oposición, su negativa a incluir a personas con N.E.E. en el aula regular. Mientras que docente escéptico no cree en la actividad de inclusión, el docente con actitudes de rechazo se opone a trabajar con estos estudiantes, los excluye.

2.6.3 Actitudes ambivalentes: se puede ver una aparente aceptación hacia la persona con N.E.E., fundamentada en sentimientos de lástima. Esta situación lo lleva a ubicar al estudiante en el aula regular, sin ningún convencimiento.

2.6.4. Actitudes de optimismo empírico: se aplica la integración por iniciativa del docente, se actúa sobre el niño con N.E.E. por ensayo y error.

2.6.5. Actitudes de responsabilidad social: la integración se realiza bajo dos parámetros uno, de orden científico y otro, basado en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano. El docente se capacita en las necesidades educativas especiales, su naturaleza, evolución y posibilidades de desarrollo con esta actitud, su práctica pedagógica integracionista será efectiva.

El tipo de actitudes asumidas por el docente sobre la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas regulares es primordial para lograr un verdadero aprendizaje significativo. Así, Díaz Haydar y Franco Media (2008) expresan que si el docente no experimenta satisfacción con la labor que realiza sus resultados serán deficientes, sin embargo, si presenta actitudes positivas, se sentirá comprometido, le agradará lo que hace, presentará buena tolerancia a la frustración, estará comprometido con su profesión, aún más importante para quienes atienden a la diversidad, dadas las particulares exigencias que reviste esta actividad docente se tendrá éxito en la inclusión.

Sin embargo, existen factores que intervienen en las actitudes del profesor con respecto a la inclusión educativa. Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017) citan algunas de ellas: relacionados al contexto es que docente tenga la posibilidad de tener el tiempo, el espacio y la oportunidad para planificar para poner en práctica distintas medidas pedagógicas para atender la diversidad, se deben contar con los recursos materiales y los recursos de apoyo que es el medio a través del cual se intenta dar respuesta de manera efectiva a la diversidad en el aula.

Al respecto, los recursos mencionados pueden ser de dos tipos; los recursos humanos (profesionales, asistentes, compañeros y familia) y los materiales sobre prácticas inclusivas. Entre los recursos materiales están las adaptaciones curriculares y las estrategias de enseñanza-aprendizaje inclusivas.

Actualmente, conocer las actitudes de los docentes es aún más importante considerando el contexto de la educación paraguaya, cuyas políticas educativas y leyes existentes comienzan a reflejarse en un aumento de alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas regulares. Las actitudes de los maestros reflejan la manera en que la inclusión se va desarrollando en la práctica de la educación paraguaya.

2.7. Remoción de Barreras para el aprendizaje y la participación para el éxito de la educación para la diversidad

El enfoque que propugna la remoción de las barreras para el aprendizaje y la participación fue desarrollado por Booth y Ainscow (2002), ésta enfatiza su atención en el estudiantado más vulnerable. Los autores aseveran que dichas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales o económicas y que las mismas afectan sus vidas.

Tras lo expresado, se deduce que las barreras para el aprendizaje están enfatizadas en el contexto social en el cual se desenvuelven los alumnos con discapacidad por lo que si no se remueven tales barreras serían fuentes de desventaja ante los demás y removidas serían fuente de aceptación de las diferencias en el aula.

En los estudios de López Melero (2011) se resalta que las barreras que impiden la participación, convivencia y aprendizaje en la escuela corresponden a tres ámbitos: el ámbito político que hace referencia a leyes y normativas contradictorias que obstaculizan la construcción de la escuela pública sin exclusiones; el ámbito cultural que permanentemente clasifica y establece normas discriminatorias entre el alumnado (etiquetaje) y el ámbito didáctico ya que existen dificultades a la hora de adecuar los procesos de enseñanza – aprendizaje a todos los estudiantes.

El docente inclusivo, además, debe desarrollar metodologías de enseñanza que rompan las barreras de aprendizaje y participación ya instauradas en la escuela tradicional. Para Morillo y otros. (2017), el educador debe implementar en su labor diaria criterios que promuevan:

estrategias de motivación considerando los intereses y necesidades que motivan el aprendizaje en cada estudiante, metodologías activas respetando la forma en que cada estudiante capta la información, formación en habilidades sociales fomentando el trabajo en equipo de tal forma que se beneficie la armonía y el sano convivir dentro de la diversidad, la filosofía de aprender a aprender que permite al estudiante organizar, analizar, comparar, la información brindada en la clase y por último cambiar la organización escolar para fortalecer el sentido de pertenencia de la comunidad educativa a través de actividades como actos cívicos, celebración de efemérides, fiestas escolares, paseos, entre otros.

El Ministerio de Educación y Ciencias de la República del Paraguay plantea en la Ley 5136 de Educación Inclusiva (2013). Educación Inclusiva que existen seis barreras principales para el aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales en las aulas regulares que son la barrera arquitectónica, comunicacional, metodológico, instrumental, programático y actitudinal. La barrera arquitectónica se refiere a la necesidad de adecuación de la infraestructura institucional para lograr el ingreso y la permanencia de alumnos con NEE, un ejemplo sería la construcción de rampas.

Al respecto, Solórzano Salas (2013) menciona que adecuar las instalaciones educativas garantiza la presencia del otro, es decir, al lograr el acceso equitativo a todos los espacios institucionales garantiza la participación de la comunidad escolar en igualdad de condiciones. Por lo tanto, es importante identificar la presencia de barreras para ingresar a las aulas, acceder a los patios, a la biblioteca, a los lavados, a la dirección y a la sala de profesores por lo que es imprescindible garantizar la accesibilidad con rampas, letreros, barandas, recursos tecnológicos, entre otras.

Peñuela (2023) menciona también con referencia a la infraestructura que éstas deben ser adecuadas para responder a necesidades sociales, accesibles para todos, asequibles beneficiando a la sociedad, adaptadas y sin impactos negativos en el entorno. Finalmente, una infraestructura adecuada busca garantizar la igualdad de acceso y oportunidades para todas las personas.

La barrera segunda barrera mencionada por el Ministerio de Educación y Ciencias (2013) en la Ley de Educación Inclusiva es la barrera comunicacional que se refiere a la falta de comunicación de los padres a los docentes y directivos de la necesidad educativa especial del alumno lo que no permitiría realizar los ajustes pertinentes o la falta de comunicación del

personal docente y directivo de que el educando está con necesidad de alguna adecuación, esta falta de comunicación puede ser a los padres o la Supervisión Pedagógica, instancia donde se solicita dictamen de adecuación curricular. También se refiere a las barreras referidas a los alumnos con discapacidad visual, ya que la institución debe adecuarse con carteles y materiales en Braille para lograr una comunicación eficaz.

La barrera metodológica se refiere a que si existe un alumno con necesidad educativa especial el docente debe aplicar técnicas de enseñanza adaptada, utilizar materiales visuales, auditivos y manipulativos apropiados al alumno y realizar evaluaciones flexibles y variados para vencer dicha barrera. La barrera instrumental, por su parte, se refiere a los recursos materiales utilizados por los docentes en el aula ya que para tener accesibilidad instrumental el docente debe tener materiales y recursos adaptados, materiales con apoyo visual, fichas de trabajo diferenciados, etc.

En cuanto a la barrera programática se admite la imposibilidad de ofrecer el mismo contenido de los alumnos regulares a los alumnos con necesidades educativas especiales, por lo que es imprescindible conocer el tipo de necesidad para que el educador realice el ajuste a los contenidos y evaluaciones según las necesidades del estudiante, flexibilizar las metodologías para lograr mayor participación y realizar un enfoque en la individualización del aprendizaje. Finalmente, la barrera actitudinal se refiere a las actitudes de la comunidad con respecto a la inclusión, se menciona que para vencer esta barrera se requiere el desarrollo de un ambiente escolar respetuoso y empático, realizar actividades de sensibilización para modificar creencias y valores que no respondan a una educación inclusiva.

Otra de las barreras para la inclusión es la mencionada por Rodríguez Morales (2024) es con relación a los mobiliarios inclusivos acordes a cada necesidad educativa especial o discapacidad. El autor resalta que la importancia del mobiliario inclusivo radica en su capacidad para crear aulas más accesibles, funcionales y equitativos para todas las personas, independientemente de sus capacidades físicas o necesidades.

Por otra parte, González Rico (2016) enfatiza en su estudio que el enfoque de diseño inclusivo de mobiliario para niños favorece la interacción sustentada en la motivación y la autorrealización por el bienestar físico y social al utilizarlo, generando en los niños confianza, favoreciendo la autoestima y mejorando el desempeño en las actividades cotidianas.

2.8. Propuestas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Actualmente hablar sobre educación inclusiva y diseño curricular implica necesariamente referirse al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este enfoque pedagógico busca optimizar la enseñanza y el aprendizaje para todas las personas, se fundamenta en principios de accesibilidad y flexibilidad. La filosofía del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) sostiene que la educación es un derecho fundamental y debe ofrecerse en condiciones que aseguren igualdad de oportunidades para todos (Alba Pastor, 2019)

Según la UNICEF (2021) El Diseño Universal para el aprendizaje, más conocido como DUA, es un marco educativo que reconoce que todos los niños y adolescentes aprenden de distintas maneras y se benefician de técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula. El DUA se debe aplicar a las prácticas, espacios y materiales educativos, buscando adaptarse a las diferencias y estilos de aprendizaje individuales en entornos escolares flexibles. Dicho enfoque permite la adaptación de los alumnos con distintos tipos de discapacidad en el aula regular facilitando su inclusión.

El Diseño Universal para el Aprendizaje sostiene que los estudiantes perciben e incorporan la información de manera diferente ya algunos aprenden mejor con herramientas visuales, mientras que otros necesitan estímulos auditivos, por lo cual es necesario disponer de múltiples formatos de representación de contenidos que les permitan aprender utilizando diferentes opciones de percepción, idiomas, símbolos y comprensión. También asume que cada estudiante expresa lo que aprende de diferentes maneras por lo cual el educador debe tener estrategias y una forma de organización diferenciada; además que cada estudiante participa y tiene motivaciones diferentes a la hora de adquirir saberes (UNICEF, 2021).

Por otra parte, CAST (2011) sostiene que la implementación del Diseño Universal del Aprendizaje en el aula implica la utilización de distintas estrategias y metodologías por parte del educador como: la utilización de una variedad de materiales y recursos de aprendizaje (como textos, imágenes, videos, audios y actividades interactivas), permitir que los estudiantes elijan cómo quieren aprender y expresar sus ideas, ya sea a través de la escritura, la presentación oral, el arte o la música. Además, se debe fomentar la colaboración y el trabajo en grupo, para que los estudiantes puedan aprender unos de otros y desarrollar sus habilidades sociales y finalizando con la adaptación de las evaluaciones a las necesidades de los estudiantes,

permitiendo diferentes formas de demostrar el aprendizaje y teniendo siempre una retroalimentación constructiva.

Un aspecto primordial luego aplicar estrategias inclusivas en el aula es definir cómo evaluar la adquisición del aprendizaje del alumno con Necesidades Educativas Especiales, por lo cual se necesita, no solamente adaptar los materiales didácticos durante el proceso de enseñanza, sino también a la hora de evaluar. Para asegurar que los materiales educativos sean accesibles para todos a la hora de evaluar, es indispensable implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) utilizando formatos flexibles para la evaluación que pueden ser textos, audios, videos, gráficos e incluso tecnología para asegurar una evaluación individualizada (Vallejo-Ruiz et al, 2020).

2.9. Importancia de las adecuaciones curriculares para lograr la inclusión educativa

Las adecuaciones curriculares son de vital importancia cuando se aborda el tema de garantizar la participación y el progreso de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular pero antes de abordar el tema de adecuaciones curriculares es necesario definir el currículum en sí. Al respecto, se mencionan dos acepciones: la primera, según González (1998) es una estructura íntegra y secuencial de los pasos a seguir en un curso, es un plan de instrucción y un proyecto formativo y la segunda según Giné (2000) es un plan sistemático diseñado para guiar y orientar las actividades del docente para la formación integral del alumno.

Las adecuaciones curriculares según García et al (2000) son las respuestas específicas y adaptadas a las necesidades educativas especiales de un alumno que no pueden ser cubiertas por el currículum común y se realizan cuando la escuela regular no cuenta con los medios para satisfacer dichas necesidades, o cuando rebasan las posibilidades del trabajo pedagógico del docente y se hacen imprescindibles los apoyos.

Las adecuaciones curriculares, según el autor citado, son dos: de acceso al currículum y de los elementos del currículum. Al respecto, la primera consiste en las modificaciones o provisiones de recursos especiales que faciliten que los alumnos con necesidades educativas especiales desarrollen el currículum ordinario, tales modificaciones pueden ser en las instalaciones de la institución, cambios dentro del aula o apoyos materiales específicos para el alumno. El segundo se refiere a las modificaciones que se realizan a los objetivos, contenidos, actividades, metodologías de la enseñanza y sistemas de evaluación dentro del currículum con

el propósito de que el alumno tenga la mayor participación posible en el desarrollo del currículo ordinario (García et al, 2000)

En relación a las adaptaciones, realizar una adecuación en la metodología implica que el docente utilice métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciadas en función a las necesidades educativas especiales de algunos educandos; una adecuación en la evaluación exige la utilización de criterios y estrategias de evaluación diferenciados congruentes con el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos y una adecuación en el contenido involucra la reorganización de los contenidos para hacerlos más accesibles a todos teniendo en cuenta sus características.

El currículum inclusivo según Muntaner (2014) debe lograr todos los objetivos marcados con todos los alumnos por lo cual debe ser flexible y abierto para que pueda adaptarse a la realidad de cada institución, de cada aula y sobre todo a las necesidades de cada educando, debe ser amplio, relevante y diferenciado para promover el desarrollo académico de todos, pero a la vez riguroso y significativo para cumplir adecuadamente con sus funciones.

Duck y Blanco (2013) resaltan la importancia de establecer una evaluación coherente con los principios de la inclusión, es decir, que garantice la participación y el aprendizaje de todos, por lo que instan a los docentes a elaborar evaluaciones individualizados, no con la finalidad de clasificar o comparar sino para identificar las ayudas y recursos que necesita el alumno. Además, recalcan que la evaluación debe de ser de proceso, continua, flexible y dinámica con el propósito de brindar la información necesaria para la toma de decisiones.

Finalmente, Morillo y otros. (2017) sostienen que la educación inclusiva transforma el currículo tradicional en flexible al promover respeto por lo particular en los procesos cognitivos de cada estudiante. El docente al realizar adecuaciones, al cambiar las metodologías de enseñanza reconocen que todo lo que ocurre en el salón de clases posee gran significado y utilidad para la vida del estudiante, de tal forma que el educador no solo procura la adquisición de conocimientos, sino que también que el educando desarrolle habilidades sociales que permitan la sana convivencia en cualquier contexto social (valores, hábitos de convivencia, ética, etc.)

El Ministerio de Educación y Ciencias (2018) enfatiza la importancia de realizar ajustes curriculares, mencionado que existen dos tipos: los ajustes curriculares significativos que son cambios en el curriculum que está a cargo del MEC que recibe las solicitudes de la Dirección

de Educación Inclusiva para los cambios correspondientes y el otro tipo de ajuste es el no significativo que es la aplicada dentro del aula por los profesores que son ajustes en la metodología de enseñanza – aprendizaje, en la evaluación o en las estrategias y apoyos utilizados

2.10. Estrategias de enseñanza utilizadas por el docente que fomenta la inclusión

Según Rudduck y Flutter (2007) diversos estudios muestran que el éxito académico de los estudiantes mejora cuando el docente aplica dentro del aula estrategias y actividades adaptadas, que toman en cuenta los conocimientos previos, intereses, y el nivel de aprendizaje de los alumnos. De allí la importancia de conocer y aplicar estrategias adaptadas dentro del aula.

Como se ha mencionado, el docente que fomenta la inclusión debe actuar de manera proactiva ante la diversidad, comprender que los alumnos tienen necesidades distintas y realizar ajustes razonables a su estilo de enseñanza.

Una de las estrategias más eficaces en la educación que fomenta la inclusión es el trabajo colaborativo. Según Barkley et al (2007) colaborar es trabajar con otra u otras personas, dejando de lado el trabajo individual para hacerlo en parejas o pequeños grupos para resolver actividades propuestas intencionalmente por el docente. Colaborar alude a que todos los integrantes del grupo se comprometen activamente a trabajar juntos para alcanzar objetivos señalados que luego serán convertidos en aprendizajes significativos, además, con el trabajo colaborativo cada integrante del grupo socializa con el otro, aporta, dialoga activamente, resuelven problemas, etc.

Otra estrategia novedosa son las actividades propuestas por los propios alumnos que se enmarca en el aprendizaje autogestivo o autogestión del aprendizaje que implica, según Suárez y Fernández (2016) el proceso dinámico donde el propio estudiante es activo cognitivo, motivacional y conductualmente para obtener su propio aprendizaje.

Según Martín (2002) las actividades propuestas por los propios alumnos los ubica como principal constructor del saber, no un mero receptor de contenidos, es decir, el aprendizaje como materia prima no es transferido sino provocado por el alumno. Mediante la internalización de los aprendizajes son los alumnos quienes proponen hacer actividades, que pueden ser desde

actividades lúdicas, actividades al aire libre, proyectos socio –comunitarios, colectas para ayudar, etc.

Otra estrategia muy importante que el docente debe implementar en el aula es la lectura en parejas o en grupos con el propósito de fomentar la participación de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) para lo cual debe adaptar los materiales de lectura (simplificarlos) teniendo en cuenta los intereses de los educandos. Esta estrategia busca fomentar la interacción y confianza del alumno con necesidad educativa especial, además de promover el diálogo sobre los textos para lograr la comprensión. Se resalta la importancia de la selección de textos inclusivos y adaptar el proceso según las necesidades individuales, ofreciendo apoyo y fomentando un ambiente de respeto (Vera García et al, 2023).

El Ministerio de Educación y Ciencias (2024) con el Programa Nacional de lectura, escritura y oralidad denominado Ñe'ery resalta la importancia de la lectura como la vía más privilegiada de acceso a la información y al conocimiento constituyéndose como centro de las interacciones pedagógicas y sociales en las instituciones educativas. Siendo la lectura el camino más adecuado para el desarrollo personal, social, cultural y económico del Paraguay se debe de potenciar en las escuelas.

Dentro de la gama de estrategias que se pueden implementar dentro del aula para lograr la inclusión está la incorporación del arte como herramienta de trabajo con los niños con necesidades educativas especiales; ya que la misma puede dar respuesta a la diversidad de forma positiva dado que el terreno de la educación artística está centrada en el estímulo para que educando desarrolle sus potencialidades no precisamente en calificarlo (Barbero González, 2020).

El arte utilizado como estrategia en el aula permite fomentar la participación de niños con necesidades educativas especiales pues proporciona un medio alternativo de comunicación y expresión, ayuda a mejorar la motricidad, permite aumentar la autoestima y sobre todo promueve la interacción social con los compañeros (Jiménez Soto et al, 2016).

2.11. Importancia de la formación de grupos heterogéneos en el aula para lograr la inclusión

Existen distintas formas en las que se agrupan los alumnos en el aula a la hora de realizar trabajos, que responden al tipo de enseñanza que fomenta el docente. Morán, Molina y Siles (2012) señalan tres modalidades que implican una forma de responder a la diversidad: la primera, denominada *Mixtures*, es un modelo de organización donde el docente atiende a todos los alumnos que comparten los mismos contenidos, objetivos y actividades, sería el aula tradicional; la segunda, denominada *Streaming*, donde se separa a los alumnos según su nivel de rendimiento, de tal forma que esta modalidad lejos de incentivar la equidad, fomenta la discriminación y la última modalidad es la denominada de *inclusión* donde se potencia los agrupamientos heterogéneos dando la oportunidad de que todos los alumnos compartan el mismo entorno y contenido.

Los estudios de Arnaiz y Lledó (2010) también apuestan a la organización del aula en grupos heterogéneos para el beneficio del alumnado con necesidades educativas especiales ya que esta acción permite que todos los educandos participen en todas las actividades.

Finalmente, los estudios de Muntaner, Rosselló y Begoña (2016) resaltan la importancia de fomentar, en el marco de las buenas prácticas inclusivas, la formación de grupos heterogéneos en todas las actividades en el aula y fuera de ella, de tal forma a alcanzar la calidad y equidad educativa y así evitar la segregación y discriminación de los alumnos en situación de vulnerabilidad. Finalmente, los autores mencionados, resaltan que en los agrupamientos heterogéneos el alumno en situación de vulnerabilidad amplía sus oportunidades de aprendizaje, obtiene mejores resultados académicos, establece relaciones sociales más positivas y mejora su autoestima.

2.12. Importancia de las actividades lúdicas para fomentar la participación de todos los alumnos

Las actividades lúdicas o juegos son inherentes al ser humano y se empiezan a desarrollar desde la niñez siendo éste un modo de descubrir y aprender del niño. Según Delgado (2011) las actividades lúdicas, además de ser fuente de aprendizaje, favorecen la interacción social y comunicativa, contribuye al desarrollo físico y al bienestar cognitivo, social y emocional, por tales motivos es de vital importancia llevarlo a la práctica en el aula como una estrategia de participación de todos los alumnos.

Como se ha dicho los beneficios de las actividades lúdicas son numerosos. En este sentido, López (2010) menciona que las áreas que pueden potenciarse a través de su puesta en práctica en el aula son la afectividad ya que le permite la libre expresión de sentimientos, interés y aficiones, la motricidad al suponer un esfuerzo físico, la inteligencia pues permite el desarrollo del potencial cognitivo, de la destreza perceptiva, la activación de la memoria y las habilidades lingüísticas, la creatividad al producir incrementos en el pensamientos creativos y la sociabilidad pues implica comunicación con sus pares.

Las actividades lúdicas constituyen en si una magnífica oportunidad para el alumno con necesidades educativas especiales de, además de aprender, socializar con los demás alumnos y lograr su integración al grupo, por lo que el docente debe de convertirlo en una práctica pedagógica que fomenta la inclusión.

2.13. Importancia de la familia para el aprendizaje

La comunicación entre los padres y maestros es crucial para la formación integral del alumno, describir e interpretar la conducta del niño o adolescente en ambos contextos (escuela-hogar) ayudará para brindarle el apoyo más apropiado y constituye una herramienta valiosa más aún en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales. Además, como resalta Costa y Torrubia (2007) nuestra sociedad es cada vez más compleja en cuanto a su composición, intereses y actitudes por lo que en éste contexto es imprescindible que la familia y la escuela se corresponsabilicen de la educación de los niños y jóvenes.

Parra y García-Seller (2005) señalan que es de suma importancia la comunicación eficaz y la concreción de metas en común (docente-familia) para entender las necesidades del alumno, brindarle el mejor apoyo en ambos medios y promover la formación integral del niño. Además, es imprescindible que los padres participen activamente en las tareas académicas de sus hijos, al igual que en las tareas extraescolares por lo que es necesario dar un espacio para brindar ese apoyo adecuando el horario de su trabajo.

Es indudable que la educación inclusiva tiene múltiples beneficios para los alumnos con o sin discapacidades ya sea en su rendimiento académico o en sus relaciones sociales, pero esto no podría concretarse sin la ayuda de la familia. Al respecto, Francis et al (2016) señalan que debe existir relaciones de confianza entre padres, docentes, directivos y profesionales para fortalecer las prácticas inclusivas y mejorar los resultados académicos de las partes involucradas.

Por su parte, Bolívar (2006) insta a la formación de redes de colaboración que involucren a los padres en las tareas educativas para alcanzar el éxito, venciendo las barreras que pudiesen surgir y solucionando con el dialogo los conflictos que pudieran acaecer por las diferencias individuales, también insta a los padres, en el caso de surjan conflictos dentro del aula, dejar de lado la actitud de apoyar a los hijos incondicionalmente, sin indagar en la situación.

Para lograr el aprendizaje significativo es imprescindible la implicación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto, Epstein (2001) identificó seis formas para lograr la implicación entre las escuelas y las familias: ayudar a las familias a establecer un entorno en casa de apoyo a los alumnos, diseñar y realizar formas efectivas de comunicación entre la institución y los padres, dar la bienvenida a los padres en la escuela para ayudar en las actividades emprendidas por el grupo, proveer información y sugerencias de cómo ayudar a los alumnos en sus casa, hacer partícipes a la familia para la toma de decisiones en la escuela e integrar recursos e integrar recursos de la comunidad para apoyar a las escuelas y a las familias.

Por su parte, James Thyme y Marín González (2018) indican que la familia debe ocuparse de proporcionar el mejor apoyo posible para que la formación de sus hijos se lleve de la mejor manera posible, especialmente durante el proceso de adaptación, además, debe brindar acompañamiento constante a los profesores para lograr resultados favorables en la escuela.

Finalmente, se resalta que las instituciones educativas del Paraguay tienen la obligación de tener un registro de las conductas positivas y negativas manifestadas por los alumnos en el aula que deben ser comunicadas a los padres, en el caso de que se trate de alumnos con necesidades educativas especiales es aún de mayor importancia tener la implicación de los padres para lograr los objetivos educativos, viendo las potencialidades de tales educandos, en el marco de las diferencias individuales.

2.14. Importancia de los apoyos para la inclusión

Hablar de inclusión es hablar de lo imprescindible que es contar con apoyos. Así, García (2015) señala la existencia de dos tipos de apoyo. La primera hace referencia al apoyo que proporciona el docente al alumno en el aula directamente, que puede ser por medio de asesoría individualizada que es la atención y el apoyo del alumno cuando éste lo precise y solicite ya que se pretende que él tenga autonomía, otro tipo de apoyo es por medio de adecuaciones a las actividades que se realiza en el aula, por medio de formación de grupos heterogéneos

propiciando que todos participen, por medio del involucramiento de la comunidad educativa para fomentar la empatía y el trabajo cooperativo, entre otros, y la segunda forma de apoyo es por medio de especialistas en tema, que no solo ayudan y orientan al alumno sino a toda la comunidad educativa y a la familia.

Teniendo en cuenta el último tipo de apoyo citado, desde el enfoque de la Educación Inclusiva es indispensable la incorporación de apoyos especialistas en el aula regular. Al respecto, Muntaner, Rosselló y Begoña (2016) enfatizan la importancia del trabajo conjunto de los docentes con especialistas de apoyo que deben asesorar al docente de aula en la utilización de técnicas, estrategias y metodologías específicas para la atención directa de alumnos con necesidades específicas de apoyo.

En el Sistema Educativo del Paraguay, con respecto a la Educación Inclusiva, en la Ley 5136 (2013) en su Artículo 8 establece que se puede contar con el apoyo de equipos técnicos especialistas constituido por los siguientes profesionales: Psicólogo Educacional, Psicopedagogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta ocupacional, Trabajador Social, Especialista por discapacidad y Evaluador Educativo, por lo cual se puede gerenciar, desde la Dirección de la institución la incorporación como apoyo de tales profesionales. Además, se establece dentro de las funciones del director el asesoramiento pedagógico a todos los docentes de la institución por lo cual se debe contar con ese apoyo y a la par el Ministerio de Educación y Ciencias pone a disposición los técnicos de las supervisiones pedagógicas, el equipo técnico de las Coordinaciones Departamentales y ha creado la Dirección General de Educación Inclusiva con distintos especialistas en el ámbito.

Tras lo expuesto, se deduce que el docente puede contar con el apoyo de especialistas, del jefe inmediato, de los equipos técnicos de la Supervisiones y Coordinaciones y en último caso solicitar apoyo directamente a la Dirección General de Educación Inclusiva, además del apoyo de los padres que acompañan el proceso educativo de sus hijos. Una vez que el docente cuente con los apoyos para la atención integral de los alumnos con necesidades educativas especiales deberá atender que tales apoyos cumplan con las funciones que se le ha encomendado.

Al respecto, Muntaner (2009) propone un conjunto de pautas que deben aplicar los apoyos inclusivos como: constituirse en un recurso valioso para la atención de la diversidad, colaborar en la diversificación del aprendizaje, potenciar la organización dinámica del aula y

aportar ideas, estrategias y alternativas para el funcionamiento óptimo de las clases, participar en el proceso de evaluación.

2.15. Importancia de los talleres de sensibilización en educación inclusiva

Los talleres de sensibilización son imprescindibles para la educación inclusiva ya que permiten generar actitudes positivas de la comunidad educativa hacia la diversidad, además, se fortalece la empatía y el respeto. También permite la adquisición de herramientas para que docentes y estudiantes manejen en el aula y fuera de ella las diferencias, facilita la remoción de barreras ya que fomenta un ambiente de aprendizaje equitativo y colaborativo para todos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011)

En el estudio de Borja Ramírez (2015) se señalan que los talleres sensibilización son muy importantes ya que permiten que se promueva la cultura del respeto, se fomenta la tolerancia y la valoración de la diversidad, se logra una convivencia pacífica en el aula, ayuda a los demás a comprender al otro para lograr la inclusión, permite eliminar creencias negativas transmitidas por la familia, posibilita la integración de la comunidad educativa para que la inclusión sea una realidad, permite crear redes de apoyo y contribuye a la creación de entornos educativos equitativos y de calidad.

Por su parte, Solla Salvador (2013) resalta que los talleres de sensibilización permiten la creación de un espacio lúdico de expresión y reflexión sobre la Educación Inclusiva, con el propósito de sensibilizar a los participantes de la importancia y los beneficios de que todos los niños aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

2.16. Importancia de las campañas de concienciación sobre inclusión educativa.

Las campañas de concienciación sobre inclusión educativa dentro de las instituciones educativas buscan promover la aceptación y el respeto por las diferencias individuales, derribar los estereotipos y fomentar la inclusión en la comunidad. Por otra parte, se menciona que se pueden utilizar diversas estrategias para realizar campañas de concienciación como actividades vivenciales, juegos, charlas educativas y talleres con especialistas en educación inclusiva de tal forma a lograr el involucramiento de toda la comunidad educativa (Calderón et al, 2021).

Es posible realizar varias campañas de concienciación en los locales escolares para lograr una verdadera educación para todos. Durante la revisión bibliográfica se encontraron varias campañas exitosas, pero tres resaltan por el logro de sus objetivos: la campaña “Ponte en mi lugar” llevada a cabo en España donde se plantea el juego como herramienta didáctica y la reflexión de la propia experiencia para lograr la inclusión (Transformación digital para la inclusión, 2023), la campaña “Empecemos en la Escuela” propiciado por la Red Regional por la Educación Inclusiva RREI (2018) donde se presentan una serie de juegos y piezas gráficas para generar conciencia sobre la necesidad de un sistema inclusivo y finalmente, la campaña “Aprendiendo juntos” que busca concienciar y promover la educación inclusiva en la comunidad educativa (UNICEF Moldavia, 2024).

2.17. Importancia de las campañas propagandísticas sobre inclusión

Las campañas propagandísticas sobre inclusión son de suma importancia al posibilitar la creación de un mundo equitativo y con posibilidades de aprendizaje para todos. La etiqueta de campaña propagandística se está utilizando desde hace algunos años para referirse a distintos tipos de publicidad libre de discriminación y estereotipos, es decir, la publicidad para la inclusión sería el resultado de estructuras, procesos, objetivos y mensajes inclusivos, desde un enfoque de participación (Alvarado, De Andrés y Collado, 2017).

Utilizar las campañas propagandísticas enfocadas en la sociedad es considerada como un instrumento de comunicación que busca persuadir a las personas objetivas, apelando a lo racional, pero a la vez a lo emocional para crear una acción ante una situación, que en este caso sería la aceptación del alumno inclusivo como sujeto de derecho. (Senes y Ricciulli, 2019)

2.18. Murales inclusivos en las instituciones educativas

Según Shegog et al (2023) en las instituciones educativas los proyectos artísticos, como lo son los murales, se constituyen en un importante recurso para promover la inclusión y celebrar la diversidad humana. Al respecto, los murales son herramientas pedagógicas que fortalecen las relaciones entre los alumnos y fomentan la inclusión social mediante el arte.

En proceso de enseñanza aprendizaje se ve fortalecida por la utilización del arte como herramienta ya que permite adquirir un rol protagónico al alumno y si es utilizada como elemento para lograr la inclusión educativa es más útil aún. González-Zamar y otros (2023) resaltan que el proceso colaborativo en la creación de murales desarrolla habilidades

fundamentales como el trabajo en equipo, la cooperación y el respeto a diversas perspectivas, todos elementos esenciales para un aprendizaje inclusivo.

Existen varios estudios sobre las ventajas de la utilización de murales inclusivos en las instituciones educativas. Uno de los estudios más resaltantes y actuales fue la realizada por Martínez Márquez y Pincay (2025) quienes subrayaron en base a los resultados de su investigación el valor pedagógico y didáctico de los murales inclusivos, demostrando su eficacia no solo para integrar contenidos curriculares, sino también para alcanzar objetivos transversales y cultivar una cultura escolar que celebra la diversidad y la inclusión, creando así un ambiente de aprendizaje más enriquecedor en el aula, además se potencia la motivación de los estudiantes y refuerzan habilidades cruciales como el trabajo en equipo y la cooperación.

2.19. Ventajas de la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas especiales en aulas regulares

Lucena (2024) menciona varios beneficios de la escolarización de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en escuelas regulares como: el mejoramiento del rendimiento académico ya que al estar en un entorno que fomenta la diversidad y el trabajo colaborativo, estos estudiantes se benefician de una mayor estimulación cognitiva mejorando su capacidad de aprender y retener información y el desarrollo de habilidades sociales fundamentales pues se brinda la oportunidad de interactuar y colaborar con sus compañeros de clase de una manera natural, compartiendo ideas, participando en proyectos grupales, etc.

Otro de los beneficios es el aumento de la autoestima y la confianza en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales pues ingresan en las aulas sintiéndose valorados por lo que son y como son, generándoles sentido de pertenencia. Además, les permite empezar a vivir de manera independiente, resolviendo problemas, tomando decisiones y colaborando en equipo. Finalmente, el beneficio recae en los alumnos regulares que desarrollan la empatía hacia el compañero de clase y les permite acceder a un entorno de aprendizaje diverso, aprendiendo el uno del otro. (Lucena, 2024)

2.20. Importancia de la retroalimentación para afianzar los contenidos de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Existen varios estudios que ratifican que la retroalimentación luego de las clases y antes de una evaluación tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de todos los estudiantes. Parentelli (2019), sostiene que la retroalimentación no solo mejora las

calificaciones, sino que también contribuye a un aprendizaje más profundo y significativo, además, permite a los alumnos identificar sus errores y saber cómo corregirlos, lo que a su vez posibilita el fortalecimiento de la comprensión de los conceptos y habilidades estudiadas.

Mollo y Deroncele (2022) realizaron un estudio cuyo hallazgo principal fue que los estudiantes que reciben retroalimentación regular muestran mejoras significativas en sus evaluaciones, en comparación con aquellos que no reciben dicho apoyo, también, los autores resaltaron que la retroalimentación permite que los docentes puedan adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos, proporcionando apoyo adicional donde sea necesario y desafiando a aquellos que están listos para avanzar.

La retroalimentación posibilita que el alumno pueda autoevaluar sus avances en el aprendizaje, identificando fortalezas y debilidades para establecer metas con la ayuda de su profesor. Si los alumnos son capaces de autoevaluarse van a lograr desarrollar una mayor conciencia de su progreso y pueden tomar mejores decisiones para lograr el éxito académico (Espinoza Freire, 2021)

Contreras y Zuñiga (2018) mencionan que cuando se habla de retroalimentación esta no debe limitarse a que el docente de comentarios sobre respuestas correctas e incorrectas, que contengan puntajes de notas, sino lograr que el estudiante se sienta partícipe de su aprendizaje usando la información brindada por el profesor con la intención de avanzar y mejorar, conocer y comprender su estado actual de su aprendizaje y el conocimiento nuevo que ha adquirido. La retroalimentación es de suma importancia, en alumnos regulares y más aún en alumnos con necesidades educativas especiales ya que permite, no solo mejorar el rendimiento académico sino lograr la autonomía del educando.

2.21. Importancia de la asignación de tareas como método evaluativo teniendo en cuenta la diversidad.

La asignación de tareas escolares teniendo en cuenta la diversidad es fundamental para reforzar y/o profundizar el aprendizaje del aula posibilitando que el alumno desarrolle el sentido de responsabilidad, autodisciplina y que aprenda a gerenciar el tiempo. Dentro del ámbito evaluativo de los alumnos con necesidades educativas especiales es importante ya que permite practicar conceptos desarrollados en el aula, fomentar el trabajo independiente y sobre todo

permite vincular a los padres en el proceso académico de sus hijos, logrando un mejor rendimiento del niño y el desarrollo de habilidades para el futuro (Daza, 2014).

Freire Romero et al (2023) mencionan que la asignación de tareas como método evaluativo se utiliza como evaluación formativa, no sumativa ya que lo que se pretende no es cuantificar lo aprendido sino redireccionar el proceso de aprendizaje si fuese necesario para que el alumno con necesidades especiales logre un aprendizaje real. Los autores también mencionan que la principal ventaja de asignar tareas teniendo en cuenta la diversidad posibilita el involucramiento de los padres en la escuela, siendo ellos el principal apoyo del educador a la hora de impartir educación.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de Estudio (Nivel, Enfoque/ Paradigma, alcance)

La presente investigación se enmarca en un diseño DITRAC (Diseño Transversal Concurrente), dado que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal, permitiendo analizar el fenómeno en su contexto específico. En este sentido, el estudio corresponde a un nivel descriptivo, orientado a caracterizar las prácticas pedagógicas inclusivas y las percepciones de los actores educativos, identificando sus principales características sin establecer relaciones de causalidad (Hernández et al., 2014).

Asimismo, la investigación es de corte transversal, debido a que la información fue recolectada en un solo periodo de tiempo en una población definida, lo que posibilitó obtener una visión diagnóstica del fenómeno estudiado en el contexto analizado (Hernández-Sampieri et al., 2014).

En cuanto al enfoque metodológico, se adoptó un enfoque mixto, que integra métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de lograr una comprensión más integral del fenómeno. El componente cuantitativo permitió la medición y descripción de las variables mediante técnicas estadísticas, mientras que el componente cualitativo facilitó la interpretación de las percepciones, experiencias y significados atribuidos por los actores educativos (Creswell y Plano Clark, 2018).

Desde el punto de vista epistemológico, el estudio se sustenta en el paradigma pragmático, el cual permite la complementariedad de enfoques para abordar fenómenos complejos. Este paradigma articula elementos del enfoque positivista, orientado a la medición objetiva de los fenómenos, y del enfoque interpretativo, centrado en la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los sujetos (Martínez, 2005).

En coherencia con este planteamiento, se empleó la triangulación metodológica, que consistió en la integración y contraste de datos provenientes de diferentes técnicas e instrumentos de recolección (como encuestas y entrevistas). Este procedimiento permitió fortalecer la validez y confiabilidad de los resultados, al contrastar múltiples perspectivas del fenómeno estudiado (Denzin, 1978; Hernández-Sampieri et al., 2014).

El estudio se ubica en el nivel descriptivo, pues procura detallar y caracterizar las percepciones, acciones y resultados relacionados con la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en las instituciones objeto de estudio. Este enfoque descriptivo permite

explorar con detenimiento las innovaciones metodológicas, las estrategias institucionales y los procesos de mejora vinculados a la atención a la diversidad desde la perspectiva de los actores clave implicados en la gestión y la ejecución educativa.

En conclusión, esta tesis corresponde a una investigación de nivel descriptivo, desarrollada bajo un enfoque mixto con diseño de triangulación concurrente (DITRAC), sustentada en el paradigma pragmático. Esta base metodológica permite integrar de manera articulada los datos cualitativos y cuantitativos, con el objetivo de obtener hallazgos significativos que contribuyan a la evaluación integral de las prácticas pedagógicas inclusivas en el año 2023.

3.2. Población

La población del estudio comprende a docentes y directivos que ejercen funciones en instituciones educativas de gestión oficial de Primer y Segundo Ciclo de la Educación Escolar Básica, que pertenecen al área de la Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico Área 11-01 – Capiatá. La población se detalla a continuación:

Tabla 3

Distribución de docentes y directivos por institución educativa

Instituciones educativas	Docentes (f)	Directivos (f)
Institución N.º 1	13	1
Institución N.º 2	12	1
Institución N.º 3	7	1
Institución N.º 4	6	1
Institución N.º 5	6	1
Institución N.º 6	12	1
Institución N.º 7	11	1
Institución N.º 8	12	1
Institución N.º 9	6	1
Institución N.º 10	6	1
Total	91	10

Nota. Construcción con base en los datos proveídos por Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico Área 11-01 – Capiatá. Año 2022

3.3. Tipo de Muestra:

El muestreo aplicado fue de tipo probabilístico estratificado para la selección de los docentes, considerando como estratos a las instituciones educativas participantes, lo que permitió una representación proporcional de cada grupo. En cuanto a los directivos, se optó por un muestreo censal, debido al reducido tamaño de la población, lo que hizo posible incluir a la totalidad de los sujetos de estudio (Hernández-Sampieri et al, 2014).

3.4. Tamaño de la Muestra

Para el cálculo de la muestra de sujetos que participaron en el estudio (docentes y directivos) en su fase cuantitativa, a fin de que sea representativo, se empleó el tipo de muestro probabilístico y para el cálculo del tamaño de la muestra se utilizó la siguiente fórmula para poblaciones finitas:

$$n = \frac{N\sigma^2 Z^2}{e^2(N-1) + \sigma^2 Z^2}$$

Se tuvo en cuenta como población al total de docentes con un nivel de confianza del 95% que equivale a $Z = 1.96$, un límite aceptable de error muestral de $e = 0.05$ y una desviación estándar de 0.5. Para la muestra de directores se tomará a la población total.

Para los docentes se aplicó un muestreo estratificado proporcional por institución educativa, considerando como estratos a las diez instituciones participantes. A partir de una población de 91 docentes, se estimó una muestra de 74, la cual fue distribuida proporcionalmente según el tamaño de cada estrato. En el caso de los directivos, debido a que cada institución contaba con un solo representante, se optó por un censo de los 10 directivos

Tabla 4

Asignación de la muestra mediante muestreo estratificado proporcional por institución educativa

Instituciones educativas	Población de docentes (N)	Muestra de docentes (n) Afijación proporcional	Población de directivos (N)	Muestra de directivos (n) Censal
Institución N.º 1	13	10	1	1
Institución N.º 2	12	10	1	1
Institución N.º 3	7	5	1	1

Instituciones educativas	Población de docentes (N)	Muestra de docentes (n) Afijación proporcional	Población de directivos (N)	Muestra de directivos (n) Censal
Institución N.º 4	6	5	1	1
Institución N.º 5	6	5	1	1
Institución N.º 6	12	10	1	1
Institución N.º 7	11	9	1	1
Institución N.º 8	12	10	1	1
Institución N.º 9	6	5	1	1
Institución N.º 10	6	5	1	1
Total	91	74	10	10

Nota. La muestra de docentes fue determinada mediante muestreo probabilístico estratificado con asignación proporcional, considerando como estratos a las instituciones educativas.

La selección de la muestra correspondiente a la fase cualitativa se realizó mediante un muestreo intencional o por criterio, considerando la participación de informantes clave pertenecientes a las instituciones educativas incluidas en el estudio. Para ello, se seleccionaron docentes que contaban con experiencia directa en procesos de educación inclusiva, específicamente aquellos que hayan tenido o tengan estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo dentro de sus aulas o instituciones. Esta estrategia permitió acceder a participantes con experiencias y conocimientos relevantes sobre las prácticas inclusivas implementadas en el contexto educativo.

En total, participaron 10 informantes clave de instituciones educativas de gestión oficial de la ciudad de Capiatá. Como criterios de inclusión, se consideró que los participantes se encontraran en ejercicio activo de sus funciones en el nivel de Educación Escolar Básica durante el periodo de estudio, que poseyeran experiencia en el acompañamiento o atención de estudiantes inclusivos y que aceptaran participar voluntariamente en la investigación mediante el consentimiento informado. Asimismo, se priorizó la selección de participantes con trayectoria y vivencias relacionadas con la implementación de prácticas inclusivas, de manera a obtener información significativa y contextualizada sobre las acciones desarrolladas en sus instituciones educativas.

3.5. Procedimientos para la selección de la muestra

En la fase cuantitativa de la investigación se empleó un muestreo probabilístico, debido a que este procedimiento permite que todos los integrantes de la población tengan la misma probabilidad de ser seleccionados, favoreciendo la representatividad de la muestra y posibilitando la generalización de los resultados a la población objeto de estudio.

Para ello, inicialmente se solicitó a la Supervisión Educativa correspondiente el listado oficial de las instituciones educativas de gestión oficial de la ciudad de Capiatá incluidas dentro del área de estudio. Posteriormente, se elaboró un marco muestral conformado por la nómina de docentes y directores pertenecientes a dichas instituciones educativas. En el caso de los docentes, se aplicó una técnica de selección aleatoria para determinar los participantes que integrarían el estudio, garantizando imparcialidad y equidad en el proceso de selección. Este procedimiento permitió que todos los docentes tuvieran la misma posibilidad de formar parte de la investigación.

Por otra parte, en el caso de los directores, se trabajó con un muestreo censal, para la aplicación del cuestionario, considerando a la totalidad de los directivos de las instituciones educativas incluidas en el estudio. Esta decisión se adoptó debido a la cantidad accesible y reducida de directores existentes dentro de la población objeto de estudio, permitiendo obtener información integral desde la perspectiva de la gestión institucional.

En cuanto a la fase cualitativa, se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por criterio, orientado a la selección de informantes clave con experiencia en procesos de educación inclusiva. En esta fase participaron 10 informantes clave, integrados por 10 docentes de instituciones educativas de gestión oficial de la ciudad de Capiatá. La selección de los participantes se realizó considerando su experiencia y vinculación directa con estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, permitiendo obtener información relevante y contextualizada sobre las prácticas inclusivas desarrolladas en las instituciones educativas.

3.6. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

A continuación, se describen las técnicas e instrumentos de recolección de datos empleados para obtener información pertinente de los sujetos seleccionados. Para este propósito, se optó para la recolección de datos cuantitativos por la encuesta como técnica principal debido a su eficacia en la recopilación de datos estandarizados y su capacidad para abordar una amplia gama de temas dentro de una población significativa (Babbie, 2016).

Como instrumento específico dentro de esta técnica, se diseñó un cuestionario estructurado para docentes y directivos, compuesto por una serie de ítems con opciones de respuesta predefinidas. La estructura del cuestionario fue validada a través de un proceso de aplicación de prueba piloto que permitió ajustar las preguntas para mejorar la claridad y relevancia (Hernández, Fernández y Baptista, 2024). El cuestionario incluyó preguntas cerradas que facilitaron el análisis cuantitativo de los datos y permitieron una interpretación más objetiva de los resultados. El uso de este instrumento se alinea con la naturaleza de la investigación y el objetivo de analizar las prácticas pedagógicas inclusivas aplicadas por los docentes.

En la elaboración de los cuestionarios estructurados, se implementó la escala de Likert para cuantificar las variables medidas, el mismo estuvo dividido en siete dimensiones: la primera referida a la Identificación Personal del docente y/o directivo; y las demás, para analizar la variable prácticas inclusivas. Esta escala es ampliamente reconocida por su eficiencia en medir grados de acuerdo o desacuerdo ante afirmaciones específicas, lo que proporciona una rica gradación de respuestas con cinco niveles (Likert, 1932). En este caso, se presentaron afirmaciones relacionadas con las prácticas inclusivas aplicadas por los docentes y se ofrecieron cinco opciones de respuesta: "Siempre", "Casi siempre", "Frecuentemente", "Escasamente" y "Nunca".

El citado cuestionario, a la par de ser un documento impreso, fue replicado como un formulario Google, que es una herramienta útil y eficiente, con el propósito de hacer más fácil la recolección de datos ya que la misma puede ser enviada a los docentes y directivos por correo electrónico o por WhatsApp. Una vez cumplimentada y enviadas las respuestas de los docentes se almacenaron en la base de datos creada para el efecto.

Para la recolección de datos cualitativos se utilizó como técnica la entrevista que es una técnica flexible que permite obtener la información de manera más detallada complementando el instrumento cuantitativo. Y como instrumento una guía de entrevista compuesta por seis preguntas abiertas elaboradas por la investigadora.

3.7. Matriz de Operacionalización de variable

Tabla 5

Matriz de Operacionalización de variables

Objetivos específicos	Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Unidad de análisis	N.º de ítems
Identificar las acciones que realizan docentes y directivos para garantizar la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en las instituciones.	Acciones para garantizar la presencia de alumnos con NEE	Conjunto de procedimientos que realizan los docentes y directivos para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas regulares.	Acciones para el fomento de la inclusión dentro de la institución	- Realiza actividades de sensibilización. - Realiza campañas de concienciación. - Realiza campañas propagandísticas sobre inclusión. - Promueve la inclusión mediante murales.	Docentes de Primer y Segundo Ciclo de la EEB y directores	1, 2, 3, 4
			Actitud de compromiso hacia la inclusión educativa	- Fomenta la inclusión educativa en el aula. - Comparte la filosofía inclusiva. - Asume compromiso hacia la inclusión. - Realiza acciones para que los alumnos se sientan acogidos. - Informa y promueve la inclusión educativa.		5, 6, 7, 8, 9

			Recursos para la inclusión educativa	- Cuenta con instalaciones adecuadas. - Cuenta con aulas adaptadas y sin barreras arquitectónicas. - Cuenta con mobiliarios inclusivos. - Cuenta con materiales didácticos inclusivos.		10, 11, 12, 13
Describir los tipos de apoyo que los docentes y directivos proporcionan a los alumnos con necesidades educativas especiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Tipos de apoyo para alumnos con NEE en el proceso de enseñanza y aprendizaje	Conjunto de acciones que realizan los docentes y directivos para garantizar el avance académico de los alumnos con necesidades educativas especiales.	Apoyos de docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con necesidades educativas especiales	- Realiza apoyo mediante adecuaciones curriculares en el contenido. - Realiza apoyo mediante adecuaciones curriculares en estrategias de evaluación. - Realiza apoyo mediante asesoría psicopedagógica. - Realiza apoyo mediante un diagnóstico adecuado de los alumnos con NEE. - Realiza apoyo mediante asesoría individualizada. - Realiza apoyo a través de la preparación de materiales didácticos inclusivos.	Docentes de Primer y Segundo Ciclo de la EEB y directores	14, 15, 16, 17, 18, 19
Objetivo Específico N.º 3: Identificar las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por	Prácticas pedagógicas inclusivas	Son actividades que los docentes realizan al interior de los centros educativos; dichas	Planeación didáctica inclusiva	- Planifica teniendo en cuenta la diversidad. - Utiliza el contexto y el entorno próximo para la planificación.	Docentes de Primer y Segundo Ciclo	20, 21, 22

docentes y directivos para garantizar el progreso y la promoción de los alumnos con necesidades educativas especiales.	prácticas no solo apuntan a las actividades pedagógicas, sino también a la forma en que interactúan entre sí y con los alumnos, así como a las acciones que permiten que la escuela se organice y estructure adecuadamente para dar participación a todos (Echeita, 2008).	- Planifica considerando el ritmo de aprendizaje del alumno con NEE.	de la EEB y directores
	Estrategias de enseñanza-aprendizaje inclusivas en el aula	- Incluye actividades lúdicas en el proceso de enseñanza -aprendizaje para lograr la socialización. - Fomenta la participación mediante la lectura. - Fomenta la participación en clase mediante el arte.	23, 24, 25, 26, 27

		- Fomenta el trabajo colaborativo en equipos. - Utiliza estrategias para el involucramiento activo de los alumnos en su propio aprendizaje.	
	Evaluación para la inclusión	- Realiza actividades de retroalimentación para afianzar los contenidos. - Asigna tareas considerando la diversidad. - Utiliza materiales didácticos adaptados a las NEE para la evaluación. - Deriva a alumnos con NEE a profesionales para atención individualizada en caso de no avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	28, 29, 30, 31

Nota. Elaboración propia

3.8. Matriz Categorical

Tabla 6. *Matriz categorial*

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Preguntas de la entrevista	Unidad de análisis
Develar la percepción de los docentes de la Educación Escolar Básica del primer y segundo ciclo respecto al proceso de inclusión de los alumnos en instituciones educativas.	Proceso de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas regulares	Ventajas de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas regulares	1. ¿Qué ventajas considera que tiene la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas regulares?	Docentes
		Actividades culturales y comunitarias realizadas en la institución para favorecer la inclusión	2. ¿Cuáles son las actividades culturales y comunitarias que desarrollan en la institución para favorecer la inclusión?	Docentes
		Actividades realizadas en el aula para incluir a los alumnos	3. ¿Qué actividades realiza en el aula para incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales?	Docentes
		Estrategias utilizadas por el docente para involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje	4. ¿Qué estrategias utiliza para involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	Docentes
		Estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas con alumnos con necesidades educativas especiales	5. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza y aprendizaje que emplea con los alumnos con necesidades educativas especiales?	Docentes
		Principales barreras para el aprendizaje y la inclusión educativa observadas en la institución	6. ¿Cuáles son las principales barreras para el aprendizaje y la inclusión educativa que observa en la institución?	Docentes

3.9. Procedimiento de recolección de datos

Para el desarrollo del proceso de recolección de datos, inicialmente se informó a la Supervisión Pedagógica de la Zona 1, Región 3, Nivel 1 sobre los objetivos, alcance y finalidad de la investigación, solicitando la autorización correspondiente para el acceso a las instituciones educativas incluidas en el estudio. Posteriormente, se gestionó el permiso con los directivos de las instituciones educativas seleccionadas, a fin de coordinar las actividades de aplicación de los instrumentos y el contacto con los docentes participantes.

Una vez obtenidas las autorizaciones institucionales, se procedió a contactar a los docentes y directores mediante llamadas telefónicas y mensajería instantánea, con el propósito de explicar los objetivos del estudio, la importancia de su participación y aclarar las dudas relacionadas con el proceso investigativo. Asimismo, se consensuó con cada participante la modalidad más accesible y conveniente para la recolección de los datos, considerando las posibilidades de aplicación presencial o virtual.

En la fase cuantitativa, la aplicación del cuestionario se realizó tanto de manera presencial como virtual. Para la modalidad virtual, se elaboró un formulario en Google Forms, el cual constituyó una reproducción fiel del cuestionario diseñado para la investigación. El enlace correspondiente fue remitido a los participantes a través de la aplicación WhatsApp. En aquellos casos en que los participantes optaron por la modalidad presencial, los cuestionarios impresos fueron aplicados directamente en las instituciones educativas, en horarios previamente coordinados.

En relación con la fase cualitativa, antes de la realización de las entrevistas semiestructuradas, se solicitó a los participantes la firma del consentimiento informado, garantizando la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y el uso exclusivo de los datos con fines académicos y científicos. Las entrevistas fueron desarrolladas en el predio escolar, principalmente durante los horarios de receso o una vez finalizadas las actividades académicas, buscando generar un ambiente adecuado y cómodo para el desarrollo de la conversación. Además, las entrevistas fueron registradas con autorización de los participantes para facilitar posteriormente el proceso de transcripción, organización y análisis de la información obtenida.

3.10. Procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de los datos cuantitativos recolectados se recurrió al uso de técnicas estadísticas descriptivas que permitieron una comprensión detallada de las variables estudiadas. Concretamente, se empleó el software IBM SPSS Statistics versión 27, herramienta ampliamente utilizada para el manejo y análisis de datos estadísticos (IBM Corp., 2020). La información obtenida mediante los cuestionarios fue codificada e incorporada al sistema, facilitando la organización, tabulación y análisis de los datos recolectados (ver anexo 3).

Posteriormente, se elaboraron tablas de frecuencia y porcentajes con el propósito de describir la distribución de las respuestas emitidas por docentes y directivos respecto a las variables estudiadas. Estas técnicas permitieron identificar tendencias, características y comportamientos de la muestra investigada, favoreciendo una interpretación clara de los resultados obtenidos. Asimismo, los datos fueron representados mediante gráficos estadísticos que facilitaron la visualización y comprensión de la información presentada (Healey et al., 2014).

En relación con el análisis cualitativo, las entrevistas semiestructuradas fueron grabadas con autorización previa de los participantes, garantizando la fidelidad de la información proporcionada. Posteriormente, las grabaciones fueron transcritas textualmente en un procesador de texto para su organización y análisis. El procesamiento de la información cualitativa se realizó mediante el software ATLAS.ti, versión 8 herramienta que permitió organizar, codificar y analizar los datos textuales provenientes de las entrevistas.

Para el análisis de los discursos se siguieron las fases de codificación abierta, axial y selectiva. En la codificación abierta se identificaron las unidades de significado emergentes presentes en las respuestas de los participantes; posteriormente, en la codificación axial se establecieron relaciones entre categorías y subcategorías, permitiendo agrupar conceptos y patrones comunes; finalmente, mediante la codificación selectiva, se integraron las categorías centrales con el propósito de interpretar de manera global las percepciones y experiencias de los informantes respecto a las prácticas inclusivas en las instituciones educativas.

Finalmente, se procedió a la integración, interpretación y redacción de los resultados obtenidos tanto en la fase cuantitativa como cualitativa, desarrollando el análisis y discusión de los hallazgos en función de los objetivos planteados en la investigación.

3.11. Validez y confiabilidad de los instrumentos

3.11.1. Validez del contenido

Para asegurar la validez del contenido de los cuestionarios utilizados para la recolección de los datos, se contó con la colaboración de dos expertos en el área de educación y un experto en metodología de la investigación. Estos profesionales examinaron minuciosamente la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los instrumentos. Se aplicó el método de juicio de expertos, y se buscó una valoración cualificada que respalde la confiabilidad del instrumento.

A los expertos se les proporcionó las hojas en archivo formato Word, enviadas a sus correos personales, que contenía el objetivo de la investigación, las instrucciones para la evaluación, la matriz de variables y categorías a utilizar y los cuestionarios para el análisis correspondiente de los ítems. Se les dieron cuatro criterios a tener en cuenta para la evaluación (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia) con una escala de 1 al 4, siendo 1 el grado mínimo de evaluación donde la cantidad de ítems no es suficiente para medir la dimensión, es deficiente, 2 con escala aceptable, 3 bueno, ítems relativamente importante y finalmente 4 el máximo puntaje con la escala excelente, el ítem es relevante y debe ser incluido.

Se muestra los nombres de los profesionales que avalaron el contenido de los instrumentos de la investigación se presentan a continuación.

Tabla N°. 7

Nómina de expertos para validación de instrumentos

Nómina	Cargo
Prof. Dr. Óscar Anibal Abente Villanueva	Supervisor Educativo en la ciudad de Loreto, Departamento de Concepción, Paraguay. Profesor de Lengua Guaraní, Lic. En Ciencias de la Educación, Especialista en Didáctica Universitaria, Especialista en Planificación Estratégica Educacional, Magíster en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia Universitaria, Doctor en Ciencias de la Educación.
Prof. Dr. Miguel Ardenis Leiva Ojeda	Docente de Postgrado den la Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo, UNVES, Doctor en Ciencias de la Educación, Tutor de Tesis de alumnos de grado y postgrado, Magíster en Metodología de la Investigación, par evaluador en la Agencia Nacional de acreditación de la Educación Superior, ANEAES, Docente investigador asociado en la Universidad

Americana, Maestría en Gobierno y Gerencia Pública y otros.

Prof. Ángeles Divina Frágueda de Brítez.

Docente de horas cátedras en instituciones de gestión oficial. Lic. En Ciencias de la Educación, Lic. En Lengua Guaraní, Magíster en Ciencias de la Educación, Especialista en Evaluación Educativa.

Nota. Fuente Elaboración propia (2023)

Los resultados del procedimiento por juicios de expertos, registró los siguientes valores:

El Metodólogo en Investigación y Doctor en Educación expresó la validez del contenido del instrumento cuantitativo, midiendo correctamente las variables en estudio, teniendo en cuenta la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. En la observación del cuestionario indicó ajustar conforme a la valoración y consideración de los otros expertos. Con respecto al instrumento cualitativo, el mismo expresó que las preguntas son muy pertinentes, sin embargo, sugirió disminuir las preguntas a la mitad o menos considerando el procesamiento de los datos. El experto dos, por su parte expresó con referencia al instrumento cuantitativo que es apropiado para medir las variables sobre educación inclusiva y que reúne los requisitos en cuanto a objetividad y validez, con respecto al instrumento cualitativo sugirió disminuir la cantidad de ítems para mejores resultados investigativos ya que considera que son excesivas teniendo en cuenta que se cuenta con otro instrumento (ver anexo 2)

Luego de la valoración de expertos, con respecto al instrumento cuantitativo, se decidió implementar en su totalidad los ítems del cuestionario ya que unánimemente los evaluadores concluyeron que tienen suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Con respecto al instrumento cualitativo (entrevista) en vistas a la sugerencia de dos de los tres expertos se decidió disminuir las preguntas para mejor análisis según sugerencias recibidas y teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.

3.11.2. Prueba Piloto y Confiabilidad

Una vez que se realizaron los ajustes sugeridos por los expertos, se llevó a cabo el estudio piloto del instrumento cuantitativo, a través de un muestreo no probabilístico en la última semana del mes de mayo del año 2023, fue aplicado a 10 docentes y tres directoras de

otra zona de supervisión de la ciudad de Capiatá; previendo que la muestra reuniera las mismas características de la población estudiada.

Los objetivos de la prueba piloto fueron para, primeramente, probar la fiabilidad de los cuestionarios, comprobar si los docentes y directivos entendían correctamente los ítems, establecer que se puedan responder en un tiempo razonable y finalmente analizar si los ítems responden a los objetivos de la investigación.

Una vez obtenidos los resultados de la prueba piloto, para la fiabilidad del instrumento se siguió el enfoque de análisis de la consistencia interna de los ítems mediante los coeficientes de Alfa de Cronbach para ambos cuestionarios con preguntas cerradas con las variables de medición: acciones para garantizar la presencia de alumnos con NEE, tipos de apoyos para alumnos con NEE en el proceso de enseñanza aprendizaje y prácticas pedagógicas inclusivas en el aula; las mismas poseen alternativas de respuestas tipo escala de Likert: Siempre (5), casi siempre (4), frecuentemente (3), escasamente (2) y nunca (1). Seguidamente, se calculó la confiabilidad de consistencia interna mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach mediante el paquete estadístico Software SPSS, versión 25, cuyos resultados se aprecian en la siguiente tabla:

Tabla N°. 8. Resultados del valor de Alfa de Cronbach obtenido por variable

Variable	Nro. de ítems	Valor del Alfa de Cronbach Docente	Valor del Alfa de Cronbach Directivo
Acciones para garantizar la presencia de alumnos con NEE	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13	0,956	0,930
Tipos de apoyos para alumnos con NEE en el proceso de enseñanza aprendizaje	14,15,16,17,18,19	0,889	0,897
Prácticas pedagógicas inclusivas en el aula	20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31	0,922	0,985
Global Alfa de Cronbach	31 ítems	0,952	0,947

Nota. Fuente Elaboración propia, 2023

Como criterio general, teniendo en cuenta a George y Mallery (2003) se tuvo en cuenta las recomendaciones siguientes para evaluar los valores de los coeficientes de alfa de Cronbach

Coeficiente alfa $>.90$ a $.95$ es excelente

Coeficiente alfa $>.80$ es bueno

Coeficiente alfa $>.70$ es aceptable

Coeficiente alfa $>.60$ es cuestionable

Coeficiente alfa $<.50$ es inaceptable

La interpretación de los valores de Alfa de Cronbach obtenidos en la Tabla anterior revela información valiosa sobre la confiabilidad de los instrumentos de medición utilizados.

Para el instrumento dirigido a docentes las variables medidas mostró un coeficiente global de $0,952$ y para directivos de $0,947$, lo que indicó que están dentro de los valores esperados por encima de los $0,70$, por lo tanto, se consideran los instrumentos elaborados como confiables, es decir con una alta confiabilidad. Las preguntas formuladas son coherentes y existe una buena correlación interna entre ellas, confirmando la calidad del diseño de la medición y la pertinencia de los constructos evaluados.

3.12. Aspectos Éticos

El estudio se realizó en estricta adherencia a los estándares éticos prescritos por el Reglamento General para tesis de Maestría de la Universidad Iberoamericana, teniendo como premisa salvaguardar la integridad tanto física como psicológica de los participantes del estudio. Se aseguró que todos los integrantes de la muestra contaran con la libertad de elegir voluntariamente su inclusión en la investigación. Antes de su incorporación, se les proporcionó información detallada acerca de los objetivos, el carácter, el alcance y el manejo de los datos recabados durante el estudio. Se proporcionó a cada uno un documento de consentimiento informado para confirmar su aceptación de las condiciones del estudio (ver anexo 4)

La responsabilidad de la supervisión del proceso investigativo recayó en la tutora, quien vigiló el seguimiento de los procedimientos y la exactitud científica requeridos para una investigación académica de este tipo. Es importante resaltar que los hallazgos expuestos son una representación auténtica y sin alteraciones de la información recopilada, preservando la objetividad y sin incurrir en manipulaciones o sesgos personales.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El Capítulo IV, "Análisis de los resultados", constituye una sección central de la investigación, donde se presentan, describen y discuten los resultados obtenidos. La estructura del capítulo parte de las características sociodemográficas de la muestra (docentes y directivos), cuya exposición contextualiza los datos y facilita la interpretación posterior. A continuación, se desarrolla el análisis por variables e indicadores, evaluando las propiedades de medición y desagregando los resultados en dimensiones específicas que permiten comprender con mayor profundidad las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en el primer y segundo ciclo de la Educación Escolar Básica.

En un apartado independiente se examinan los datos cualitativos procedentes de las entrevistas semiestructuradas a informantes clave de las diez instituciones muestreadas. Se presentan las redes semánticas generadas con ATLAS.ti y se contrastan con el marco teórico, lo que posibilita una triangulación interpretativa entre evidencia cuantitativa y cualitativa.

El capítulo ofrece un análisis riguroso y sistemático, sustentado en métodos apropiados para dar respuesta a las preguntas de investigación. La discusión integra y confronta los hallazgos con la literatura especializada, aportando una lectura crítica y contextualizada.

A continuación, se presentan de manera detallada las tablas y los gráficos acompañados de sus correspondientes interpretaciones y análisis, estructurados en torno a los datos agrupados por la variable de estudio principal y luego redes semánticas con sus respectivos análisis.

4.1. Resultados obtenidos del Cuestionario a Docentes y Directivos

4.1.1. Datos sociodemográficos y profesionales de docentes

Tabla 9. Características sociodemográficas y profesionales de la población de docentes

	Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual (%)
Género	Masculino	3	4,1
	Femenino	71	95,9
Grado en el que ejerce la docencia	1° Grado	15	20,3
	2° Grado	12	16,2
	3° Grado	13	17,6
	4° Grado	10	13,5
	5° Grado	11	14,9
	6° Grado	13	17,6
Turno	Ambos turnos	44	59,5
	Mañana	20	27,0
	Tarde	10	13,5
Nivel de Formación	Formación docente	61	82,4
	Licenciatura	12	16,2
	Maestría	1	1,4
Experiencia en la docencia (Intervalo)	1 a 5 años	4	5,4
	6 a 10 años	17	23,0
	11 a 15 años	26	35,1
	16 a 20 años	21	28,4
	21 a 25 años	6	8,1

Nota. Información sociodemográfica de docentes, obtenida a partir de la encuesta realizada, año 2023

La Tabla 7 presenta las características sociodemográficas de los docentes de primer y segundo ciclo que ejercen funciones en instituciones de gestión oficial de la ciudad de Capiatá, reflejando la composición en términos de Género, grado en el que ejerce la docencia, turno, nivel de Formación, experiencia en la docencia: A continuación, se presentan los datos resultados del análisis:

Género: La muestra es mayoritariamente femenina (95,9%) frente a una presencia masculina secundaria (4,1%). Estos resultados reflejan una distribución altamente desigual, lo que sugiere que el ámbito educativo en las instituciones analizadas está mayoritariamente

conformado por mujeres, situación que coincide con tendencias observadas en el sector educativo, especialmente en niveles básicos y medios, donde la participación femenina suele ser significativamente mayor.

Grado en el que ejerce la docencia: La distribución porcentual entre grados muestra representación relativamente equilibrada: 1.º 20,3%; 2.º 16,2%; 3.º 17,6%; 4.º 13,5%; 5.º 14,9%; 6.º 17,6%. Esta cobertura permite analizar continuidad y variaciones en prácticas inclusivas a lo largo de la trayectoria escolar. Las diferencias porcentuales sugieren la necesidad de adaptar materiales, estrategias y apoyos por nivel, con énfasis en andamiaje en grados iniciales y en procesos de transición y consolidación en grados superiores.

Turno: La mayor proporción de docentes atiende ambos turnos (59.5%), mientras que el 27.0% trabaja en la mañana y el 13.5% en la tarde. El predominio de quienes trabajan en ambos turnos puede indicar jornadas extendidas y una mayor carga operativa, lo que condiciona disponibilidad para formación, planificación conjunta y seguimiento individualizado. En la planificación de intervenciones inclusivas es necesario considerar horarios flexibles, mecanismos de compensación y medidas organizativas que reduzcan la sobrecarga y favorezcan la sostenibilidad de las prácticas.

Nivel de formación: Las proporciones muestran que el 82.4% cuenta con formación docente, el 16.2% posee licenciatura y únicamente el 1.4% tiene maestría. Esta configuración revela una base pedagógica amplia que facilita la adopción de estrategias didácticas básicas para la inclusión; Sin embargo, la baja presencia de formación de posgrado sugiere limitaciones para enfoques avanzados.

Experiencia en la docencia: La experiencia se concentra mayoritariamente en rangos intermedios y altos: 1–5 años 5,4%; 6 a 10 años 23,0%; 11 a 15 años 35,1%; 16 a 20 años 28,4%; 21-25 años 8,1%. El predominio de docentes con más de seis años de práctica constituye un capital institucional valioso para la implementación de prácticas inclusivas, pues facilita la transferencia de saberes contextuales y liderazgo pedagógico. No obstante, la experiencia acumulada debe complementarse con actualización y formación entre pares pueden aprovechar la experiencia docente para introducir y sostener innovaciones inclusivas.

En conclusión, la composición sociodemográfica y profesional de la muestra de docentes: predominio femenino, distribución por grados, alta proporción que atiende ambos turnos, formación mayoritariamente docente y experiencia docente principalmente en rangos

intermedios es relevante para la investigación porque condiciona las perspectivas, capacidades y limitaciones institucionales para implementar prácticas pedagógicas inclusivas; informa la pertinencia y diseño de las intervenciones (horarios, modalidades de formación, recursos y apoyos), orienta la interpretación de hallazgos y determina la transferibilidad de resultados a otros contextos con perfiles distintos.

4.1.2. Datos sociodemográficos y profesionales de directivos

Tabla 10. Características sociodemográficas y profesionales de la población de directivos

	Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual (%)
Género	Masculino	0	0
	Femenino	10	100
Nivel de Formación	Formación docente	7	70,0
	Licenciatura	3	30,0
Experiencia en educación (Intervalo)	11 a 15 años	1	10,0
	16 a 20 años	4	40,0
	21 a 25 años	5	50,0

Nota.: Información sociodemográfica de directivos, obtenida a partir de la encuesta realizada, año 2023

La tabla 8 presenta las características sociodemográficas y profesionales del plantel directivos de las instituciones que conforman la muestra. Se detallan los siguientes hallazgos:

Género: La totalidad de la muestra es femenina (100%), por lo que las percepciones y decisiones institucionales registradas reflejan exclusivamente la perspectiva de mujeres directivas.

Nivel de formación: El 70% posee formación docente y el 30% cuenta con licenciatura, lo que indica una base pedagógica mayoritaria entre los directivos, favorable para la conducción de procesos pedagógicos y formativos orientados a la inclusión.

Experiencia en educación: La experiencia se concentra en rangos altos: 11–15 años 10,0%; 16 a 20 años 40,0%; 21-25 años 50,0%. Este alto nivel de trayectoria sugiere capital institucional significativo para liderar cambios, mentoría y sostenibilidad de prácticas inclusivas, aunque es recomendable actualizar competencias en metodologías actuales.

En conclusión, el perfil de directivas, mayoritariamente con formación pedagógica y amplia experiencia, constituye un recurso estratégico para promover prácticas pedagógicas inclusivas en primer y segundo ciclo; las acciones de fortalecimiento pueden centrarse en formación en gestión inclusiva, diseño de políticas escolares y mecanismos de acompañamiento que aprovechen el liderazgo experimentado y mitiguen posibles barreras organizativas.

4.1.3. Análisis de la variable “Acciones para garantizar la presencia de alumnos con Necesidades Educativas Especiales”

4.1.3.1. Dimensión: Acciones realizadas por los docentes para el fomento de la inclusión dentro de la institución.

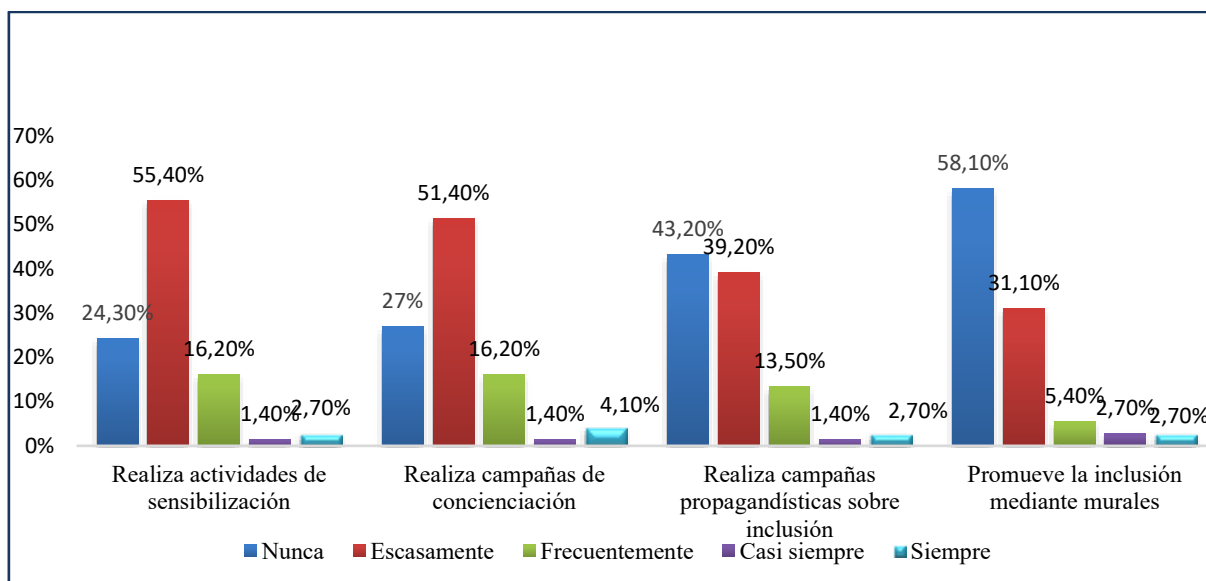
Tabla 11. *Acciones realizadas por los docentes para el fomento de la inclusión dentro de la institución*

Indicadores	Nunca		Escasamente		Frecuentemente		Casi siempre		Siempre		Total	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	n	%
Realiza actividades de sensibilización	18	24,3	41	55,4	12	16,2	1	1,4	2	2,7	74	100
Realiza campañas de concienciación	20	27,0	38	51,4	12	16,2	1	1,4	3	4,1	74	100
Realiza campañas propagandísticas sobre inclusión	32	43,2	29	39,2	10	13,5	1	1,4	2	2,7	74	100
Promueve la inclusión mediante murales	43	58,1	23	31,1	4	5,4	2	2,70	2	2,70	74	100

Nota. Dimensión “Acciones para el fomento de la inclusión dentro de la institución”, año 2023, obtenida de Docentes.

Gráfico 1.

Acciones realizadas por los docentes para el fomento de la inclusión dentro de la institución



Nota. Dimensión “Acciones para el fomento de la inclusión dentro de la institución”, año 2023, obtenida de Docentes.

A continuación, se presentan los resultados observados en la tabla 9 y el gráfico 1 donde se visualizan el análisis de las acciones de sensibilización, concienciación y visibilización de la inclusión realizadas por los docentes, seguida de los datos recopilados que evidencian la frecuencia de dichas prácticas en las instituciones educativas:

Realiza actividades de sensibilización: La mayoría de docentes reporta que las actividades de sensibilización se realizan con baja frecuencia: 55.4% “escasamente” y 24.3% “nunca”, frente a 16.2% “frecuentemente” y 4.1% en los niveles más altos. Esto sugiere una implementación limitada y poco sistemática de acciones destinadas a generar conciencia sobre inclusión dentro de las instituciones.

Realiza campañas de concienciación: Las campañas de concienciación también aparecen como esporádicas: 51,4% “escasamente” y 27,0% “nunca”, mientras que solo 16,2% las aplica “frecuentemente” y 5,5% con regularidad alta. La evidencia indica que las estrategias informativas dirigidas a la comunidad educativa no son sostenidas, lo que restringe la difusión continua de mensajes inclusivos.

Realiza campañas propagandísticas sobre inclusión: Las respuestas muestran baja práctica institucional en campañas propagandísticas: 43.2% “nunca” y 39.2% “escasamente”, frente a 13.5% “frecuentemente” y 4.1% en los niveles superiores. Esto refleja una visibilidad pública limitada de las acciones inclusivas y una débil proyección externa de las iniciativas escolares.

Promueve la inclusión mediante murales: El uso de murales como estrategia de promoción es mayoritariamente inexistente o escaso: 58.1% “nunca” y 31.1% “escasamente”, con solo 5.4% reportando mayor frecuencia. Esto indica una subutilización de recursos visuales y simbólicos que podrían reforzar la cultura inclusiva en los espacios escolares.

El patrón de respuestas de los docentes revela que las acciones de sensibilización, concienciación y visibilización de la inclusión en las instituciones son mayormente puntuales o poco frecuentes. Para fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas es necesario institucionalizar las campañas y actividades de forma continua y diversificar los medios de difusión (incluyendo recursos visuales como murales).

4.1.3.2. Dimensión: Acciones realizadas por los directivos para el fomento de la inclusión dentro de la institución.

Tabla 12

Acciones realizadas por los directivos para el fomento de la inclusión dentro de la institución

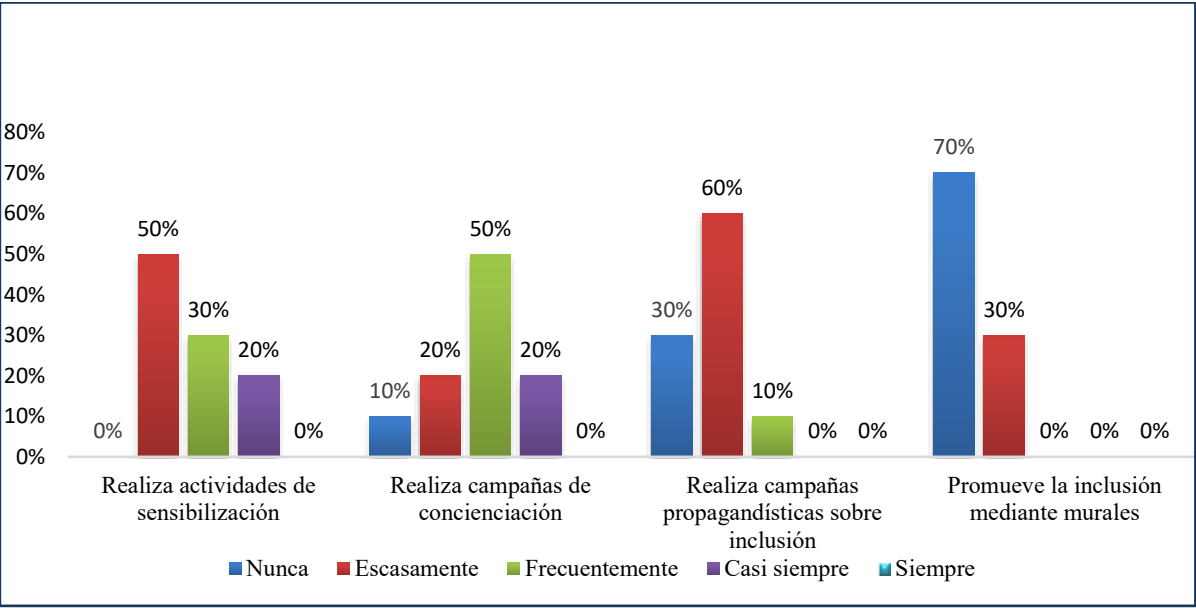
Indicadores	Nunca		Escasamente		Frecuentemente		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	N	%
Realiza actividades de sensibilización	0	0,0	5	50,0	3	30,0	2	20,0	0	0,0	10	100
Realiza campañas de concienciación	1	10,0	2	20,0	5	50,0	2	20,0	0	0,0	10	100
Realiza campañas propagandísticas sobre inclusión	3	30,0	6	60,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0	10	100

Promueve la inclusión mediante murales	7	70,0	3	30,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	100
--	---	------	---	------	---	-----	---	-----	---	-----	----	-----

Nota. Dimensión “Acciones para el fomento de la inclusión dentro de la institución”, año 2023, obtenida de Directivos

Gráfico 2.

Acciones para el fomento de la inclusión dentro de la institución



Nota. Dimensión “Acciones para el fomento de la inclusión dentro de la institución”, año 2023, obtenida de Directivos

En la tabla 10 y gráfico 2 se observan los siguientes datos obtenidos de la muestra de directivos por indicador:

Realiza actividades de sensibilización: La mitad (50.0%) de los directivos refieren que estas actividades se realizan escasamente y 30.0% que con frecuencia; 20.0% las realiza casi siempre. Predomina, por tanto, una práctica intermitente: existen iniciativas, pero no son sistemáticas ni generalizadas como estrategia institucional de sensibilización.

Realiza campañas de concienciación: La mayoría de los directivos combina frecuencia y regularidad: 50.0% indica “frecuentemente” y 20.0% “casi siempre”, mientras que 30.0% las hace poco o nunca. Esto sugiere que en varias instituciones se impulsan activamente campañas de concienciación, aunque no es una práctica universal entre todas las instituciones.

Realiza campañas propagandísticas sobre inclusión: en las respuestas de directivos predomina la escasez: 60.0% declara “escasamente” y 30.0% “nunca”, frente a solo 10.0% que las realiza con alguna frecuencia. En conjunto, la promoción propagandística de la inclusión es limitada y poco habitual en las instituciones según los directivos.

Promueve la inclusión mediante murales: La promoción mediante murales es prácticamente inexistente según los directivos: 70.0% “nunca” y 30.0% “escasamente”. No se registran estas prácticas como regulares. Esto indica una escasa utilización de recursos visuales y simbólicos para visibilizar y reforzar la cultura inclusiva en los centros.

En resumen, según los directivos hay indicios de campañas y actividades de concienciación en algunas instituciones, pero con carácter heterogéneo y mayoritariamente con un no sistemático; las estrategias de visibilización (campañas propagandísticas, murales) son especialmente débiles.

Los resultados combinados de docentes y directivos muestran un patrón convergente: las acciones vinculadas a sensibilización, concienciación, promoción y visibilización de la inclusión existen, pero son, en términos generales, intermitentes y de baja sistematicidad. Tanto los docentes como los directivos reportan con mayor frecuencia modalidades escasas o nulas en actividades de sensibilización, campañas propagandísticas y uso de recursos visuales (murales), lo que indica una institucionalización insuficiente de estrategias continuas para promover una cultura inclusiva en las escuelas. Esta debilidad operativa concordaría con la literatura que subraya la necesidad de acciones sostenidas para incidir en actitudes y prácticas (Flores, García y Romero, 2017; Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

La discrepancia más notable entre ambos grupos se registra en el indicador “campañas de concienciación”: mientras una proporción importante de directivos declara llevarlas a cabo con frecuencia, la mayoría de docentes las percibe como escasas o inexistentes. Esta divergencia puede explicarse por diferencias en el alcance y la naturaleza de las acciones, por ejemplo, campañas dirigidas a padres o actividades administrativas que no involucran directamente a los docentes, por fallos comunicativos en la difusión interna, o por percepciones distintas sobre qué constituye una “campaña” efectiva. En tal sentido, la diferencia sugiere que la emisión de iniciativas desde la dirección no siempre se traduce en recepción, participación o reconocimiento operativo por parte de los profesores, lo que limita su impacto real en la práctica pedagógica.

La baja utilización de campañas propagandísticas y murales revela un subaprovechamiento de canales de visibilización y sensibilización pública. Dado que las campañas mediáticas y visuales pueden influir tanto en actitudes sociales como en la legitimación institucional de la inclusión (Alvarado, De Andrés y Collado, 2017; Senes y Ricciulli, 2019), su escasa presencia reduce la proyección externa de las políticas inclusivas y restringe la construcción de entornos escolar-comunitarios favorables. Asimismo, la nula o limitada implementación de murales, que es un recurso de bajo costo y alto impacto simbólico, constituye una oportunidad perdida para consolidar valores inclusivos en el espacio escolar (Shegog et al., 2023; Martínez Márquez y Pincay, 2025).

Las implicaciones para la práctica son claras: la promoción de la inclusión requiere pasar de acciones puntuales a estrategias sistemáticas y articuladas que integren formación docente, comunicación institucional y actividades de visibilización. Los talleres de sensibilización y las campañas deben diseñarse de forma participativa, con metodologías vivenciales y con inclusión de distintos actores, para asegurar la apropiación y coherencia (Borja Ramírez, 2015; Calderón et al., 2021). Asimismo, la coordinación entre direcciones y docentes debe fortalecerse mediante protocolos de planificación, canales de retroalimentación y evaluación periódica de las acciones emprendidas.

En términos de política y gestión, conviene institucionalizar recursos y procedimientos: calendarios anuales de sensibilización, presupuestos para materiales y campañas, indicadores de seguimiento y responsabilidades claras en la estructura directiva y docente. Dado el contexto observado, es prioritario capacitar a directivos en gestión inclusiva y docentes en metodologías de difusión y participación comunitaria; la capacitación debe vincularse a indicadores de monitoreo de las Supervisiones pedagógicas para verificar la ejecución y efectos en clima escolar y participación estudiantil.

4.1.3.3. Dimensión: Actitud de compromiso de docentes hacia la inclusión educativa

Tabla 13

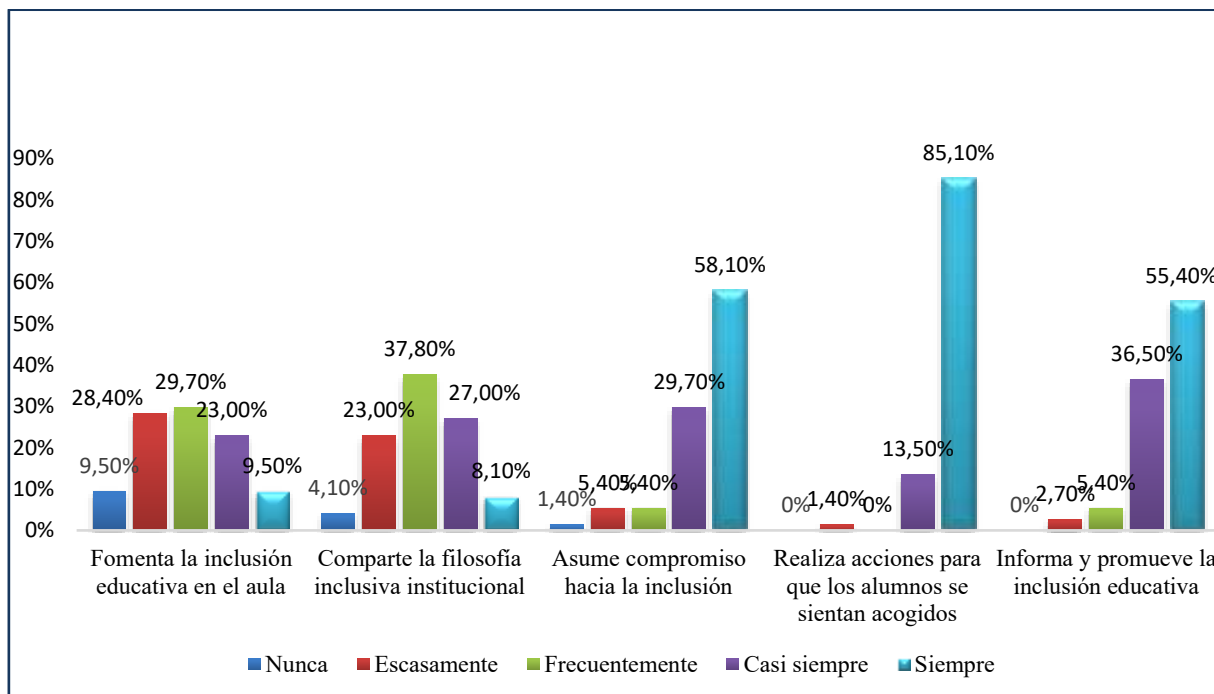
Actitud de compromiso de docentes hacia la inclusión educativa

Indicadores	Nunca		Escasamente		Frecuentemente		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	F	%	F	%	F	%	f	%	N	%
Fomenta la inclusión educativa en el aula	7	9,5	21	28,4	22	29,7	17	23,0	7	9,5	74	100
Comparte la filosofía inclusiva institucional	3	4,1	17	23,0	28	37,8	20	27,0	6	8,1	74	100
Asume compromiso hacia la inclusión	1	1,4	4	5,4	4	5,40	22	29,7	43	58,1	74	100
Realiza acciones para que los alumnos se sientan acogidos	0	0,0	1	1,4	0	0,0	10	13,5	63	85,1	74	100
Informa y promueve la inclusión educativa	0	0,0	2	2,7	4	5,4	27	36,5	41	55,4	74	100

Nota. Dimensión “Actitud de compromiso hacia la inclusión educativa”, año 2023, datos obtenidos de docentes.

Gráfico 3.

Actitud de compromiso de docentes hacia la inclusión educativa



Nota. Dimensión “Actitud de compromiso hacia la inclusión educativa”, año 2023, datos obtenidos de docentes.

La Tabla 11 y el gráfico 3 presentan los resultados obtenidos de la muestra de docentes respecto a actitudes y prácticas para la promoción de la inclusión en el aula, desglosados según los siguientes indicadores evaluados:

Fomenta la inclusión educativa en el aula: la mayoría de los docentes manifiestan prácticas regulares: 29,7% “frecuentemente”, 23,0% “casi siempre” y 9,5% “siempre”, mientras que 37,9% indica baja frecuencia (“nunca” “escasamente”). Esto sugiere que, aunque un sector relevante de los profesores incorpora inclusivas en el aula, existe una proporción significativa que aún no las implementa de forma sostenida.

Comparte la filosofía inclusiva institucional: un grupo importante de docentes declaró compartir la filosofía institucional (37,8% “frecuentemente”, 27,0% “casi siempre”, 8,1% “siempre”), pero persiste 27,1% con baja adhesión (“nunca” y “escasamente”). La mayoría de los educadores muestra orientación favorable hacia los principios institucionales de inclusión.

Asume compromiso hacia la inclusión: en los docentes predomina un fuerte nivel de compromiso: 29.7% “casi siempre” y 58.1% “siempre”, con niveles muy bajos de inacción. Esto indica que, en términos actitudinales, la mayor parte de los profesores asumen responsabilidad respecto a la inclusión, constituyendo un capital humano clave para impulsar cambios.

Realiza acciones para que los alumnos se sientan acogidos: prácticamente la totalidad de los docentes reportan acciones regulares de acogida (13.5% “casi siempre”, 85.1% “siempre”), sin respuestas en niveles bajos. Esto refleja una práctica consolidada en la creación de ambientes acogedores, elemento central para la inclusión efectiva en el aula.

Informa y promueve la inclusión educativa: la mayoría de los docentes informa y promueve activamente la inclusión (36.5% “casi siempre”, 55.4% “siempre”), sin respuestas en niveles de no realización. Este alto grado de promoción facilita la difusión y legitimación de la inclusión dentro de la comunidad escolar.

Los datos de la muestra docente a esta dimensión indica un alto compromiso y prácticas consolidadas de acogida y promoción, junto con variabilidad en la implementación rutinaria en el aula y en la adhesión a la filosofía institucional.

4.1.3.4. Dimensión: Actitud de compromiso de directivos hacia la inclusión educativa

Tabla 14.

Actitud de compromiso de directivos hacia la inclusión educativa

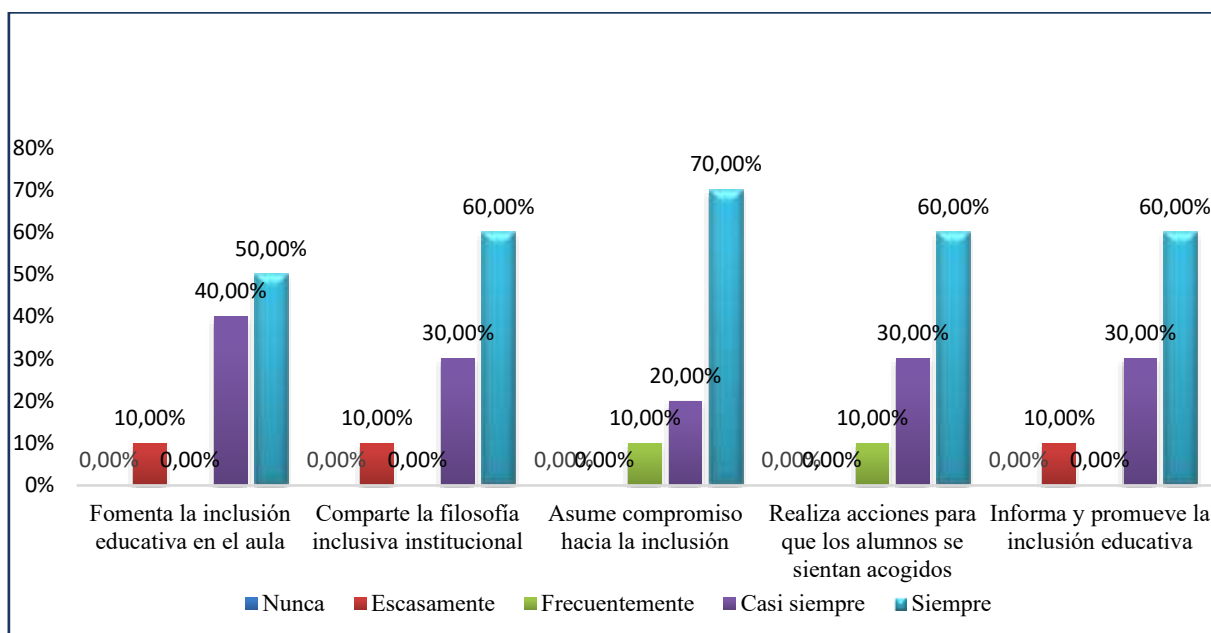
Indicadores	Nunca		Escasamente		Frecuentemente		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%	n	%
Fomenta la inclusión educativa en el aula	0	0,0	1	10,0	0	0,0	4	40,0	5	50,0	10	100
Comparte la filosofía inclusiva institucional	0	0,0	1	10,0	0	0,0	3	30,0	6	60,0	10	100
Asume compromiso hacia la inclusión	0	0,0	0	0,0	1	10,0	2	20,0	7	70,0	10	100

Realiza acciones para que los alumnos se sientan acogidos	0	0,0	0	0,0	1	10,0	3	30,0	6	60,0	10	100
Informa y promueve la inclusión educativa	0	0,0	1	10,0	0	0,0	3	30,0	6	60,0	10	100

Nota. Dimensión “Actitud de compromiso hacia la inclusión educativa”, año 2023, datos obtenidos de directivos.

Gráfico 4.

Actitud de compromiso de directivos hacia la inclusión educativa



Nota. Dimensión “Actitud de compromiso hacia la inclusión educativa”, año 2023, datos obtenidos de directivos.

En el estrato de directivos de instituciones de gestión oficial se pudieron observar los siguientes datos por indicadores:

Fomenta la inclusión educativa en el aula: el 90 % de los directores indican que se fomenta la inclusión con alta regularidad en las instituciones a su cargo (40.0% “casi siempre”, 50.0% “siempre”), mientras que 10 % lo hace “escasamente”. Esto evidencia un compromiso operativo fuerte de la mayoría de los directivos para impulsar prácticas inclusivas en el aula, aunque existe un pequeño segmento con menor incidencia práctica.

Comparte la filosofía inclusiva institucional: la mayoría de los directores (90.0%) expresa alta adhesión a la filosofía institucional (30.0% “casi siempre” y 60.0% “siempre”) y 10.0% “escasamente”. Los directivos muestran una alineación mayoritaria con los principios institucionales de inclusión, lo que favorecería la coherencia en el liderazgo y la toma de decisiones pedagógicas.

Asume compromiso hacia la inclusión: el indicador refleja un nivel elevado de compromiso de directivos: 70.0% “siempre” y 20.0% “casi siempre” (total 90.0% con alta implicación), 10.0% “frecuentemente”. En términos actitudinales, la dirección se posiciona como actor comprometido con la inclusión, constituyendo soporte estratégico para su implementación.

Realiza acciones para que los alumnos se sientan acogidos: mayoritariamente los directivos (el 90.0%) reportan prácticas sostenidas de acogida (30.0% “casi siempre”, 60.0% “siempre”) y 10.0% “frecuentemente”. Esto indica que la mayoría de directivos promueven activamente ambientes de acogida, factor clave para la inclusión escolar eficaz.

Informa y promueve la inclusión educativa: el 90.0% manifiesta difusión habitual de la inclusión (30.0% “casi siempre”, 60.0% “siempre”), con 10.0% “escasamente”. Los directores asumen un papel comunicativo y promotor, lo cual facilita la visibilización y legitimación de las prácticas inclusivas en la comunidad escolar.

Los directivos muestran alta congruencia entre compromiso, promoción y acciones concretas para la inclusión. Tales condiciones serían favorables para el avance institucional; sin embargo, la presencia minoritaria de respuestas menos frecuentes sugiere la necesidad de mecanismos de seguimiento y monitoreo de las autoridades del Ministerio de Educación y Ciencias.

En cuanto a los hallazgos de las muestras de docentes y directivos, éstas evidencian, en términos generales, un alto nivel actitudinal de compromiso con la inclusión educativa combinado con heterogeneidad en la traducción de ese compromiso en prácticas pedagógicas. Tanto docentes como directivos declaran, mayoritariamente, asumir compromiso (“casi siempre”/“siempre” totalizando los docentes y los directivos 90.0%), promover la acogida de los estudiantes (docentes 98.6% sumados “casi siempre”/“siempre”; directivos 90.0%) e informar y promover la inclusión (docentes 91.9%; directivos 90.0%). Estos resultados señalan un capital humano favorable: actitudes positivas y disposición para la inclusión que pueden constituir motor para cambios institucionales (García Corona et al., 2011; Rubio, 2015).

No obstante, al desagregar indicadores relacionados con la práctica cotidiana aparece variabilidad. En la muestra docente, aunque una parte significativa realiza acciones inclusivas en el aula (29.7% "frecuentemente"; 32.5% "casi siempre"/"siempre"), un 37.9% presenta baja frecuencia ("nunca"/"escasamente") en fomentar la inclusión en el aula, y alrededor del 27.1% muestra adhesión limitada a la filosofía institucional. En contraste, la mayoría de directivos reporta niveles muy altos de fomento y alineación con la filosofía institucional (90% en niveles altos), lo que sugiere una mayor congruencia declarada en el liderazgo. Esta discrepancia (más acentuada en indicadores como "comparte la filosofía institucional" y "fomenta la inclusión en el aula") podría explicarse por diferencias en percepciones sobre qué implican y cómo se ejecutan las acciones; que ciertas actividades impulsadas por la dirección (p. ej. comunicados, reuniones con familias) no se perciben por el docente como intervención directa en la práctica cotidiana; o que las variaciones reales en capacidad operativa entre centros y docentes (comunicacionales, de tiempo o recursos) impiden uniformizar las medidas (Flores, García y Romero, 2017).

La coexistencia de actitudes altamente favorables y de implementación desigual remite a brechas conocidas entre intención y práctica pedagógica: el compromiso declarativo no siempre se traduce en cambios consistentes sin condiciones habilitantes como la formación específica, el tiempo para planificación, los recursos didácticos, el acompañamiento técnico y liderazgo distributivo (Ministerio de Educación, 2010; Martín González et al., 2017).

En este estudio, la elevada proporción de docentes que afirma realizar acciones de acogida y promover la inclusión indica prácticas valiosas ya presentes; Sin embargo, la ausencia relativa de sistematicidad en la promoción institucional (campanas, sensibilización, materiales) documentada en otros apartados condiciona la escalada y sostenibilidad de esos esfuerzos.

Desde una perspectiva de gestión, los resultados a esta dimensión exigen estrategias enfocadas en cerrar la brecha dirección–docencia: institucionalizar la filosofía inclusiva mediante calendarios de actividades; formación articular continua práctica (DUA, evaluación inclusiva, estrategias de aula) con acompañamiento pedagógico y supervisión y establecer mecanismos de retroalimentación que permitan a la dirección conocer y apoyar las prácticas reales en el aula. Además, es pertinente diseñar indicadores de seguimiento vinculados a resultados pedagógicos y de clima escolar para monitorear la efectividad de las acciones (Flores et al., 2017; Rubio, 2015).

Existe un fundamento actitudinal sólido hacia la inclusión en docentes y directivos, lo cual es prometedor para la promoción de prácticas inclusivas. Sin embargo, la variabilidad en la implementación, y la diferencia entre la percepción de directivos y docentes sobre la existencia y alcance de ciertas acciones, indican la necesidad de intervenciones centradas en formación práctica, coordinación institucional y mecanismos de seguimiento para convertir el compromiso declarativo en prácticas sostenibles y generalizadas.

4.1.3.5. Dimensión: recursos para la inclusión educativa según los docentes

Tabla 15

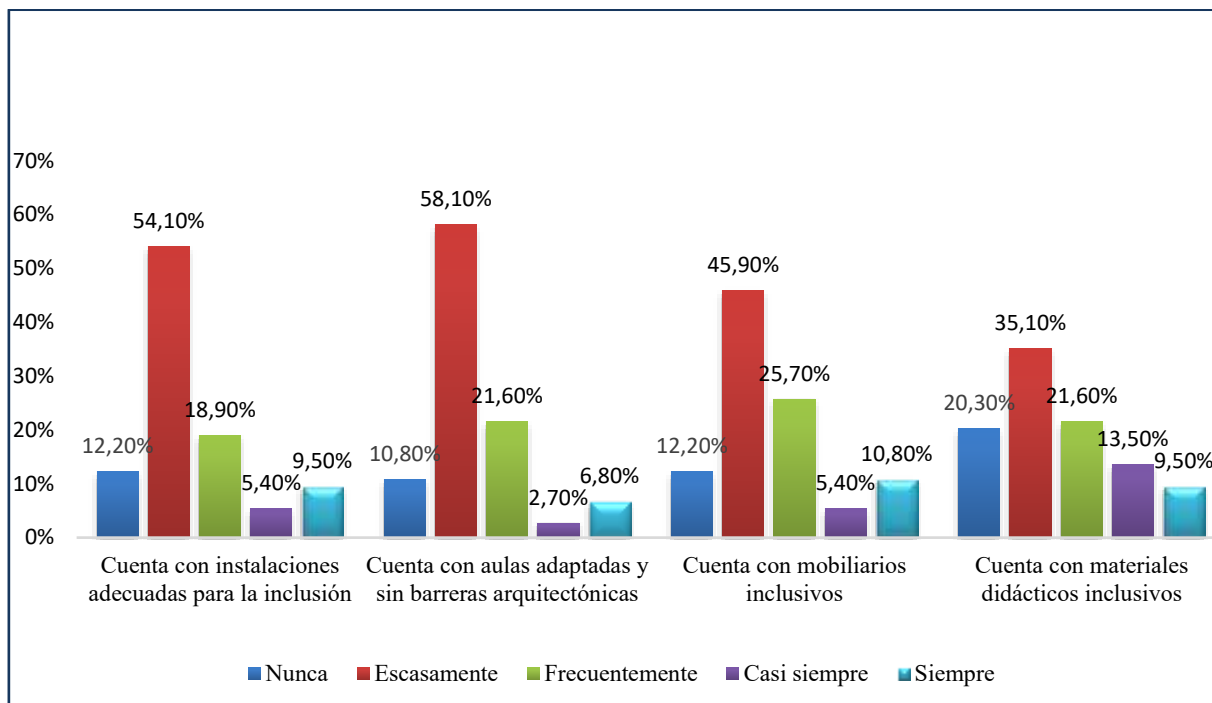
Recursos para la inclusión educativa según los docentes

Indicadores	Nunca		Escasamente		Frecuentemente		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%	n	%
Cuenta con instalaciones adecuadas para la inclusión	9	12,2	40	54,1	14	18,9	4	5,4	7	9,5	74	100
Cuenta con aulas adaptadas y sin barreras arquitectónicas	8	10,8	43	58,1	16	21,6	2	2,7	5	6,8	74	100
Cuenta con mobiliarios inclusivos	9	12,2	34	45,9	19	25,7	4	5,4	8	10,8	74	100
Cuenta con materiales didácticos inclusivos	15	20,3	26	35,1	16	21,6	10	13,5	7	9,5	74	100

Nota. Dimensión “Recursos para la inclusión educativa”, año 2023, datos obtenidos de docentes.

Gráfico 5.

Recursos para la inclusión educativa según los docentes



Nota. Dimensión “Recursos para la inclusión educativa”, año 2023, datos obtenidos de docentes.

A continuación, se presentan, de manera sintetizada, los resultados de la muestra docente sobre condiciones físicas y recursos disponibles para la inclusión, seguidos de la interpretación por indicador:

Cuenta con instalaciones adecuadas para la inclusión: La mayoría de los docentes perciben carencia o adecuación limitada: 66.3% indican “nunca” o “escasamente” (12.2% más 54.1%), mientras que solo 27.0% reportan niveles altos de adecuación (“casi siempre” y “siempre”). Esto sugiere que las instalaciones institucionales no son mayoritariamente aptas para atender la diversidad, lo que dificulta la accesibilidad y la implementación sostenida de prácticas inclusivas.

Cuenta con aulas adaptadas y sin barreras arquitectónicas: predomina la percepción de ausencia o insuficiencia de adaptaciones, de tal forma el 68.9% de docentes responden “nunca” o “escasamente” (10.8% más 58.1%), frente a 9.5% que indican alta adecuación. La presencia de barreras arquitectónicas en las aulas limita la participación plena de estudiantes con necesidades diversas y requiere intervención prioritaria en infraestructura.

Cuenta con mobiliarios inclusivos: la valoración indica disponibilidad limitada, un 58,1% “nunca” o “escasamente” (12,2% más 45,9%), con 16,2% en niveles altos de provisión. La deficiencia de mobiliario adaptado (mesas, sillas, apoyos ergonómicos) condiciona la accesibilidad física y las estrategias pedagógicas diferenciadas en el aula.

Cuenta con materiales didácticos inclusivos: las percepciones de los docentes muestran dispersión, pero predominio de insuficiencia: 55.4% “nunca” o “escasamente” (20.3% más 35.1%), y 22.9% con disponibilidad alta (“casi siempre” y “siempre”). La limitación en materiales adaptados (recursos multisensoriales, versiones ampliadas, digitales accesibles) reduce la capacidad docente para aplicar DUA y otras prácticas inclusivas.

Los resultados de los docentes evidencian deficiencias estructurales y de recursos físicos/didácticos que restringen la implementación efectiva de la inclusión. Se debería de priorizar las inversiones en adecuación arquitectónica, mobiliario y materiales accesibles para que las actitudes y prácticas docentes puedan traducirse en inclusión real.

4.1.3.6. Dimensión, Recursos para la inclusión educativa según los directivos

Tabla 16.

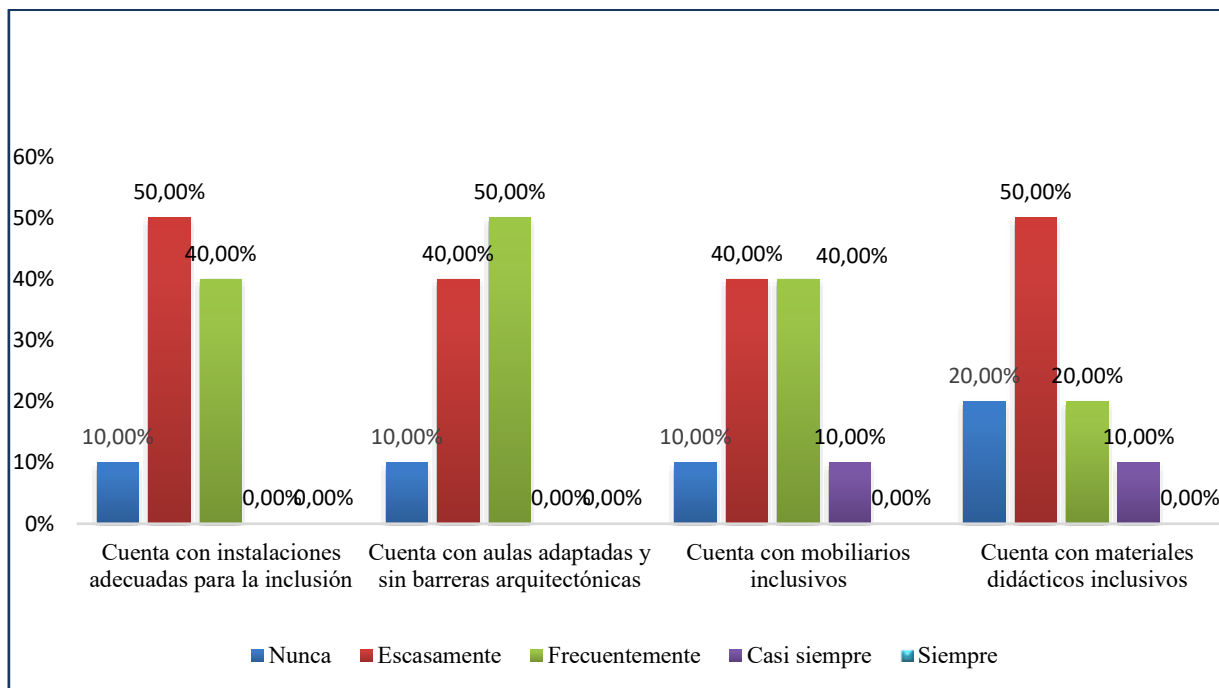
Recursos para la inclusión educativa según los directivos

Indicadores	Nunca		Escasamente		Frecuentemente		Casi siempre		Siempre		Total	
	F	%	f	%	F	%	F	%	f	%	n	%
Cuenta con instalaciones adecuadas para la inclusión	1	10,0	5	50,0	4	40,0	0	0,0	0	0,0	10	100
Cuenta con aulas adaptadas y sin barreras arquitectónicas	1	10,0	4	40,0	5	50,0	0	0,0	0	0,0	10	100
Cuenta con mobiliarios inclusivos	1	10,0	4	40,0	4	40,0	1	10,0	0	0,0	10	100
Cuenta con materiales didácticos inclusivos	2	20,0	5	50,0	2	20,0	1	10,0	0	0,0	10	100

Nota. Dimensión “Recursos para la inclusión educativa”, año 2023, datos obtenidos de directivos

Gráfico 6.

Recursos para la inclusión educativa según los directivos



Nota. Dimensión “Recursos para la inclusión educativa”, año 2023, datos obtenidos de directivos

En la tabla 14 y el gráfico 6 se pudo observar, de manera sintetizada, los resultados de la muestra de directores sobre condiciones físicas y recursos disponibles para la inclusión en la institución. A continuación, se presenta la interpretación por indicador:

Cuenta con instalaciones adecuadas para la inclusión: la mayoría de los directivos valora las instalaciones como al menos parcialmente adecuadas: 50.0% “escasamente” y 40.0% “frecuentemente”, mientras que 10.0% indica “nunca”. Si bien no predominan respuestas de plena adecuación, existe percepción de mejoras relativas en la infraestructura; no obstante, persista una fracción que señala insuficiencia.

Cuenta con aulas adaptadas y sin barreras arquitectónicas: el 50.0% de los directivos reportan aulas adaptadas “frecuentemente” y 40.0% “escasamente”, con 10.0% en “nunca”. Esto sugiere que, desde la perspectiva directiva, hay avances en adaptaciones en varias escuelas, aunque la cobertura no es universal y subsisten espacios con barreras por resolver.

Cuenta con mobiliario inclusivos: las respuestas de los directivos se distribuyen entre “frecuentemente” (40.0%) y “escasamente” (40.0%), con 10.0% “casi siempre” y 10.0% “nunca”. La percepción directiva indica disponibilidad parcial de mobiliario adaptado: avances

suficientes en algunas instituciones, pero insuficiencia generalizada para alcanzar una dotación sistemática.

Cuenta con materiales didácticos inclusivos: predomina en los directores la valoración limitada; un 50.0% “escasamente” y 20.0% “nunca”, mientras que 20.0% “frecuentemente” y 10.0% “casi siempre”. Esto evidencia que los recursos didácticos adaptados son escasos en la mayoría de las instituciones, pese a algunos casos con provisión más consistente.

Desde la perspectiva de los directivos se observan progresos parciales en infraestructura y equipamiento para la inclusión, pero la cobertura es incompleta ya que predominan valoraciones de disponibilidad escasa o intermitente de aulas adaptadas, mobiliario y materiales didácticos.

Los datos de docentes y directivos muestran una percepción mayoritaria de insuficiencia en recursos físicos y materiales necesarios para la inclusión: la mayoría de docentes indica ausencia o oferta limitada de instalaciones, aulas adaptadas, mobiliario y materiales didácticos (55% “nunca”/“escasamente”), mientras que los directivos registran valoraciones más parciales pero también incompletas (p. ej. 50% “escasamente” y 40% “frecuentemente” en instalaciones) lo que evidencia una brecha entre intención institucional y efectiva provisión de condiciones materiales.

Esta falta de recursos constituye una barrera estructural que restringe la accesibilidad y la aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas (por ejemplo, DUA), y explica la tensión observada entre el compromiso docente y la capacidad operativa para implementarlo (Ministerio de Educación y Ciencias, Ley 5136, 2013). La persistencia de barreras arquitectónicas y la carencia de materiales adaptados limitan la participación plena de estudiantes con NEE y dificultan prácticas pedagógicas diferenciadas (Solórzano Salas, 2013; Peñuela, 2023). La discrepancia entre percepciones docentes y directivas sugiere heterogeneidad interinstitucional, cobertura parcial de intervenciones o fallos en la comunicación y supervisión sobre la puesta en marcha de adaptaciones; por tanto, las mejoras puntuales no garantizan condiciones homogéneas en todas las instituciones.

La voluntad institucional y docente hacia la inclusión existe, pero la carencia y la distribución desigual de recursos físicos y materiales limitan su materialización en prácticas sostenibles. Atender estas deficiencias mediante inversión, planificación y acompañamiento técnico es condición necesaria para que las acciones pedagógicas inclusivas logren efectos reales sobre la participación y el aprendizaje (Peñuela, 2023; Solórzano Salas, 2013; Ley 5136/2013).

4.1.4. Análisis de la variable Tipos de apoyo para alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.1.4.1. Dimensión: Apoyos de docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

Tabla 17

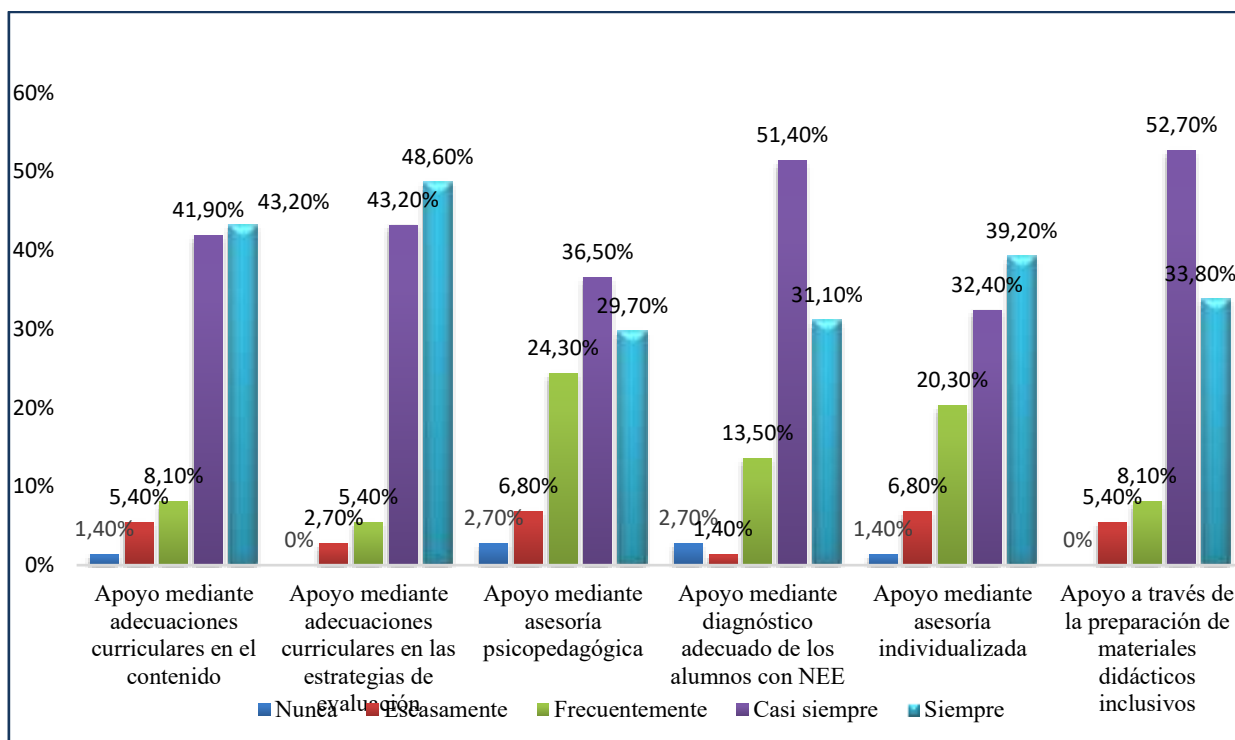
Apoyos de docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

Indicadores	Nunca		Escasamente		Frecuentemente		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	F	%	F	%	F	%	f	%	n	%
Realiza apoyo mediante adecuaciones curriculares en el contenido	1	1,4	4	5,4	6	8,1	31	41,9	32	43,2	74	100
Realiza apoyo mediante adecuaciones curriculares en las estrategias de evaluación	0	0,0	2	2,7	4	5,4	32	43,2	36	48,6	74	100
Realiza apoyo mediante asesoría psicopedagógica	2	2,7	5	6,8	18	24,3	27	36,5	22	29,7	74	100
Realiza apoyo mediante diagnóstico adecuado de los alumnos con NEE	2	2,7	1	1,4	10	13,5	38	51,4	23	31,1	74	100
Realiza apoyo mediante asesoría individualizada	1	1,4	5	6,8	15	20,3	24	32,4	29	39,2	74	100
Realiza apoyo a través de la preparación de materiales didácticos inclusivos	0	0,0	4	5,4	6	8,1	39	52,7	25	33,8	74	100

Nota. Dimensión “Apoyos de docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”, año 2023, datos obtenidos de docentes.

Gráfico 7.

Apoyos de docentes en el PEA para estudiantes con NEE



Nota. Dimensión “Apoyos de docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”, año 2023, datos obtenidos de docentes.

En la tabla y el gráfico se presentan los resultados de la muestra docente con respecto a los apoyos pedagógicos brindados en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. A continuación, se indica la interpretación por indicador en la cual se evidencia la frecuencia y alcance de las estrategias docentes aplicadas:

Realiza apoyo mediante adecuaciones curriculares en el contenido: la gran mayoría de los docentes aplica adecuaciones en el contenido con regularidad; 41,9% “casi siempre” y 43,2% “siempre” (total 85,1%), frente a 6,8% en niveles bajos. Esto indica que los docentes incorporan con alta frecuencia ajustes curriculares en contenidos para atender la diversidad, lo que constituye una práctica consolidada y central para la inclusión pedagógica.

Realiza apoyo mediante adecuaciones curriculares en las estrategias de evaluación: según los docentes predomina la adaptación evaluativa; 43,2% “casi siempre” y 48,6% “siempre” (91,8% sumados), con mínimos reportes de no realización. Los docentes muestran

fuerte tendencia a flexibilizar y diversificar las evaluaciones, favoreciendo una evaluación más justa y ajustada de los aprendizajes de estudiantes con NEE.

Realiza apoyo mediante asesoría psicopedagógica: las asesorías psicopedagógicas se ofrecen de forma moderada-alta según indican los docentes; 36,5% “casi siempre” y 29,7% “siempre” (66,2% sumados), mientras que 33,8% las realiza “frecuentemente” o con menor regularidad. Esto evidencia disponibilidad significativa de acompañamiento psicopedagógico, aunque con variabilidad en su continuidad y alcance.

Realiza apoyo mediante diagnóstico adecuado de los alumnos con NEE: la mayoría de los docentes informan realizar diagnósticos adecuados con alta frecuencia; 51,4% “casi siempre” y 31,1% “siempre” (82,5% sumados). Esto sugiere que los docentes tienden a emplear procedimientos de diagnóstico para identificar necesidades y orientar apoyos, lo cual es positivo para la personalización de la intervención educativa.

Realiza apoyo mediante asesoría individualizada: la asesoría individualizada presenta una práctica considerable: 32,4% “casi siempre” y 39,2% “siempre” (71,6% en total), con 20,3% “frecuentemente”. Indica que el apoyo personalizado es habitual, aunque no universal, y podría requerir una mayor sistematización para asegurar una cobertura sostenida.

Realiza apoyo a través de la preparación de materiales didácticos inclusivos: la preparación de materiales inclusivos es una práctica frecuente: 52,7% “casi siempre” y 33,8% “siempre” (86,5% acumulada), con escasos reportes de no realización. Esto refleja un esfuerzo docente notable por diseñar recursos adaptados (multisensoriales, diferenciados), facilitando la aplicación del DUA en las aulas.

Todos los datos muestran que los docentes implementan de forma consistente apoyos pedagógicos clave (adecuaciones curriculares en contenido y evaluación, diagnósticos, materiales inclusivos y asesoría individualizada), lo que configura un conjunto de prácticas favorables para la inclusión. Las variaciones observadas en la continuidad de la asesoría psicopedagógica y la asesoría individualizada indican áreas donde se requiere fortalecer la sistematización, asegurar recursos de tiempo y coordinación con especialistas, y documentar el impacto de estos apoyos en la participación y el aprendizaje de estudiantes con NEE.

4.1.4.2. Dimensión: Apoyos de docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales según los directivos

Tabla 18.

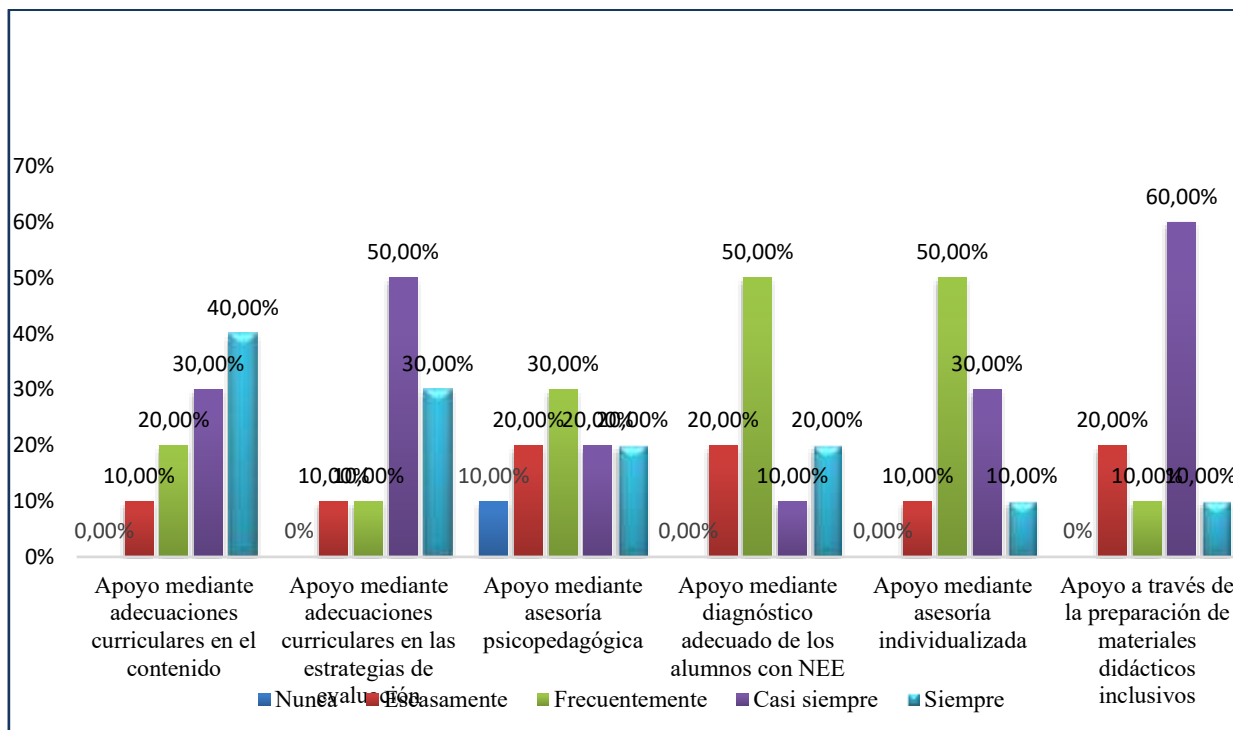
Apoyos de docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales según directivos

Indicadores	Nunca		Escasamente		Frecuentemente		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	F	%	F	%	F	%	f	%	N	%
Realiza apoyo mediante adecuaciones curriculares en el contenido	0	0,0	1	10,0	2	20,0	3	30,0	4	40,0	10	100
Realiza apoyo mediante adecuaciones curriculares en las estrategias de evaluación	0	0,0	1	10,0	1	10,0	5	50,0	3	30,0	10	100
Realiza apoyo mediante asesoría psicopedagógica	1	10,0	2	20,0	3	30,0	2	20,0	2	20,0	10	100
Realiza apoyo mediante diagnóstico adecuado de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales	0	0,0	2	20,0	5	50,0	1	10,0	2	20,0	10	100
Realiza apoyo mediante asesoría individualizada	0	0,0	1	10,0	5	50,0	3	30,0	1	10,0	10	100
Realiza apoyo a través de la preparación de materiales didácticos inclusivos	0	0,0	2	20,0	1	10,0	6	60,0	1	10,0	10	100

Nota. Dimensión “Apoyos de docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”, año 2023, datos obtenidos de directivos.

Gráfico 8.

Apoyos de docentes en el PEA para estudiantes con NEE según los directivos



Nota. Dimensión “Apoyos de docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”, año 2023, datos obtenidos de directivos.

A continuación, se presentan los resultados proporcionados por la muestra de directivos sobre los apoyos realizados en las instituciones, seguida de la interpretación por indicador:

Realiza apoyo mediante adecuaciones curriculares en el contenido: predomina la práctica regular de este tipo de apoyo con un 30.0% “casi siempre” y 40.0% “siempre” (70.0% total), 20.0% “frecuentemente”. Los directivos perciben que las adaptaciones de contenido son una estrategia habitual en sus instituciones, lo que indica prioridad institucional por flexibilizar el currículo para atender la diversidad.

Realiza apoyo mediante adecuaciones curriculares en las estrategias de evaluación: alta frecuencia declarada por la muestra, con un 50.0% “casi siempre” y 30.0% “siempre” (80.0% total), con 10.0% “frecuentemente” por lo tanto, según los directivos, las evaluaciones se adaptan con regularidad para valorar los aprendizajes de estudiantes con NEE, evidenciando énfasis en evaluación flexible y ajustada.

Realiza apoyo mediante asesoría psicopedagógica: la práctica del apoyo mediante asesoría es heterogénea y moderada; con un 30.0% “frecuentemente”, 20.0% “casi siempre” y 20.0% “siempre” (70.0% total en niveles medios-altos), pero 30.0% reporta baja continuidad (“nunca” / “escasamente”). Indica existencia de servicios psicopedagógicos, aunque con variabilidad en cobertura y continuidad.

Realiza apoyo mediante diagnóstico adecuado de los alumnos con NEE: la mayoría de los directores reportan diagnóstico frecuente; en un 50.0% “frecuentemente”, 20.0% “siempre” y 10.0% “casi siempre” (80.0% total de regularidad). Los directivos señalan que la identificación y diagnóstico son prácticas habituales, lo cual favorece la orientación de medidas educativas.

Realiza apoyo mediante asesoría individualizada: esta práctica es predominante en nivel medio, siendo realizada en un 50.0% “frecuentemente”, 30.0% “casi siempre” y 10.0% “siempre” (90.0% total). Según los directivos, la atención personalizada es común, lo que confirma esfuerzos por acompañamiento directo al alumnado con NEE.

Realiza apoyo a través de la preparación de materiales didácticos inclusivos: en este indicador existe alta incidencia reportada por directivos, el 60.0% “casi siempre” y 10.0% “siempre” (70.0% acumulada en niveles altos), 20.0% “escasamente”. Los directivos perciben que la elaboración de materiales adaptados por parte de los profesores es una práctica sólida en muchas instituciones, aunque no en todas.

Desde la perspectiva de los directivos existe una evaluación mayoritariamente positiva sobre la implementación de apoyos pedagógicos clave (adecuaciones de contenido y evaluación, diagnósticos, asesoría individualizada y materiales inclusivos). No obstante, la variabilidad observada en asesoría psicopedagógica y la presencia de respuestas en niveles bajos sugieren la necesidad de consolidar cobertura, regularidad y protocolos para asegurar la equidad y continuidad en todas las escuelas.

Los datos recabados reflejan que, tanto desde la perspectiva docente como directiva, las instituciones evidencian una práctica sostenida de apoyos pedagógicos esenciales para la atención a estudiantes con NEE, especialmente en adecuaciones curriculares y preparación de materiales inclusivos. En docentes, el 85.1% reporta “casi siempre” / “siempre” realiza adecuaciones de contenido y el 91.8% hace adaptaciones en las estrategias de evaluación; los directivos corroboran esta tendencia (70,0% y 80,0% respectivamente en niveles altos). Estos

hallazgos indican que la flexibilización curricular y evaluativa constituye una práctica consolidada y prioritaria en las aulas, en línea con los planteamientos de García et al. (2000) y Muntaner (2014) sobre la necesidad de currículos flexibles para garantizar la participación y el progreso del alumnado con NEE.

El apoyo individualizado y el diagnóstico también son reportados con alta frecuencia por docentes (71.6% y 82.5% “casi siempre” / “siempre”, respectivamente) y por directivos (90.0% “frecuentemente” en asesoría individualizada; 80.0% “frecuentemente” en diagnóstico). Esto sugiere que la identificación de necesidades y la atención personalizada son prácticas habituales, lo que favorece la detección temprana y la personalización de intervenciones, aspectos que la normativa y la literatura reconocen como críticos para la inclusión efectiva (Ley 5136/2013; Arnaiz, 2007).

En cuanto a la asesoría psicopedagógica, los resultados muestran mayor variabilidad: 66.2% de docentes la reportan como “casi siempre” / “siempre” o “frecuentemente”, mientras que entre directivos la cobertura es más heterogénea (30.0% “frecuentemente”, 40.0% en niveles altos, pero 30.0% con baja continuidad). Esto evidencia una provisión parcial de servicios especialistas y remite a la necesidad de consolidar equipos técnicos y protocolos de intervención conjunta, tal como enfatizan Muntaner et al. (2016) y la Ley 5136 en su previsión de equipos multidisciplinares.

La preparación de materiales didácticos inclusivos aparece como una práctica destacada: el 86,5% de los docentes señalan “casi siempre” / “siempre” y el 70,0% de los directivos reportan cobertura alta. Estos datos revelan un esfuerzo docente notable por diseño de recursos adaptados (multiformato, multisensoriales), evidenciando que, en ausencia de provisión estatal diferenciada, la innovación docente se constituye en el principal motor de adaptación curricular, concordando con observaciones previas sobre la carga que recae en los docentes para materializar la inclusión.

Pese a estas prácticas consolidadas, persisten tensiones relevantes. Primero, la dependencia de la iniciativa docente para la elaboración de materiales y la adaptación curricular plantea problemas de equidad y sostenibilidad: la práctica existe, pero puede variar en calidad y cobertura entre escuelas y docentes. Segundo, la heterogeneidad en la prestación de asesoría psicopedagógica y la existencia de respuestas en niveles bajos indican vacíos en la continuidad y accesibilidad de apoyos especializados. Estas brechas muestran la clásica distancia entre

intención/política y capacidad operativa que la literatura identifica como obstáculo para la inclusión plena (Ministerio de Educación y Ciencias; Arnáiz, 2007).

Concluyendo, se destaca que la investigación evidencia un conjunto robusto de prácticas docentes favorables a la inclusión (adecuaciones, diagnósticos, materiales, atención individualizada), corroboradas en gran medida por la percepción directiva; Sin embargo, la sostenibilidad, equidad y calidad de esos apoyos requieren intervención del Ministerio de Educación y Ciencias (equipos, protocolos, financiamiento y formación) para transformar esfuerzos aislados en un sistema coherente y efectivo de atención a estudiantes con NEE.

4.1.5. Análisis de la Variable prácticas pedagógicas inclusivas

4.1.5.1. Dimensión: Planeación didáctica para la diversidad según los docentes

Tabla 19

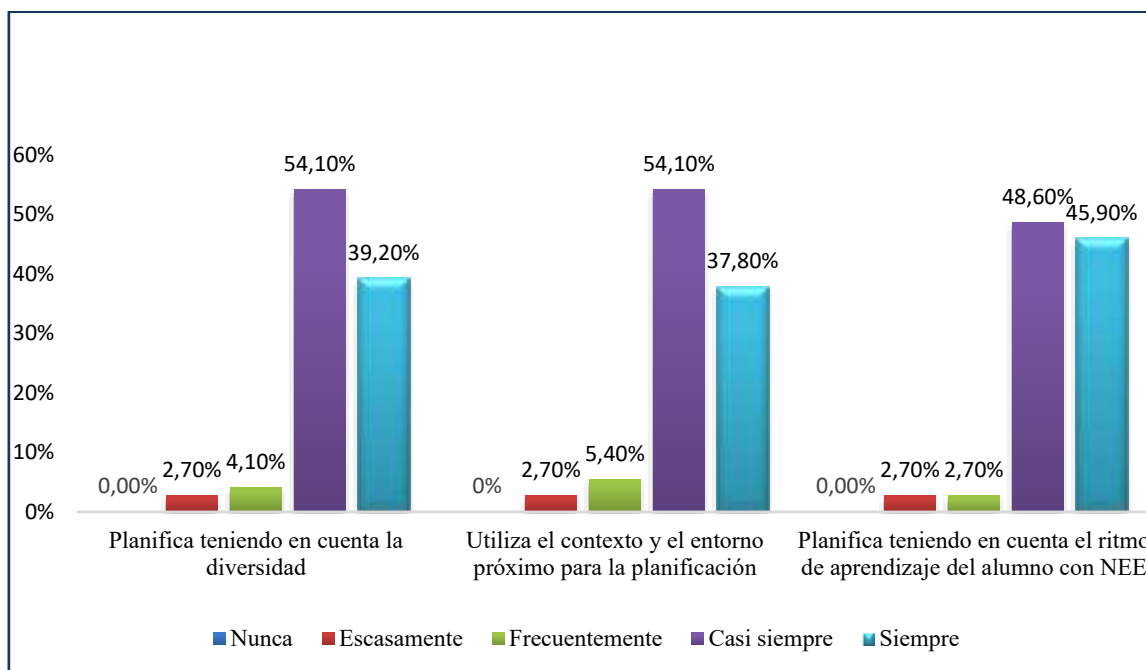
Planeación didáctica para la diversidad según los docentes

Indicadores	Nunca		Escasamente		Frecuentemente		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	F	%	F	%	F	%	f	%	N	%
Planifica teniendo en cuenta la diversidad	0	0,0	2	2,7	3	4,1	40	54,1	29	39,2	74	100
Utiliza el contexto y el entorno próximo para la planificación	0	0,0	2	2,7	4	5,4	40	54,1	28	37,8	74	100
Planifica teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del alumno con NEE	0	0,0	2	2,7	2	2,7	36	48,6	34	45,9	74	100

Nota. Dimensión “Planeación didáctica para la diversidad”, año 2023, datos obtenidos de docentes.

Gráfico 9.

Planeación didáctica para la diversidad según los docentes



Nota. Dimensión “Planeación didáctica para la diversidad”, año 2023, datos obtenidos de docentes

Luego de analizar la tabla y el gráfico se presenta una breve introducción de los resultados obtenidos de la dimensión de planeación didáctica para la diversidad, seguida de la interpretación por indicador basada en la muestra docente:

Planifica teniendo en cuenta la diversidad: la práctica de planificación teniendo en cuenta la diversidad es ampliamente habitual entre los docentes, con 54,1% “casi siempre” y 39,2% “siempre” (93,3% total), con solo 2,7% en frecuencia baja. Esto indica una adopción generalizada de la consideración de la diversidad en la planificación docente, reflejando la intención sistemática de ajustar objetivos, contenidos y estrategias a las distintas necesidades del alumno.

Utiliza el contexto y el entorno próximo para la planificación: mayoritariamente se incorpora el contexto local en la planificación con un 54,1% “casi siempre” y 37,8% “siempre” (91,9% total). Los docentes aprovechan recursos y situaciones del entorno próximo como insumo pedagógico, lo que favorece la pertinencia cultural y la vinculación entre currículo y realidad comunitaria.

Planifica teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del alumno con NEE: también predomina la atención al ritmo individual de alumno con un 48.6% “casi siempre” y 45.9% “siempre” (94.5% total), mostrando que la mayoría de los docentes ajusta temporalizaciones, secuencias y expectativas según el ritmo del alumnado con NEE, lo cual es crucial para la personalización y la inclusión efectiva.

Los resultados evidencian que la planeación didáctica declarada por los docentes incorpora de manera consistente la diversidad, el contexto y los ritmos de aprendizaje, constituyendo una base favorable para prácticas inclusivas.

4.1.5.2. Dimensión: Planeación didáctica para la diversidad según los directivos

Tabla 20

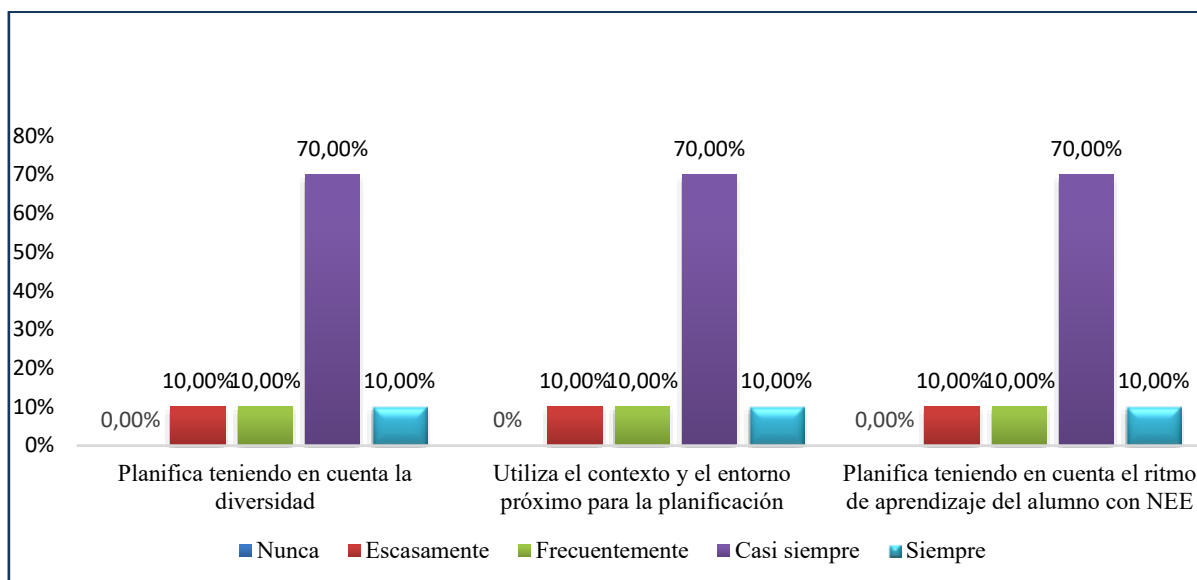
Planeación didáctica para la diversidad según los directivos

Indicadores	Nunca		Escasamente		Frecuentemente		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	F	%	F	%	F	%	f	%	N	%
Planifica teniendo en cuenta la diversidad	0	0,0	1	10,0	1	10,0	7	70,0	1	10,0	10	100
Utiliza el contexto y el entorno próximo para la planificación	0	0,0	1	10,0	1	10,0	7	70,0	1	10,0	10	100
Planifica teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del alumno con NEE	0	0,0	1	10,0	1	10,0	7	70,0	1	10,0	10	100

Nota. Dimensión “Planeación didáctica para la diversidad”, año 2023, datos obtenidos de directivos.

Gráfico 10.

Planeación didáctica para la diversidad según directivos



Nota. Dimensión “Planeación didáctica para la diversidad”, año 2023, datos obtenidos de directivos.

La tabla y el gráfico resultantes del análisis de la muestra de directivos revelaron los siguientes datos por indicador referidos a las observaciones que realizaron los directivos sobre las planificaciones de los docentes:

Planifica teniendo en cuenta la diversidad: la mayoría de los directivos (70,0%) considera que los docentes “casi siempre” planifican con atención a la diversidad; 10,0% afirma que lo hacen “siempre”, 10,0% “frecuentemente” y 10,0% “escasamente”. En conjunto, el 80,0% valora la práctica como habitual, lo que sugiere que, desde la perspectiva directiva, la consideración de la diversidad está incorporada en la planificación docente en la mayoría de las escuelas, aunque existe un pequeño porcentaje donde aún es intermitente.

Utiliza el contexto y el entorno próximo para la planificación: las percepciones directivas replican el patrón anterior donde el 70,0% indican “casi siempre”, 10,0% “siempre”, 10,0% “frecuentemente” y 10,0% “escasamente”. Así, el 80,0% valora que el contexto local se integra regularmente en la planificación, lo que denota reconocimiento institucional del uso de recursos y referentes comunitarios como insumo pedagógico.

Planifica teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del alumno con NEE: los directivos en un 70,0% señalan “casi siempre” y 10,0% “siempre” (80,0% “casi siempre”), con

10.0% “frecuentemente” y 10.0% “escasamente”. Esto indica que, según los directivos, la mayoría de docentes ajusta temporalizaciones y secuencias a los ritmos individuales de estudiantes con NEE, aunque persisten casos con menor regularidad.

Desde la perspectiva de los directores, la planeación docente incorpora de forma mayoritaria la diversidad, el contexto y los ritmos de aprendizaje (80% en niveles altos), lo que confirma un reconocimiento institucional de prácticas planificadas inclusivas.

Los datos de docentes y directivos muestran que la planificación didáctica orientada a la diversidad es una práctica mayoritaria y sostenida en las instituciones educativas estudiadas. En la muestra docente, el 93.3% declara “casi siempre” / “siempre” planificación teniendo en cuenta la diversidad, el 91.9% integra el contexto y el entorno próximo en la planificación y el 94.5% ajusta la planificación al ritmo de aprendizaje del alumno con NEE. Desde la perspectiva directiva, el 80.0% valora esas prácticas como habituales (70.0% “casi siempre” más 10.0% “siempre” en cada indicador), con 10.0% adicionales que las perciben “frecuentemente” y 10.0% “escasamente”.

Estos resultados indican coincidencia entre intención pedagógica y reconocimiento institucional ya que la mayoría de docentes planifica de forma diferenciada (contenidos, tiempos y estrategias) y utiliza referentes contextuales para hacer la enseñanza relevante y accesible. Tales prácticas responden a exigencias normativas nacionales e internacionales que promueven la atención a la diversidad y la eliminación de barreras para la inclusión (Ley N.º 5136/2013; Decreto N.º 2837/2014), y se alinean con recomendaciones metodológicas que priorizan la pertinencia contextual y la adaptación a la zona de desarrollo próximo del alumno (OEI, 2019; Carriazo Díaz et al., 2020)

No obstante, la presencia de respuestas en niveles “frecuentemente” y “escasamente” (2.7% y 10.0% según muestra e indicador) señala heterogeneidad entre docentes o instituciones y sugiere la necesidad de consolidar la práctica hasta la universalidad. Para ello es pertinente la verificación documental (planes diarios/anuales) con observación de aula para asegurar congruencia entre planificación y ejecución; ofrecer formación práctica centrada en diseño de secuencias y adaptaciones temporales para NEE (Palacios-García, 2024); y establecer protocolos institucionales que formalicen la inclusión en la planificación curricular y en los instrumentos de supervisión escolar, tal como establecer las normativas educativas del país (Ley N.º 1264/1998; Ley N.º 1680/2001). Finalmente, la planeación didáctica para la diversidad

constituye una fortaleza significativa en las muestras estudiadas, pero requiere medidas de consolidación institucional y de formación para convertir las prácticas mayoritarias en estándar operativo homogéneo en todas las instituciones.

4.1.5.3. Dimensión: Estrategias de enseñanza - aprendizaje inclusivas en el aula

Tabla 21

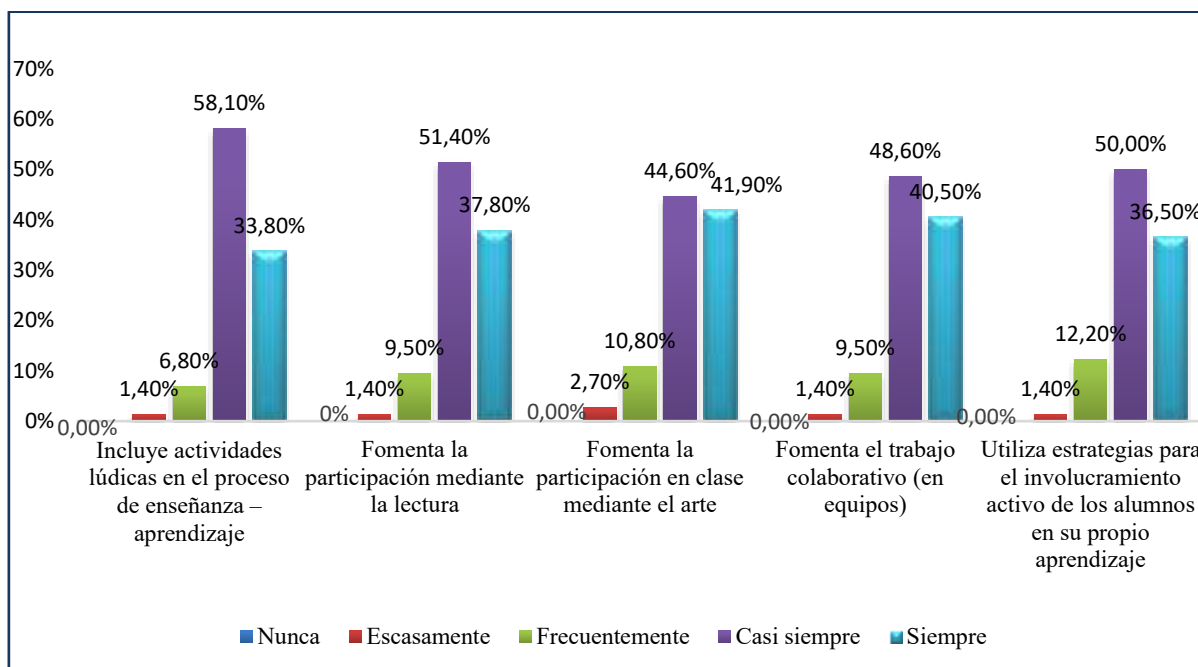
Estrategias de enseñanza - aprendizaje inclusivas en aula según los docentes

Indicadores	Nunca		Escasamente		Frecuentemente		Casi siempre		Siempre		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	f	%	n	%
Incluye actividades lúdicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje	0	0,0	1	1,4	5	6,8	43	58,1	25	33,8	74	100
Fomenta la participación mediante la lectura	0	0,0	1	1,4	7	9,5	38	51,4	28	37,8	74	100
Fomenta la participación en clase mediante el arte	0	0,0	2	2,7	8	10,8	33	44,6	31	41,9	74	100
Fomenta el trabajo colaborativo (en equipos)	0	0,0	1	1,4	7	9,5	36	48,6	30	40,5	74	100
Utiliza estrategias para el involucramiento activo de los alumnos en su propio aprendizaje	0	0,0	1	1,4	9	12,2	37	50,0	27	36,5	74	100

Nota. Dimensión “Estrategias de enseñanza – aprendizajes inclusivos”, año 2023, datos obtenidos de docentes.

Gráfico 11.

Estrategias de enseñanza aprendizaje inclusivas en el aula según los docentes



Nota. Dimensión “Estrategias de enseñanza – aprendizajes inclusivos”, año 2023, datos obtenidos de docentes

A continuación, se presentan los resultados sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje inclusivas aplicadas por la muestra de docentes, seguida de la interpretación por indicador:

Incluye actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la práctica de incluir actividades lúdicas según los docentes es habitual; ya que el 58,1% de docentes reportan “casi siempre” y 33,8% “siempre” (91,9% total) y solo 8,2% en niveles inferiores. Esto indica que las actividades lúdicas constituyen una estrategia pedagógica consolidada para favorecer la motivación, el acceso y la participación de los estudiantes, incluidas las personas con NEE.

Fomenta la participación mediante la lectura: la mayoría de los docentes utiliza la lectura como recurso participativo; un 51,4% “casi siempre” y 37,8% “siempre” (89,2% acumulado), mientras que 9,5% lo hace “frecuentemente”. El uso sistemático de la lectura contribuye al desarrollo del lenguaje, la comprensión y la inclusión curricular, posibilitando distintas vías de acceso al aprendizaje.

Fomenta la participación en clase mediante el arte: el recurso artístico se emplea de forma consistente según los docentes con un 44,6% “casi siempre” y 41,9% “siempre” (86,5% total), y solo 10,8% “frecuentemente”. El arte aparece como estrategia relevante para involucrar a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y para construir entornos expresivos y seguros que favorezcan la inclusión.

Fomenta el trabajo colaborativo (en equipos): el trabajo en equipos es una práctica extendida entre los docentes ya que el 48,6% indicó “casi siempre” y 40,5% “siempre” (89,1% total), con 9,5% “frecuentemente”. El empleo de agrupamientos heterogéneos favorece la interacción entre pares, el apoyo mutuo y el desarrollo de habilidades sociales, elementos clave para la inclusión efectiva.

Utiliza estrategias para el involucramiento activo de los alumnos en su propio aprendizaje: la mayoría de los docentes implementa estrategias de participación activa; 50.0% “casi siempre” y 36.5% “siempre” (86.5% acumulada), y 12.2% “frecuentemente”. Esto refleja una orientación pedagógica centrada en el estudiante, promoviendo autonomía, metacognición y protagonismo en procesos de aprendizaje inclusivos.

Los resultados de los docentes muestran que las estrategias pedagógicas estudiadas (juego, lectura, arte, trabajo colaborativo y participación) son practicadas de manera sistemática por la mayoría de los docentes, constituyendo un conjunto coherente de recursos metodológicos que favorecen la accesibilidad, la participación y la inclusión en el aula.

4.1.5.4. Dimensión: Estrategias de enseñanza - aprendizaje inclusivas en el aula según los directivos

Tabla 22

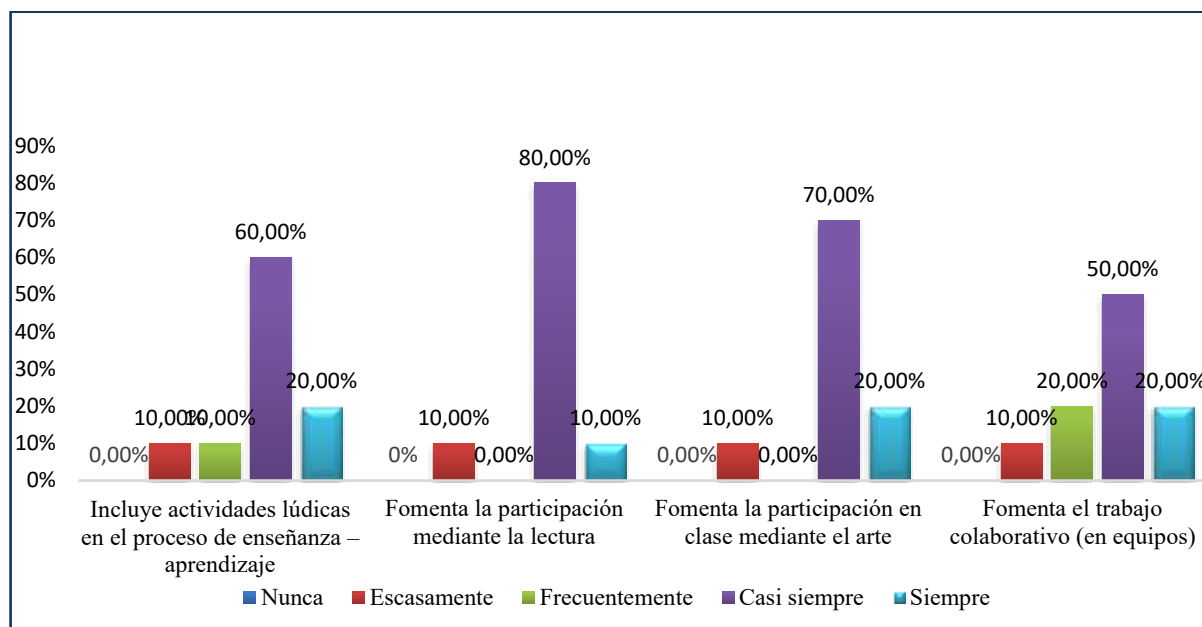
Estrategias de enseñanza - aprendizaje inclusivas en aula según los directivos

Indicadores	Nunca		Escasamente		Frecuentemente		Casi siempre		Siempre		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	N	%
Incluye actividades lúdicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje	0	0,0	1	10,0	1	10,0	6	60,0	2	20,0	10	100
Fomenta la participación mediante la lectura	0	0,0	1	10,0	0	0,0	8	80,0	1	10,0	10	100
Fomenta la participación en clase mediante el arte	0	0,0	1	10,0	0	0,0	7	70,0	2	20,0	10	100
Fomenta el trabajo colaborativo (en equipos)	0	0,0	1	10,0	2	20,0	5	50,0	2	20,0	10	100
Utiliza estrategias para el involucramiento activo de los alumnos en su propio aprendizaje	0	0,0	1	10,0	3	30,0	4	40,0	2	20,0	10	100

Nota. Dimensión “Estrategias de enseñanza – aprendizajes inclusivos”, año 2023, datos obtenidos de directivos

Gráfico 12.

Estrategias de enseñanza aprendizaje inclusivos en el aula según los directivos



Nota. Dimensión “Estrategias de enseñanza – aprendizajes inclusivos”, año 2023, datos obtenidos de directivos.

Según los datos obtenidos de la muestra de directivos con respecto a las “Estrategias de enseñanza-aprendizaje inclusivas aplicadas por los docentes” según directivos las observaciones de los directivos se destacan por indicador lo siguiente:

Incluye actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el 80.0% de directivos indicaron que las actividades lúdicas se aplican con alta regularidad (60.0% “casi siempre” más 20.0% “siempre”), 10.0% “frecuentemente” y 10.0% “escasamente”. Esto sugiere que la mayoría de las escuelas promueven el uso del juego como recurso pedagógico para favorecer la motivación y el acceso al aprendizaje.

Fomenta la participación mediante la lectura: el 90.0% de los directivos señala el uso habitual de la lectura para la participación (80.0% “casi siempre” más 10.0% “siempre”), y 10.0% lo reporta “escasamente”. Según los directivos, la lectura es una estrategia consolidada para involucrar a los estudiantes en las actividades de aula.

Fomenta la participación en clase mediante el arte: el 90.0% de los directivos valoran el empleo del arte en el aula para la participación (70.0% “casi siempre” más 20.0%

“siempre”), con 10.0% “escasamente”. El arte se percibe como recurso frecuente para favorecer la expresión y la inclusión en el aula.

Fomenta el trabajo colaborativo (en equipos): el 70.0% de los directivos indica práctica regular del trabajo en equipo (50.0% “casi siempre” más 20.0% “siempre”), 20.0% “frecuentemente” y 10.0% “escasamente”. Los directivos observan uso generalizado del trabajo colaborativo como estrategia para promover la interacción y apoyo entre pares en el aula.

Utiliza estrategias para el involucramiento activo de los alumnos en su propio aprendizaje: el 60.0% de los directivos informa que se emplean estrategias de involucramiento activo en el aula (40.0% “casi siempre” más 20.0% “siempre”), 30.0% “frecuentemente” y 10.0% “escasamente”. Desde la percepción de los directivos existe una orientación hacia metodologías que promueven la autonomía y el protagonismo de los alumnos, aunque con cierta variabilidad.

Según los directivos, las estrategias lúdicas, lectoras, artísticas y colaborativas son prácticas habituales en las aulas, mostrando una cultura docente orientada al involucramiento activo del alumnado. La presencia minoritaria de respuestas en “escasamente” y “frecuentemente” indica heterogeneidad entre escuelas o docentes.

Los resultados muestran que las aulas estudiadas emplean con alta frecuencia estrategias pedagógicas inclusivas: actividades lúdicas (docentes 91.9%; directivos 80.0%), lectura participativa (docentes 89.2%; directivos 90.0%), expresión artística (docentes 86.5%; directivos 90.0%), trabajo colaborativo (docentes 89.1%; directivos 70.0%) y estrategias de involucramiento activo (docentes 86,5%; directivos 60,0%). Estos hallazgos indican una orientación pedagógica coherente con el Diseño Universal para el Aprendizaje y prácticas centradas en la heterogeneidad del alumnado (CAST, 2011; UNICEF, 2021).

La literatura respalda el valor de cada estrategia para la inclusión: el juego favorece la motivación y la socialización (Delgado, 2011; López, 2010); la lectura en dinámicas colectivas potencia comprensión y participación (Vera García et al., 2023; Ministerio de Educación y Ciencias, 2024); el arte ofrece vías alternativas de expresión y desarrollo de habilidades (Jiménez Soto et al., 2016; Barbero González, 2020); y el trabajo colaborativo y el aprendizaje activo favorecen la interacción, el apoyo entre pares y la autonomía (Barkley et al., 2007; Suárez y Fernández, 2016; Martín, 2002). Estos referentes confirman que las prácticas observadas son

encaminadas a facilitar el acceso, la participación y el aprendizaje de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (Muntaner, Rosselló y Begoña, 2016; Muntaner, 2014).

Sin embargo, la comparación entre percepciones docentes y directivas revela matices: en trabajo colaborativo e involucramiento activo las valoraciones directivas son menos elevadas que las docentes (70.0% versus 89.1%; 60.0% versus 86.5%), lo que puede indicar diferencias en intensidad, calidad o visibilidad de implementación entre centros, o divergencias en la interpretación de los términos (Flores, García y Romero, 2017; Calderón et al., 2021). Además, la heterogeneidad residual (respuestas en “frecuentemente” / “escasamente”) sugiere variabilidad por docente, grado o turno que afecta la equidad de la implementación (García Corona et al., 2011; Rubio, 2015).

Las prácticas consolidadas no dispensan la necesidad de fortalecimiento: la dependencia de la iniciativa docente para diseñar materiales y actividades inclusivas ha sido documentada como carga profesional que requiere apoyo institucional (Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola, 2017; Martínez Márquez y Pincay, 2025). Asimismo, la evidencia sugiere incorporar formación práctica, repositorios de recursos adaptados, acompañamiento técnico y sistemas de supervisión para homogeneizar calidad (Arnaiz, 2007; Palacios-García, 2024; Rodríguez Morales, 2024).

Para enriquecer la inclusión educativa conviene priorizar la formación práctica del profesorado en el diseño de actividades accesibles y colaborativas: talleres y microenseñanzas sobre juego, secuencias lectoras accesibles, proyectos artísticos inclusivos y estrategias para organizar y evaluar equipos heterogéneos. Complementar esta formación con tutoría entre pares y comunidades de práctica facilita la transferencia al aula y el desarrollo profesional sostenido (Lledó, 2010; Casanova, 2006). Además, institucionalizar tiempos y sistemas de reconocimiento para la planificación colaborativa asegura que los docentes dispongan de recursos y motivación para crear y adaptar materiales inclusivos, preferentemente centralizados en repositorios con protocolos de uso claros y ejemplos prácticos (Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola, 2017; CAST, 2011).

Para reducir la brecha entre percepción y práctica y medir el efecto de las intervenciones, es clave sistematizar registros y observación de aula mediante rúbricas y formatos estandarizados que documenten evidencias de implementación (Shegog et al., 2023; Senes y Ricciulli, 2019). Estos datos, articulados con estudios sencillos, con indicadores accesibles

sobre participación y aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, permiten monitorear impacto, ajustar estrategias y justificar inversiones en formación y recursos (Flores et al., 2017; Muntaner et al., 2016). Finalizando este apartado se resalta que la práctica docente en las instituciones estudiadas está fuertemente orientada a estrategias inclusivas (juego, lectura, arte, colaboración y protagonismo estudiantil). Para consolidar su eficacia y equidad es necesario articular formación, recursos, acompañamiento y evaluación institucional que transformen prácticas mayoritarias en estándares sostenibles y de calidad para la inclusión.

4.1.5.5. Dimensión: Evaluación para la inclusión aplicada por docentes

Tabla 23

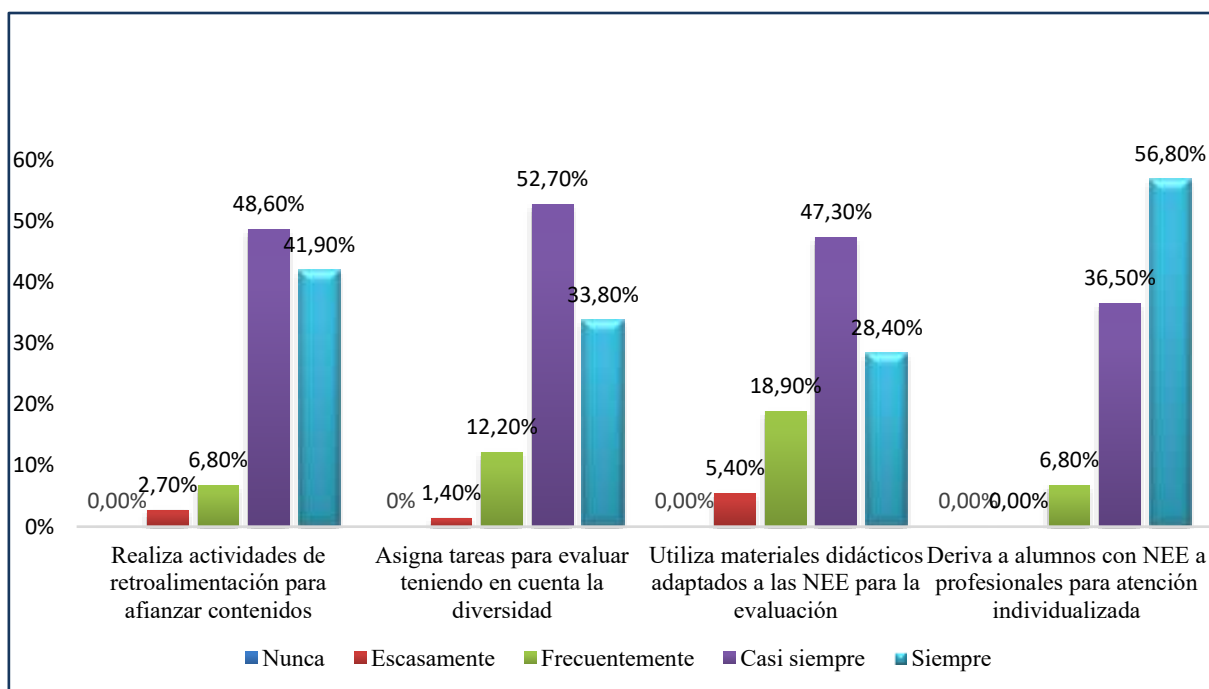
Evaluación para la inclusión aplicada por docentes

Indicadores	Nunca		Escasamente		Frecuentemente		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	N	%
Realiza actividades de retroalimentación para afianzar contenidos	0	0,0	2	2,7	5	6,8	36	48,6	31	41,9	74	100
Asigna tareas para evaluar teniendo en cuenta la diversidad	0	0,0	1	1,4	9	12,2	39	52,7	25	33,8	74	100
Utiliza materiales didácticos adaptados a las Necesidades Educativas Especiales para la evaluación	0	0,0	4	5,4	14	18,9	35	47,3	21	28,4	74	100
Deriva a alumnos con Necesidades Educativas Especiales a profesionales para atención individualizada en caso de no avanzar en el aprendizaje	0	0,0	0	0,0	5	6,8	27	36,5	42	56,8	74	100

Nota. Dimensión “Evaluación para la inclusión”, año 2023, datos obtenidos de docentes

Gráfico 13.

Evaluación para la inclusión aplicada por docentes



Nota. Dimensión “Evaluación para la inclusión”, año 2023, datos obtenidos de docentes

La evaluación para la inclusión es un componente clave para garantizar que todos los estudiantes, particularmente aquellos con necesidades educativas especiales (NEE), accedan a oportunidades de aprendizaje justas y ajustadas a sus ritmos y modos. A continuación, se presentan los datos de la muestra docente y una interpretación por indicador de la dimensión "Evaluación para la inclusión aplicada por docentes".

Realiza actividades de retroalimentación para afianzar contenidos: según la muestra de docentes predomina la retroalimentación regular con 48,6% de respuestas “casi siempre” y 41,9% “siempre” (90,5% acumulada), con 9,5% en niveles inferiores. Los docentes usan sistemáticamente la retroalimentación como estrategia para reforzar los aprendizajes, favoreciendo la consolidación de contenidos y la atención a necesidades individuales.

Asigna tareas para evaluar teniendo en cuenta la diversidad: la mayoría de los docentes adaptan tareas evaluativas: un 52,7% “casi siempre” y 33,8% “siempre” (86,5% total); 13,6% indica menor frecuencia. Esto señala que existe entre los docentes una práctica extendida de diseño evaluaciones inclusivas que contemplan diferentes ritmos y modos de aprendizaje.

Utiliza materiales didácticos adaptados a las NEE para la evaluación: es una práctica habitual, pero con cierta variabilidad entre los docentes con 47,3% “casi siempre” y 28,4% “siempre” (75,7% acumulada), mientras que 24,3% responde “frecuentemente” /“escasamente”. Existe un uso amplio de materiales adaptados para evaluar, aunque no es aún universal ni plenamente homogéneo entre docentes.

Deriva a alumnos con NEE a profesionales para atención individualizada si no avanzan: existe una alta tendencia a la derivación con un 36,5% “casi siempre” y 56,8% “siempre” (93,3% acumulada), con 6,8% “frecuentemente”. Los docentes recurren mayoritariamente a la derivación a especialistas cuando las intervenciones en aula no son suficientes, mostrando articulación con apoyos especializados.

En conclusión, los docentes aplican con frecuencia prácticas evaluativas inclusivas (retroalimentación, adaptación de tareas, uso de materiales adaptados) y muestran disposición a derivar a especialistas cuando sea necesario.

4.1.5.6. Dimensión: Evaluación para la inclusión aplicada por docentes según los directivos

Tabla 24

Evaluación para la inclusión aplicada por docentes según los directivos

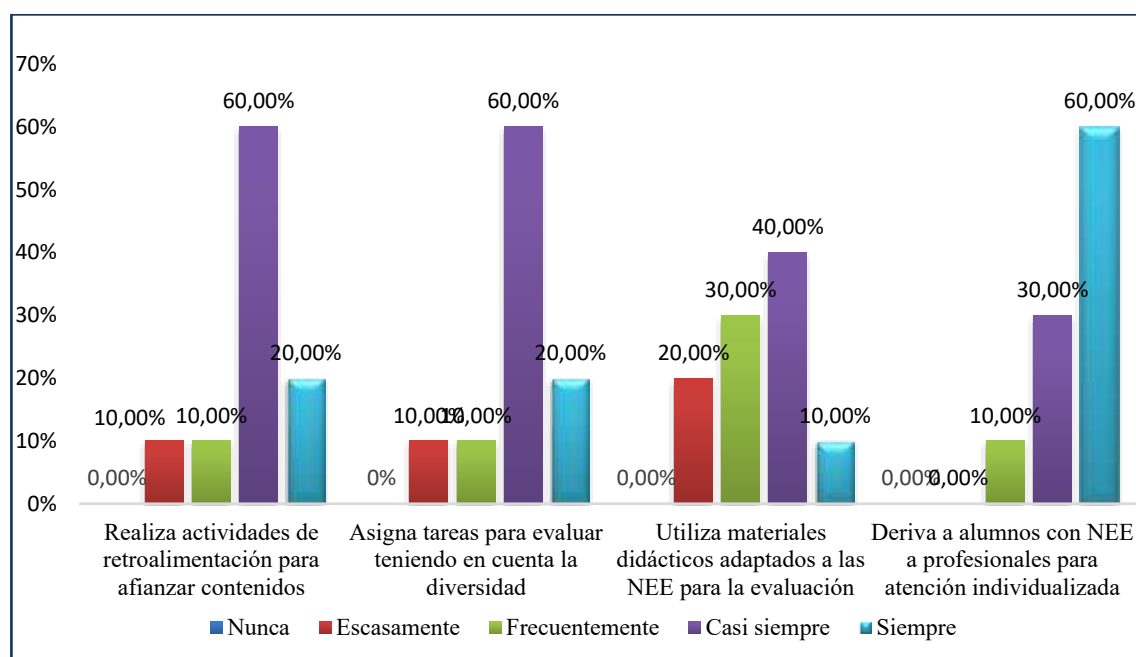
Indicadores	Nunca		Escasamente		Frecuentemente		Casi siempre		Siempre		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	N	%
Realiza actividades de retroalimentación para afianzar contenidos	0	0,0	1	10,0	1	10,0	6	60,0	2	20,0	10	100
Asigna tareas para evaluar teniendo en cuenta la diversidad	0	0,0	1	10,0	1	10,0	6	60,0	2	20,0	10	100
Utiliza materiales didácticos adaptados a las NEE para la evaluación	0	0,0	2	20,0	3	30,0	4	40,0	1	10,0	10	100

Deriva a alumnos con NEE a profesionales para atención individualizada	0	0,0	0	0,0	1	10,0	3	30,0	6	60,0	10	100
--	---	-----	---	-----	---	------	---	------	---	------	----	-----

Nota. Dimensión “Evaluación para la inclusión”, año 2023, datos obtenidos de directivos

Gráfico 14.

Evaluación para la inclusión aplicada por docentes según los directivos



La mirada directiva sobre la evaluación que realizan los docentes aporta una visión institucional sobre la aplicación de prácticas evaluativas inclusivas y permite contrastar percepciones con lo observado en aula. Se resaltan los siguientes datos por indicador:

Realiza actividades de retroalimentación para afianzar contenidos: la mayoría de los directivos (80.0%: 60.0% “casi siempre” más 20.0% “siempre”) considera que los docentes realizan retroalimentación de manera habitual; 10.0% la hace “frecuentemente” y 10.0% “escasamente”. Desde la dirección se percibe que la retroalimentación es una práctica consolidada por los docentes para fortalecer el aprendizaje.

Asigna tareas para evaluar teniendo en cuenta la diversidad: el 80.0% de los directivos (60.0% “casi siempre” más 20.0% “siempre”) estiman que las tareas evaluativas se adaptan habitualmente a la diversidad; 10.0% lo valora como “frecuente” y 10.0% como

“escaso”. Esto indica que, según los directivos, la mayoría de los docentes incorporan criterios inclusivos en la evaluación.

Utiliza materiales didácticos adaptados a las NEE para la evaluación: el 50.0% (40.0% “casi siempre” más 10.0% “siempre”) de los directivos reportan uso habitual de materiales adaptados por parte de los docentes; 30.0% lo hace “frecuentemente” y 20.0% “escasamente”. Los directivos perciben disponibilidad parcial de recursos evaluativos adaptados, con margen para ampliar cobertura y homogeneidad.

Deriva a alumnos con NEE a profesionales para atención individualizada si no avanzan: el 90.0% de los directivos (30.0% “casi siempre” más 60.0% “siempre”) indica que la derivación a especialistas se efectúa con alta regularidad; 10.0% la valoración como “frecuente”. Los directivos perciben una sólida práctica de articulación con profesionales cuando las medidas de aula no son suficientes.

Según la visión de los directivos, las prácticas evaluativas inclusivas (retroalimentación, adaptación de tareas y derivación a especialistas) están mayoritariamente incorporadas en las instituciones, aunque el uso de materiales adaptados muestra variabilidad.

Los resultados englobados de la muestra de docentes y directivos indican que las prácticas evaluativas inclusivas son mayoritarias, pero no plenamente homogéneas: retroalimentación frecuente (docentes 90.5% “casi siempre” / “siempre”; directivos 80.0%), adaptación de tareas (docentes 86.5%; directivos 80.0%) y derivación a especialistas cuando no hay avance (docentes 93.3%; directivos 90.0%). Estos hallazgos indican que los docentes implementan estrategias formativas y flexibles orientadas a afianzar aprendizajes y atender la diversidad, lo que coincide con evidencias sobre la eficacia de la retroalimentación para el aprendizaje significativo (Parentelli, 2019) y su capacidad para promover la autonomía estudiantil (Espinoza Freire, 2021; Contreras y Zúñiga, 2018).

El uso de materiales adaptados para la evaluación parece extendido, pero con mayor variabilidad (docentes 75.7% niveles altos; directivos 50.0% niveles altos), lo que sugiere brechas en provisión y homogeneidad. Esto remite a la necesidad de aplicar principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Alba Pastor, 2019; Vallejo-Ruiz et al., 2020) y de institucionalizar formatos flexibles (textos, audios, videos, herramientas tecnológicas) para asegurar accesibilidad evaluativa. Asimismo, la adaptación de tareas y su enfoque formativo

respaldan la visión de Daza (2014) y Freire Romero et al. (2023) sobre la evaluación como proceso formador más que calificadorio.

La práctica alta de derivación a profesionales especialistas refleja una articulación positiva entre aula y apoyos técnicos, tal como recomiendan Muntaner, Rosselló y Begoña (2016) y lo establece la Ley 5136/2013. No obstante, la presencia de respuestas en niveles “frecuentemente” o “escasamente” para materiales adaptados y, en menor medida, para otros indicadores, evidencia la persistencia de desigualdades en cobertura, lo que exige políticas de provisión de recursos y protocolos claros de coordinación entre docentes y equipos especialistas (García, 2015).

Para fortalecer la evaluación inclusiva se recomienda sistematizar protocolos institucionales que especifiquen criterios, formatos alternativos y procedimientos de derivación alineados con la normativa (Ley 5136/2013); crear y financiar repositorios centralizados de materiales evaluativos adaptados y formatos DUA para reducir la carga de autogestión docente (Vallejo Ruiz et al., 2020; Alba Pastor, 2019); reforzar la formación continua del profesorado en retroalimentación formativa, diseño de tareas inclusivas y manejo de materiales accesibles (Parentelli, 2019; Mollo y Deroncele, 2022); y consolidar equipos psicopedagógicos y mecanismos de coordinación interprofesional que garanticen la continuidad y coherencia de la atención individualizada (Muntaner et al., 2016).

La evaluación para la inclusión en las instituciones estudiadas presenta fortalezas relevantes (retroalimentación, adaptación de tareas y derivación a especialistas) pero requiere mayor equidad en la disponibilidad de materiales adaptados y formalización de procedimientos para asegurar que las prácticas declaradas se traduzcan en evaluaciones accesibles, coherentes y con impacto real en la participación y el aprendizaje de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

4.2. Análisis Descriptivo de los resultados cualitativos

Para el procesamiento, el análisis y la interpretación de los datos obtenidos, en este apartado se utilizó el software Atlas Ti en su versión 8, lo que permitió el análisis de los datos cualitativos de manera organizada e integrada. Al respecto, el procesamiento en el programa Alas Ti se realizó en las siguientes etapas: codificación de los datos resultantes de la entrevista grabada a diez docentes de la Educación Escolar Básica para ir conformando las categorías y redes, estructuración de seis redes de relaciones para visualizar la estructuración de los hallazgos y finalmente proceder a la teorización. Se presenta primeramente las características sociodemográficas de los informantes:

Tabla 25

Características sociodemográficas y profesionales de los informantes

	Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual (%)
Género	Masculino	1	10,0
	Femenino	9	90,0
Grado en el que ejerce la docencia	1° Grado	1	10,0
	2° Grado	0	0,0
	3° Grado	1	10,0
	4° Grado	5	50,0
	5° Grado	2	20,0
	6° Grado	1	10,0
Turno	Ambos turnos	9	90,0
	Mañana	1	10,0
	Tarde	0	0,0
Nivel de Formación	Formación docente	7	70,0
	Licenciatura	3	30,0
	Maestría	0	0,0
Experiencia en la docencia (Intervalo)	1 a 5 años	1	10,0
	6 a 10 años	2	20,0
	11 a 15 años	7	70,0

Nota.: Información sociodemográfica de docentes informantes, obtenida a partir de entrevista realizada, año 2023

La muestra estuvo compuesta por diez docentes, mayoritariamente mujeres (90%) y con predominio en la enseñanza de 4.º grado (50%), mientras que 2.º grado no estuvo representado; la mayoría trabaja en ambos turnos (90%) y solo uno en la mañana (10%); en cuanto al nivel

de formación, 70% tiene formación docente y 30% licenciatura, sin maestras/os con posgrado; la experiencia docente se concentra en el intervalo de 11–15 años (70%), con 20% en 6–10 años y 10% en 1–5 años.

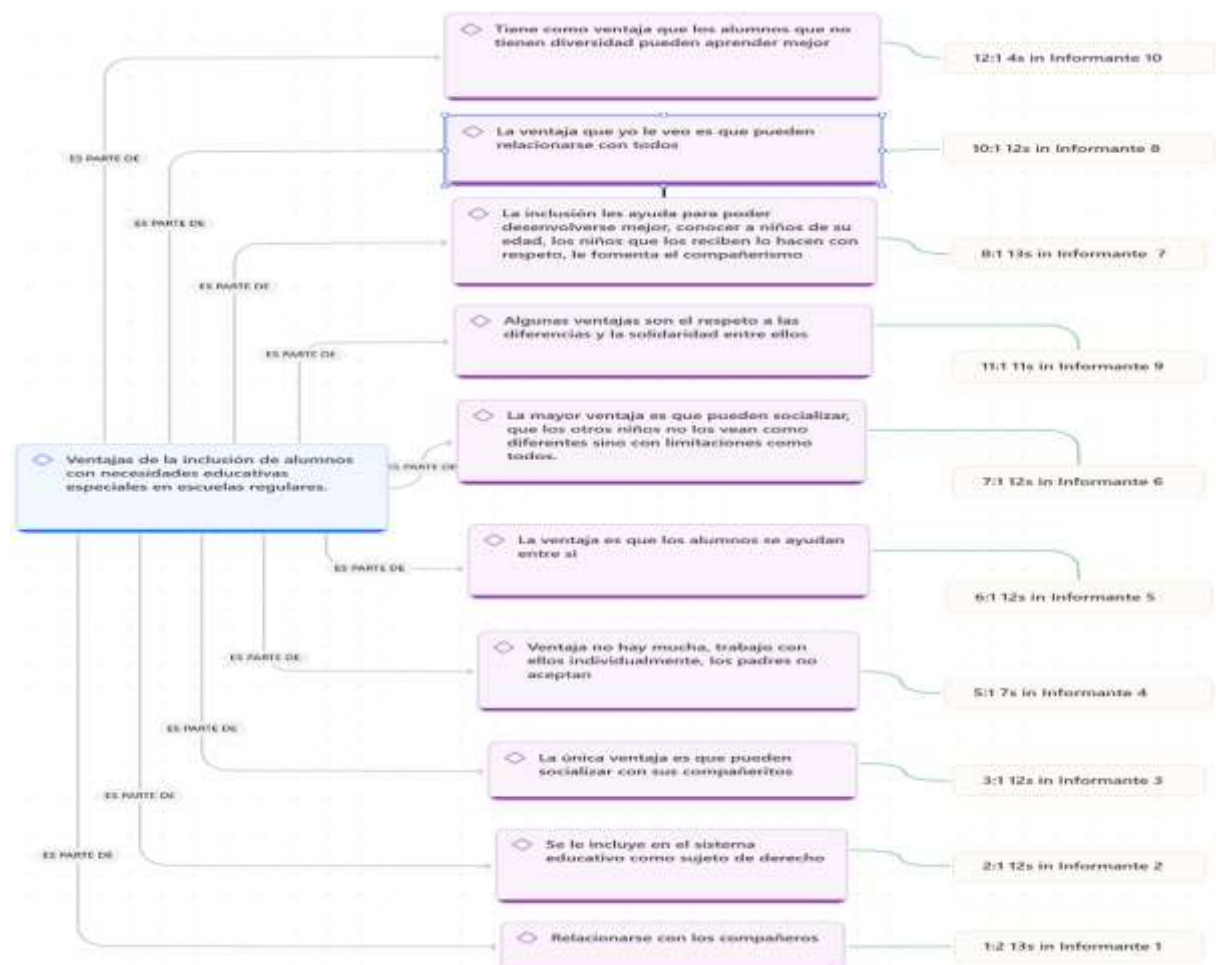
A continuación, se presentan los resultados por categorías y subcategorías en redes semánticas, hallazgos y teorización.

4.2.1. Categoría: Proceso de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas regulares.

4.2.1.1. Subcategoría: Ventajas de la inclusión de alumnos con Necesidades educativas especiales en escuelas regulares.

Red Semántica N° 1

Ventajas de la inclusión de alumnos con Necesidades educativas especiales en escuelas regulares.



Nota. Mapa semántico obtenido en el software ATLAS. ti versión 8 a partir de las entrevistas a informantes clave, 2023

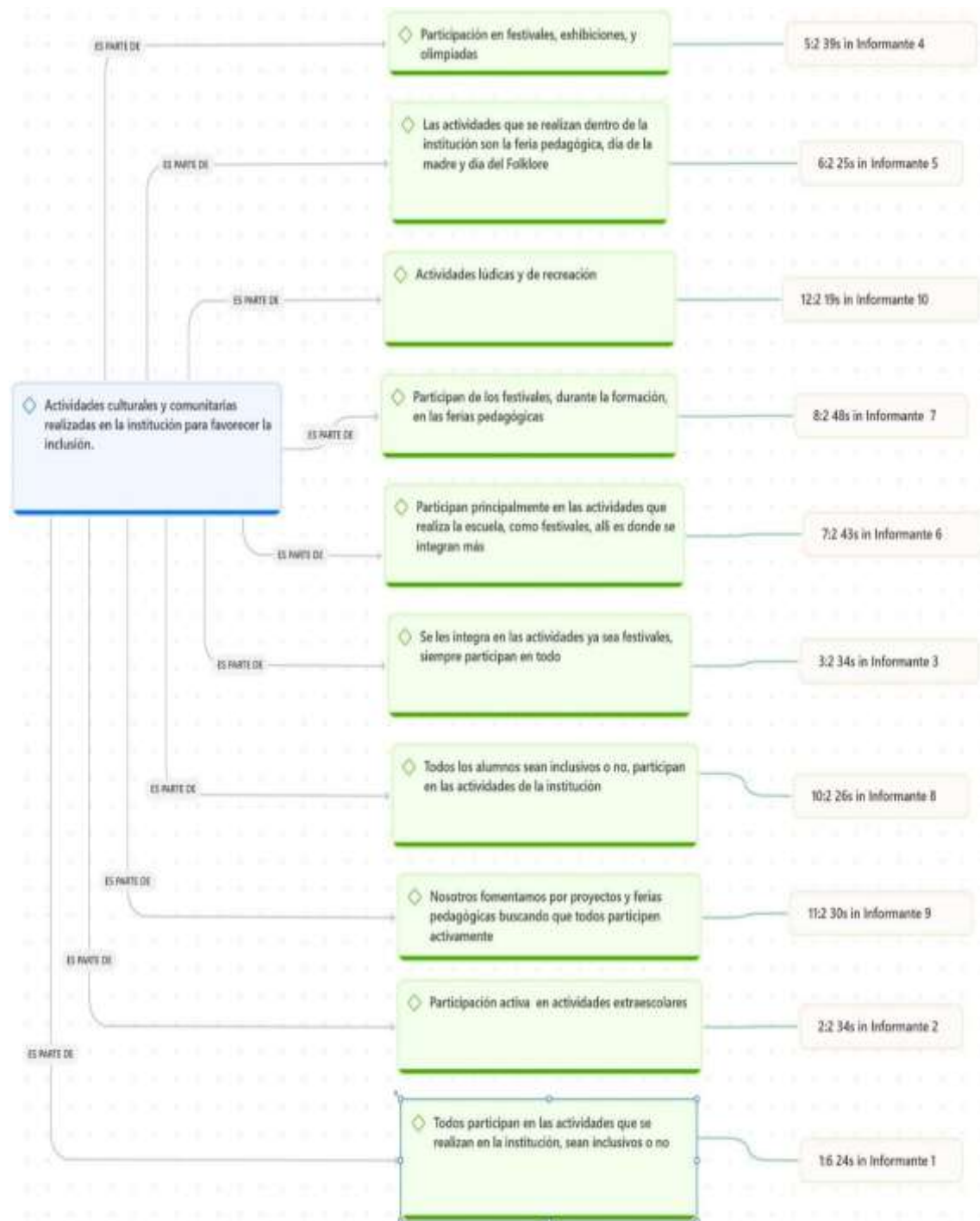
La Red Semántica N.º 1 se elaboró a partir de las respuestas docentes a la pregunta: ¿Qué ventajas tiene la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas regulares? Los resultados muestran convergencia en varios argumentos. La ventaja más reiterada es el fortalecimiento del relacionamiento y la socialización (informantes 6, 7, 8, 3 y 1). Otros beneficios señalados incluyen: mejoras en el aprendizaje de los alumnos regulares (informante 10); promoción del respeto a las diferencias, la solidaridad y el compañerismo (informantes 7 y 9); normalización de la discapacidad, entendida como ver limitaciones en lugar de “diferencia” estigmatizante (informante 6); fomento de la ayuda mutua en el aula (informante 5); y reconocimiento del niño con NEE como sujeto de derecho dentro del sistema educativo (informante 2). Se registró asimismo una posición crítica: un docente (informante 4) no percibe ventajas significativas en su contexto, dado que trabaja individualmente con un alumno y enfrenta falta de aceptación y apoyo familiar.

Estos hallazgos coinciden con la literatura que vincula la escolarización inclusiva con el desarrollo de habilidades sociales, empatía y prácticas de ayuda mutua entre pares (Lucena, 2024). Asimismo, remiten al marco jurídico nacional que consagra la inclusión como garantía del derecho a la educación (Ley de Educación Inclusiva, 2013). En conjunto, las respuestas docentes apuntan a beneficios pedagógicos, sociales y éticos de la inclusión, aunque la presencia de experiencias disímiles subraya la necesidad de políticas y apoyos familiares e institucionales para que dichas ventajas se materialicen de forma generalizada.

4.2.1.2. Subcategoría: Actividades culturales y comunitarias realizadas en la institución para favorecer la inclusión.

Red Semántica N° 2

Actividades culturales y comunitarias realizadas en la institución para favorecer la inclusión.



Nota. Mapa semántico obtenido en el software ATLAS. TI V8, entrevistas a informantes clave, 2023

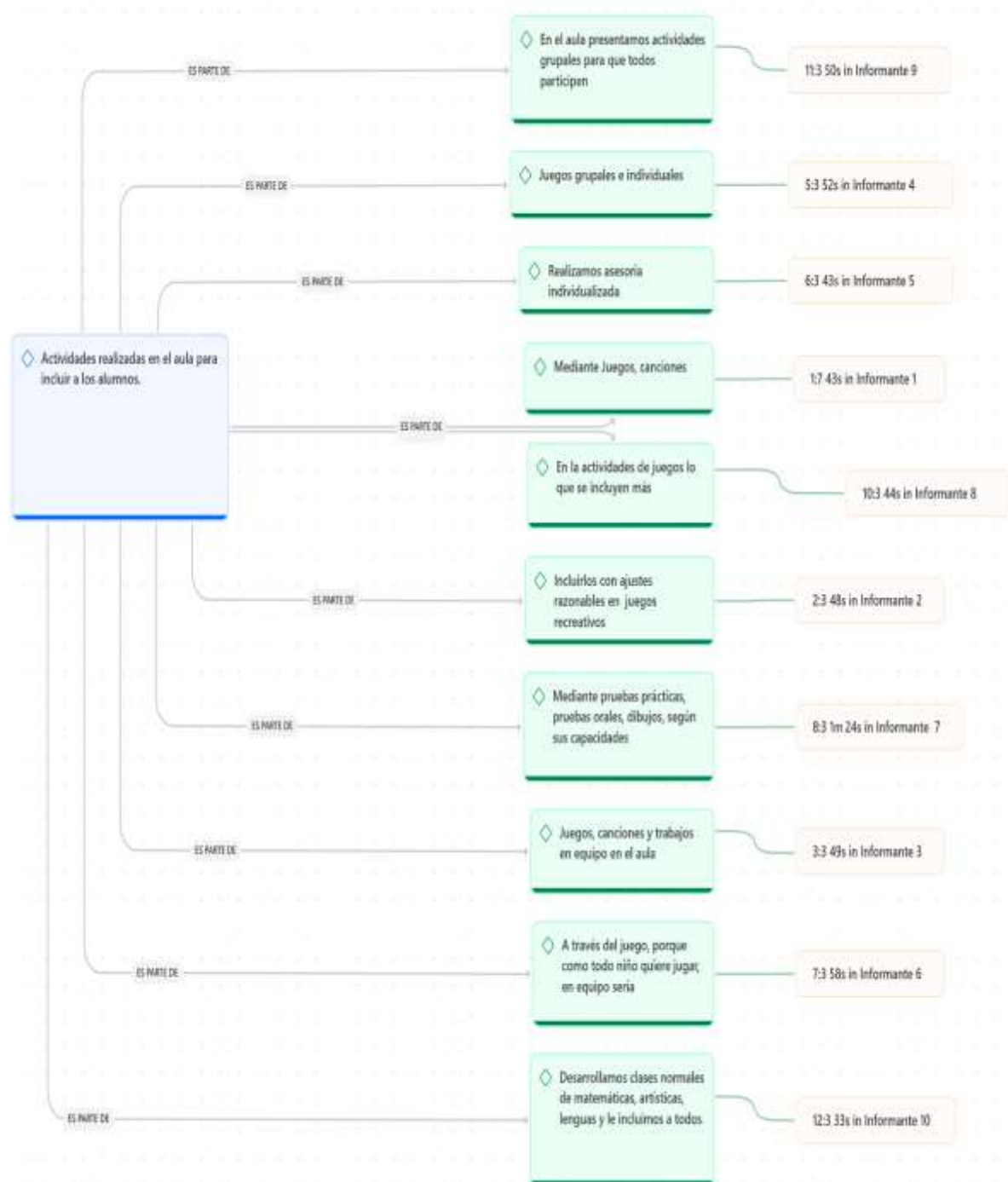
La Red Semántica N.º 2 se elaboró a partir de las respuestas de docentes/informantes a la pregunta: ¿Qué actividades culturales y comunitarias desarrolla la institución para favorecer la inclusión? El análisis muestra que la mayoría coincide en que las acciones más frecuentes son: festivales escolares (informantes 3, 4, 6, 7); ferias pedagógicas (informantes 5, 7, 9); exhibiciones gimnásticas y olimpiadas (informante 4); y celebraciones como el Día de la Madre y el Día del Folklore (informante 5). También se mencionan actividades durante la formación docente (informante 7), actividades lúdicas y recreativas (informante 10) y la participación activa en todas las actividades extraescolares, con inclusión generalizada de los estudiantes independientemente de su condición (informantes 1, 2, 8).

En síntesis, según los informantes, las instituciones educativas favorecen la inclusión a través de actividades extracurriculares que promueven la participación de toda la comunidad educativa. En este sentido, Parra y García–Seller (2005) señalan la importancia de la participación activa de las familias tanto en las tareas académicas como en las extraescolares, lo que exige flexibilizar espacios y horarios para facilitar su implicación. De manera complementaria, Bolívar (2006) propone la creación de redes de colaboración que integren a las familias en las labores educativas, superen barreras mediante el diálogo y gestionen los conflictos derivados de las diferencias individuales.

4.2.1.3. Subcategoría: Actividades realizadas en el aula para incluir a los alumnos.

Red Semántica N° 3

Actividades realizadas en el aula para incluir a los alumnos.



Nota. Mapa semántico obtenido en el software ATLAS. ti versión 8 a partir de las entrevistas a informantes clave, 2023

La Red Semántica N.º 3 se elaboró a partir de las respuestas de docentes/informantes a la pregunta: ¿Qué actividades realizan en el aula para incluir a los alumnos? El análisis muestra que la mayoría de los informantes emplea actividades lúdicas y el juego como estrategia principal de inclusión (informantes 1, 2, 3, 4, 6 y 8). En este sentido, el informante 6 señaló: “a través del juego, porque como todo niño quiere jugar”, y el informante 8 añadió: “en las actividades de juegos es donde se les incluye más”.

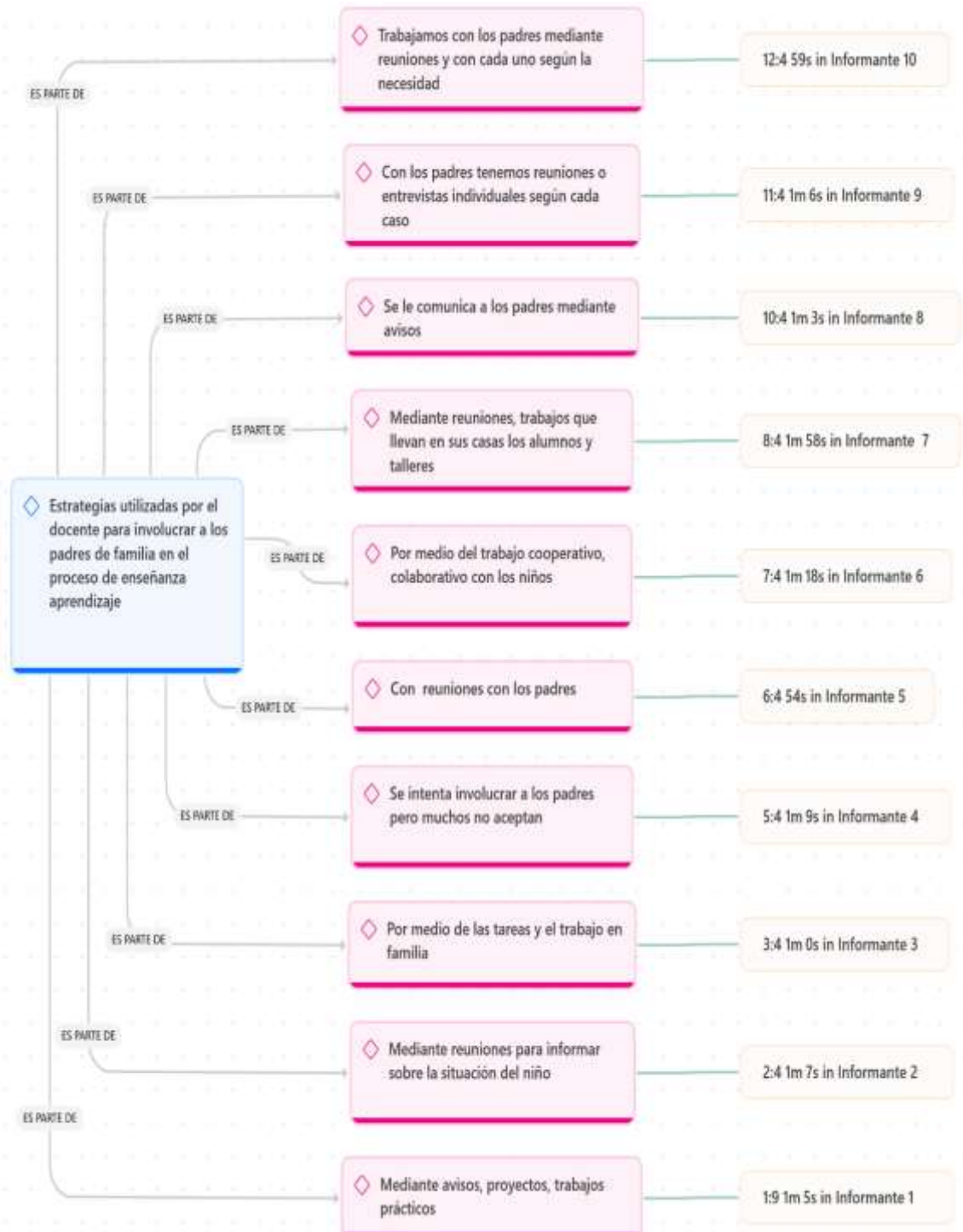
Además del juego, los docentes mencionan otras prácticas inclusivas: actividades grupales (informantes 3 y 9), asesoría individualizada (informante 5), uso de canciones (informantes 1 y 3), y adaptaciones en las evaluaciones “pruebas prácticas, orales, dibujos según sus capacidades” (informante 7). También se registraron referencias a la enseñanza de áreas curriculares en formato inclusivo: “clases normales de matemáticas, artísticas, lenguas y los incluimos a todos” (informante 10).

Estos resultados coinciden con la literatura sobre prácticas docentes inclusivas. Delgado (2011) sostiene que las actividades lúdicas, además de ser fuentes de aprendizaje, favorecen la interacción social y comunicativa y contribuyen al desarrollo físico, cognitivo, social y emocional; por ello resulta una estrategia ampliamente utilizada por los educadores consultados. López (2010) enfatiza que las actividades lúdicas ofrecen a los estudiantes con necesidades educativas especiales oportunidades para aprender y socializar, facilitando su integración al grupo. Finalmente, la utilización de la asesoría individualizada se ajusta a lo señalado por la Ley N.º 5136 de Educación Inclusiva (Paraguay, 2013), dado que permite atender las necesidades y capacidades de cada alumno mediante adaptaciones pedagógicas específicas.

4.2.1.4. Subcategoría: Estrategias utilizadas por el docente para involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Red Semántica N° 4

Estrategias utilizadas por el docente para involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje.



Nota. Mapa semántico obtenido en el software ATLAS. ti versión 8 a partir de las entrevistas a informantes clave, 2023

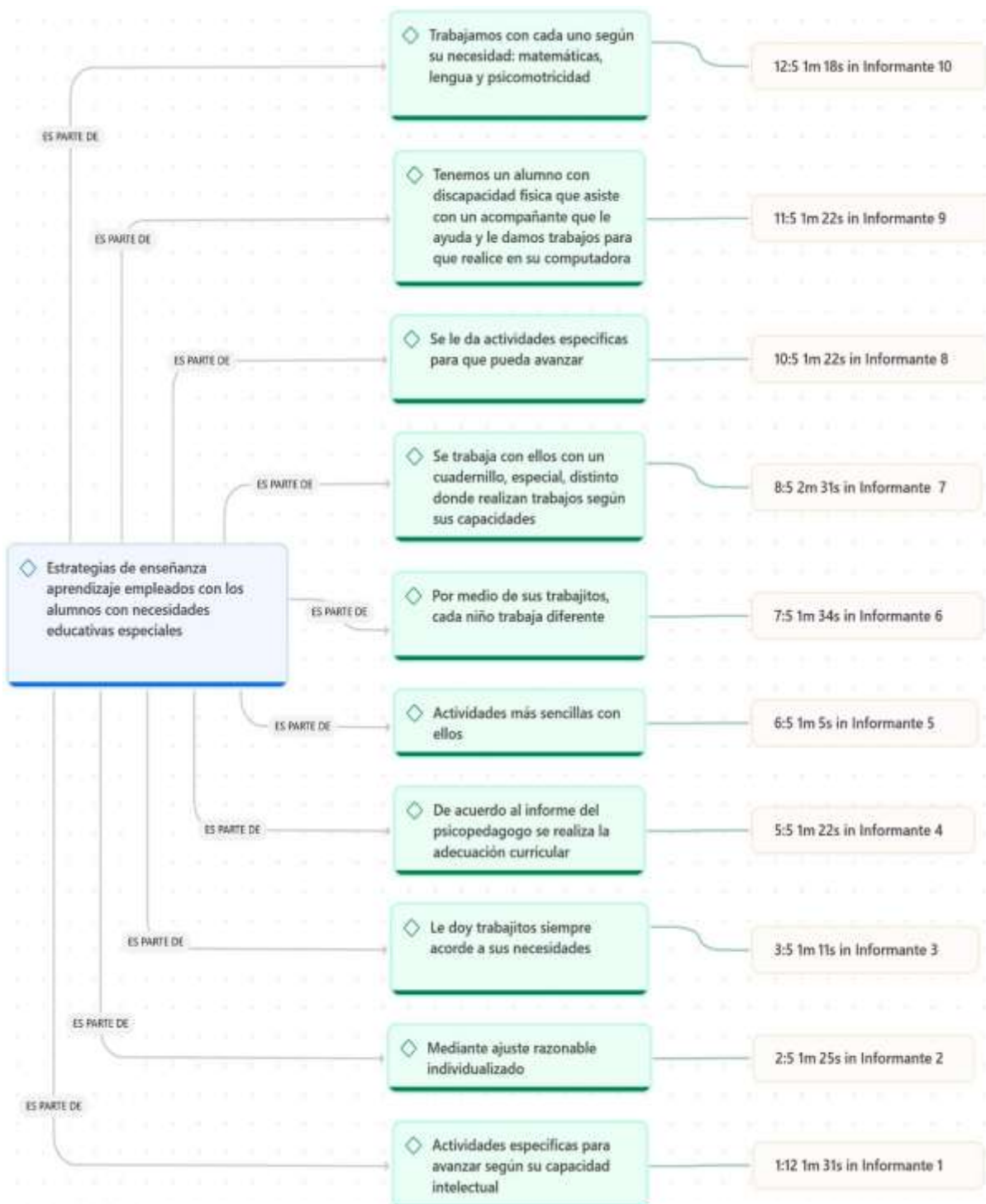
La Red Semántica N.º 4 se elaboró a partir de las respuestas de docentes a la pregunta: ¿Qué estrategias utilizan para involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje? El análisis muestra que la estrategia más frecuente son las reuniones con las familias (informantes 2, 5, 7, 9 y 10). Otras prácticas mencionadas incluyen avisos o comunicaciones enviadas a casa (informantes 1 y 8), entrevistas individuales (informante 9), talleres para padres y trabajos para realizar en el hogar (informante 7), trabajo cooperativo y colaborativo que integra a la familia (informante 6), tareas realizadas con la participación de la familia (informante 3), y proyectos o trabajos prácticos (informante 1). Un informante advirtió una dificultad: “se intenta involucrar a los padres, pero muchos no aceptan” (informante 4).

Involucrar a las familias resulta esencial para la formación integral del niño; por ello, la predominancia de reuniones, entrevistas y actividades colaborativas apunta a un avance relevante para la Educación Inclusiva en Paraguay. En consonancia, Francis et al. (2016) sostienen que las relaciones de confianza entre padres, docentes, directivos y profesionales fortalecen las prácticas inclusivas y mejoran los resultados educativos. Según los informantes, la mayoría de las instituciones trabaja en el fortalecimiento de esos vínculos mediante estrategias que mantienen a las familias informadas sobre los avances de sus hijos y las implican en tareas y trabajos prácticos destinados a facilitar la adquisición efectiva de conocimientos.

4.2.1.5. Subcategoría: Estrategias de enseñanza aprendizaje empleados con los alumnos con necesidades educativas especiales.

Red Semántica N° 5

Estrategias de enseñanza aprendizaje empleados con los alumnos con necesidades educativas especiales.



Nota. Mapa semántico obtenido en el software ATLAS. ti versión 8 a partir de las entrevistas a informantes clave, 2023

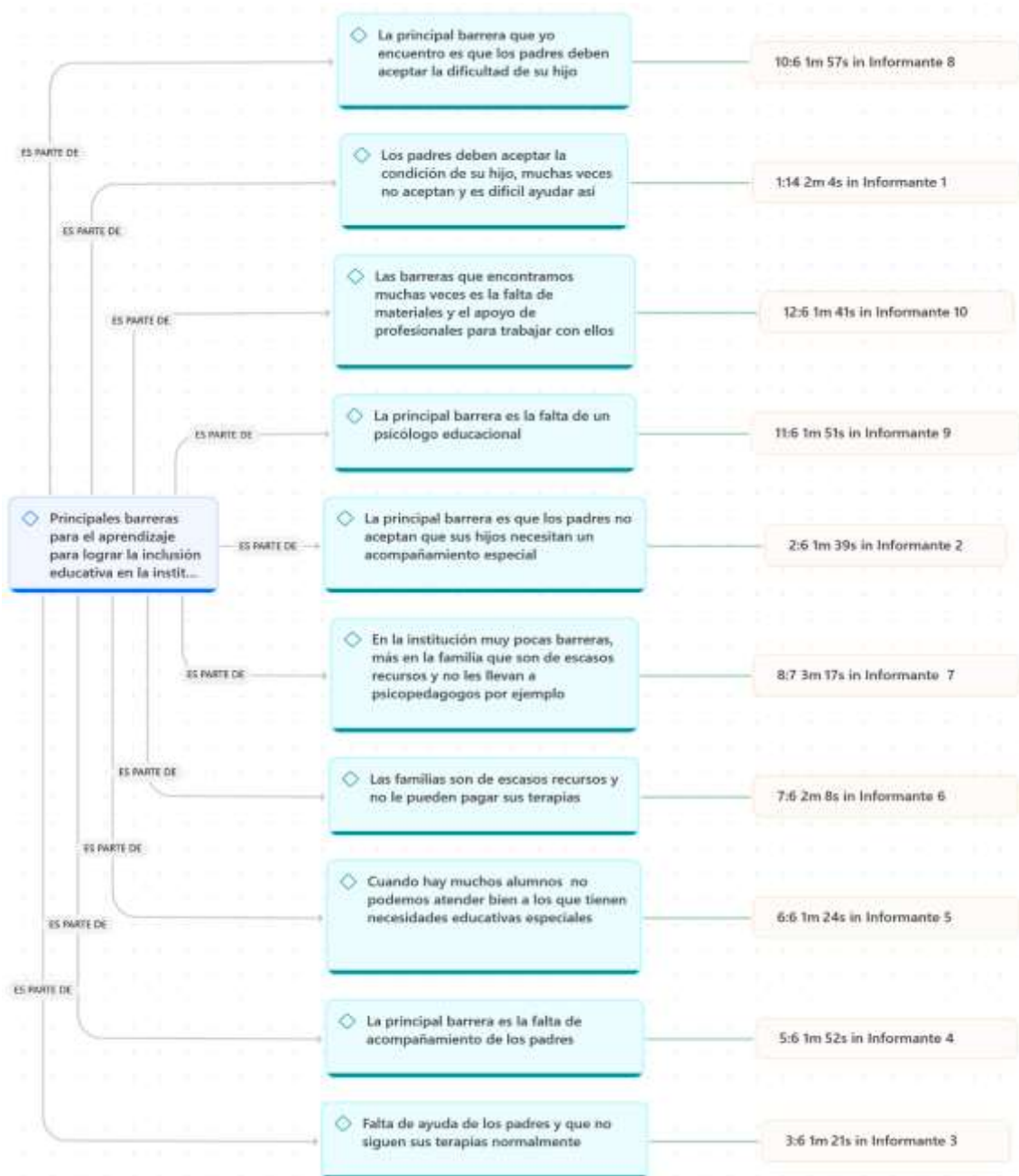
La Red Semántica N.º 5 se elaboró a partir de las respuestas de los docentes a la pregunta: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza y aprendizaje que empleas con los alumnos con necesidades educativas especiales? El análisis evidencia que la mayoría de los informantes recurren a la adecuación curricular y actividades diferenciadas según las necesidades individuales. Ejemplos representativos: “trabajamos con cada uno según su necesidad: matemáticas, lengua y psicomotricidad” (Informante 10); “se le da actividades específicas para que pueda avanzar” (Informante 8); “se trabaja con ellos con un cuadernillo especial” (Informante 7); “actividades más sencillas” (Informante 5); “trabajos siempre acordes a sus necesidades” (Informante 3); “ajuste razonable individualizado” (Informante 2); y “cada niño es diferente” (Informante 6). Un informante señaló que las adecuaciones se realizan según el informe psicopedagógico (Informante 4). Asimismo, se registró el uso de apoyos humanos y tecnológicos: por ejemplo, un alumno con discapacidad física asiste con un acompañante y realiza tareas en computadora (Informante 9).

En síntesis, los docentes emplean mayoritariamente la adecuación curricular mediante tareas adaptadas, materiales y apoyos como estrategia para atender la diversidad en el aula. Esto concuerda con Muntaner (2014), quien sostiene que la adecuación curricular debe ser flexible y orientada a alcanzar los objetivos para todos los alumnos, adaptándose a la realidad institucional y a las particularidades de cada educando. Morillo et al. (2017) señalan que la educación inclusiva transforma el currículo tradicional en uno flexible que respeta las diferencias cognitivas individuales. Finalmente, los resultados respaldan las directrices del Ministerio de Educación y Ciencias (2018), que enfatizan la necesidad de realizar ajustes curriculares en el aula para garantizar una educación inclusiva.

4.2.1.6. Subcategoría: Principales barreras para el aprendizaje para lograr la inclusión educativa en la institución.

Red Semántica N° 6

Principales barreras para el aprendizaje para lograr la inclusión educativa en la institución.



Nota. Mapa semántico obtenido en el software ATLAS. ti versión 8 a partir de las entrevistas a informantes clave, 2023

La Red Semántica N.º 6 se construyó a partir de las respuestas de los informantes a la pregunta: ¿Cuáles son las principales barreras para el aprendizaje que dificultan la inclusión educativa en la institución? El análisis revela que, para la mayoría de los docentes, la barrera principal es la falta de apoyo, acompañamiento y aceptación por parte de las familias respecto a las necesidades educativas especiales de sus hijos. Ejemplos representativos: “la principal barrera que yo encuentro es que los padres deben aceptar la dificultad de su hijo” (Informante 8); “los padres deben aceptar la condición de su hijo, muchas veces no aceptan y es difícil ayudar así” (Informante 1); “la principal barrera es que los padres no aceptan que sus hijos necesitan acompañamiento especial” (Informante 2); “la principal barrera es la falta de acompañamiento de los padres” (Informante 4); y “la falta de ayuda de los padres y que no siguen sus terapias normalmente” (Informante 3).

Otras barreras señaladas incluyen la escasez de materiales y de apoyo profesional en la institución (Informante 10), la ausencia de psicólogo educacional (Informante 9), las limitaciones económicas familiares que impiden acceder a psicopedagogía o terapias (Informantes 6 y 7) y la elevada matrícula por grado (Informante 5).

En resumen, el análisis indica que la resistencia o la falta de implicación familiar constituye el obstáculo más relevante para la inclusión. Esto puede relacionarse con la etapa de escolaridad (primer y segundo ciclo), cuando suelen aparecer las primeras detecciones de dificultades en el aprendizaje. Dada la trascendencia del apoyo familiar, las instituciones, con el acompañamiento de psicólogos y otros especialistas, deben promover procesos de orientación y acompañamiento destinados a favorecer la aceptación y la colaboración de las familias. En este sentido, Thyme y Marín González (2018) subrayan que la familia debe proporcionar apoyo constante a la escuela para optimizar la formación del niño y respaldar a los docentes. Asimismo, Muntaner, Rosselló y Begoña (2016) enfatizan la necesidad del trabajo conjunto entre docentes y especialistas de apoyo, quienes deben asesorar en técnicas, estrategias y metodologías específicas para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales.

Tabla 26

Triangulación entre Métodos: Integración de Resultados Cuantitativos y Cualitativos sobre Educación Inclusiva

Aspecto de análisis	Resultados cuantitativos (Cuestionarios)	Resultados cualitativos (Entrevistas)	Coincidencias y divergencias	Síntesis integrativa
Percepción sobre las prácticas inclusivas institucionales	La mayoría de los docentes y directivos manifestaron que existen acciones orientadas a la inclusión educativa dentro de la institución.	Los entrevistados señalaron que las instituciones promueven prácticas inclusivas, aunque reconocen limitaciones en su aplicación cotidiana.	Coinciden en reconocer la existencia de iniciativas inclusivas. Divergen en cuanto al nivel de efectividad real de dichas prácticas.	La triangulación evidencia que las instituciones educativas han incorporado acciones inclusivas; sin embargo, su implementación aún presenta debilidades operativas y limitaciones en la práctica pedagógica diaria.
Formación docente en educación inclusiva	Un porcentaje importante de participantes consideró insuficiente la capacitación docente en inclusión.	Los informantes expresaron la necesidad de mayor formación continua y especializada para atender la diversidad del alumnado.	Existe coincidencia entre ambos métodos respecto a la necesidad de fortalecer la capacitación docente.	Los hallazgos reflejan que la formación profesional constituye un factor clave para mejorar la atención a la diversidad y consolidar prácticas inclusivas efectivas.
Adaptación de estrategias metodológicas	Los docentes indicaron utilizar estrategias metodológicas adaptadas para responder a las	En las entrevistas se mencionó que las adaptaciones pedagógicas dependen muchas veces	Coinciden en la existencia de adaptaciones metodológicas. Divergen respecto al grado de sistematicidad y	La integración de resultados permite comprender que las adaptaciones metodológicas están presentes, aunque todavía requieren mayor planificación

	necesidades de los estudiantes.	de la iniciativa personal del docente.	planificación institucional.	institucional y acompañamiento técnico.
Trabajo interdisciplinario y apoyo institucional	Los participantes valoraron positivamente el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo.	Los entrevistados señalaron que la coordinación interdisciplinaria aún presenta dificultades de comunicación y organización.	Coinciden en reconocer la importancia del trabajo interdisciplinario. Divergen en cuanto a su nivel de funcionamiento efectivo.	La triangulación demuestra que el trabajo interdisciplinario es considerado fundamental para la inclusión, aunque persisten barreras organizativas que limitan su desarrollo integral.
Infraestructura y accesibilidad	Parte de los encuestados consideró que las condiciones de accesibilidad física son adecuadas, mientras otros identificaron limitaciones.	Los entrevistados mencionaron carencias relacionadas con señalización, adecuaciones edilicias y recursos accesibles.	Existe coincidencia parcial sobre la presencia de limitaciones en infraestructura y accesibilidad.	Los resultados integrados evidencian que, si bien existen avances en accesibilidad, aún persisten desafíos estructurales que afectan la inclusión plena de los estudiantes.
Actitudes hacia la diversidad	La mayoría de los participantes manifestó una actitud favorable hacia la inclusión y la diversidad estudiantil.	Los entrevistados resaltaron que la sensibilización y el compromiso humano favorecen ambientes educativos inclusivos.	Existe una clara coincidencia entre los resultados cuantitativos y cualitativos.	La triangulación confirma que las actitudes positivas de docentes y directivos constituyen una fortaleza institucional para el desarrollo de procesos educativos inclusivos.

Nota. Triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos de la encuesta y la entrevista.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió analizar las prácticas inclusivas implementadas en instituciones educativas de gestión oficial de la ciudad de Capiatá, considerando las acciones desarrolladas por docentes y directivos para favorecer la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la Educación Escolar Básica. A partir de la integración de los resultados cuantitativos y cualitativos, se evidenció que las instituciones educativas han avanzado en la incorporación de estrategias orientadas a promover la participación, permanencia y aprendizaje de los estudiantes en un marco de igualdad y respeto a la diversidad. No obstante, también se identificaron limitaciones relacionadas con recursos, formación especializada, infraestructura y sostenibilidad de las acciones inclusivas, aspectos que continúan representando desafíos para la consolidación de una educación plenamente inclusiva.

Con relación al Objetivo Específico N.º 1: Identificar las acciones que realizan docentes y directivos para garantizar la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en las instituciones

Los resultados obtenidos permiten concluir que las instituciones educativas estudiadas desarrollan diversas acciones orientadas a favorecer la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del contexto escolar. Tanto docentes como directivos evidencian una actitud positiva hacia la inclusión educativa, promoviendo acciones de acogida, sensibilización y acompañamiento dirigidas a fortalecer la participación de todos los estudiantes.

No obstante, se identificó que muchas de estas acciones se desarrollan de manera parcial y poco sistemática, dependiendo en gran medida de la iniciativa individual de los actores educativos. Asimismo, persisten limitaciones relacionadas con la infraestructura, los materiales didácticos inclusivos y las adecuaciones físicas necesarias para garantizar entornos plenamente accesibles e inclusivos.

En consecuencia, se concluye que, si bien existe compromiso institucional hacia la inclusión educativa, resulta necesario fortalecer la planificación, organización y sostenibilidad de las acciones inclusivas mediante políticas institucionales más consolidadas, acompañamiento técnico y provisión de recursos adecuados.

Con relación al Objetivo Específico N.º 2: Describir los tipos de apoyo que los docentes y directivos proporcionan a los alumnos con necesidades educativas especiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje

La investigación permitió evidenciar que docentes y directivos implementan distintos tipos de apoyo dirigidos a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Entre las principales acciones desarrolladas se destacan las adecuaciones curriculares, las adaptaciones en las estrategias de evaluación, la preparación de materiales didácticos inclusivos y el acompañamiento individualizado.

Igualmente, se constató la realización de diagnósticos educativos y derivaciones a profesionales especializados cuando las necesidades del estudiante así lo requieren. Estas prácticas reflejan el interés y compromiso de los actores educativos por brindar respuestas pedagógicas acordes a la diversidad presente en el aula.

Sin embargo, también se identificaron limitaciones vinculadas a la disponibilidad y continuidad del apoyo psicopedagógico especializado, así como diferencias entre instituciones respecto a la organización y sostenibilidad de estos apoyos. Por ello, se concluye que es necesario fortalecer la articulación institucional, ampliar los servicios de apoyo interdisciplinario y promover procesos de capacitación continua orientados a la atención inclusiva.

Con relación al Objetivo Específico N.º 3: Identificar las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por docentes y directivos para garantizar el progreso y la promoción de los alumnos con necesidades educativas especiales

Los hallazgos evidencian que las prácticas pedagógicas desarrolladas en las instituciones educativas favorecen, en gran medida, la inclusión y participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Los docentes incorporan estrategias metodológicas activas y participativas, entre ellas actividades lúdicas, trabajo colaborativo, expresiones artísticas y adecuaciones curriculares ajustadas a las características y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, se observó la implementación de prácticas evaluativas flexibles y procesos de retroalimentación pedagógica que buscan acompañar el progreso académico de los alumnos.

Estas acciones contribuyen al fortalecimiento de ambientes educativos más participativos y accesibles.

No obstante, la investigación también permitió identificar diferencias en la continuidad y sistematización de estas prácticas entre las distintas instituciones educativas, así como limitaciones relacionadas con los recursos y el acompañamiento especializado. En este sentido, se concluye que resulta necesario fortalecer la planificación institucional de las prácticas inclusivas y garantizar condiciones pedagógicas y organizacionales que favorezcan la equidad educativa.

Con relación al Objetivo Específico N.º 4: Develar la percepción de los docentes de la Educación Escolar Básica del primer y segundo ciclo respecto al proceso de inclusión de los alumnos en instituciones educativas

La percepción de los docentes respecto al proceso de inclusión educativa es predominantemente positiva, considerando que la inclusión favorece la convivencia, la socialización, el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades dentro del contexto escolar. Los participantes reconocen que la inclusión educativa contribuye al desarrollo de valores de solidaridad, empatía y aceptación entre los estudiantes.

Del mismo modo, los docentes destacan la importancia de las actividades institucionales, familiares y comunitarias como mecanismos para fortalecer la inclusión y favorecer la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. También valoran las adecuaciones curriculares y las estrategias metodológicas diferenciadas como herramientas fundamentales para responder a la diversidad en el aula.

Sin embargo, los participantes señalaron diversas barreras que dificultan el desarrollo de procesos inclusivos sostenibles, entre ellas la insuficiencia de recursos materiales y humanos, la escasa participación familiar en algunos casos, la falta de profesionales especializados y las limitaciones derivadas de la cantidad de estudiantes por aula.

Finalmente, se concluye que la inclusión educativa constituye un proceso en construcción que requiere del compromiso conjunto de docentes, directivos, familias y organismos educativos. Por ello, resulta fundamental fortalecer las políticas institucionales de inclusión, mejorar las condiciones de accesibilidad y promover una formación continua que permita consolidar prácticas pedagógicas inclusivas y sostenibles.

RECOMENDACIONES

Con base en los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas al fortalecimiento de las prácticas inclusivas en las instituciones educativas de la Educación Escolar Básica. Las sugerencias se presentan considerando los distintos niveles de responsabilidad y participación dentro del sistema educativo, desde los organismos encargados de la toma de decisiones hasta los actores directamente vinculados con la práctica pedagógica y el acompañamiento escolar.

A los tomadores de decisiones (Ministerio de Educación y Ciencias – MEC)

1. Fortalecer las políticas públicas de educación inclusiva mediante la asignación efectiva de recursos humanos, materiales y financieros destinados a garantizar la atención integral de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas de gestión oficial.
2. Garantizar el cumplimiento efectivo de la Ley N.º 5136 de Educación Inclusiva mediante la incorporación de profesionales especializados, tales como psicopedagogos, psicólogos educacionales, terapistas y docentes de apoyo, en las instituciones educativas o en las áreas de supervisión pedagógica correspondientes.
3. Diseñar e implementar programas permanentes de formación y actualización docente en educación inclusiva, metodologías activas y adecuaciones curriculares, asegurando espacios periódicos de capacitación para docentes y directivos.
4. Proveer materiales didácticos inclusivos, recursos tecnológicos adaptados y kits escolares diferenciados para estudiantes con necesidades educativas especiales, considerando las particularidades y requerimientos de cada caso.
5. Promover políticas de accesibilidad e infraestructura inclusiva que permitan eliminar barreras arquitectónicas y garantizar condiciones adecuadas de permanencia, participación y aprendizaje en las instituciones educativas.

A las autoridades institucionales (directores y equipos técnicos)

6. Implementar sistemas de acompañamiento y monitoreo institucional de las prácticas inclusivas desarrolladas por docentes, favoreciendo procesos permanentes de evaluación, retroalimentación y mejora continua.

7. Promover actividades institucionales, culturales y comunitarias orientadas al fortalecimiento de la convivencia, el respeto a la diversidad y la sensibilización sobre la inclusión educativa dentro de la comunidad escolar.
8. Crear redes locales de apoyo interdisciplinario entre instituciones educativas, servicios de salud, organismos comunitarios y familias, con el propósito de fortalecer el acompañamiento integral de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
9. Desarrollar programas institucionales de orientación y acompañamiento familiar que favorezcan la participación activa de los padres y tutores en el proceso educativo y en el seguimiento de las necesidades de los estudiantes.
10. Gestionar estrategias organizacionales que permitan una atención más personalizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales, considerando la cantidad de alumnos por aula y las condiciones pedagógicas requeridas para la inclusión.

A los docentes

11. Fortalecer la implementación de estrategias metodológicas inclusivas dentro del aula, promoviendo actividades participativas, colaborativas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
12. Incorporar adecuaciones curriculares y evaluativas contextualizadas, orientadas a responder a las necesidades individuales de los alumnos con necesidades educativas especiales y favorecer su progreso académico.
13. Promover una cultura de respeto, empatía y valoración de la diversidad dentro del aula, favoreciendo la participación activa y la integración de todos los estudiantes en las actividades escolares.
14. Utilizar materiales didácticos accesibles y recursos tecnológicos como herramientas de apoyo para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos.
15. Mantener una comunicación permanente con las familias y los equipos de apoyo institucional, favoreciendo el trabajo colaborativo y el seguimiento integral de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Mejorar las escuelas, desarrollar la inclusión*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2013). *Desarrollo de sistemas educativos equitativos*. En A. Innes & M. Ainscow (Eds.), *Educación inclusiva y equidad* (págs. 23–40). Rutledge.
- Alba Pastor, C. (2019). *Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. *Revista Participación Educativa*, 6(9), 55–68.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Angenscheidt Bidegain, L., y Navarrete Antola, I. (2017). *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva*. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233–243.
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Arnáiz, P. (2007). *Escuelas efectivas e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo*. Universidad de Murcia.
- Arnáiz, P., y Lledó, A. (2010). *Evaluación de las prácticas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva*. REICE.
- Artavia, JM (2005). *Actitudes de los docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas*. *Revista Pensamiento Actual*, 5(6), 61–70.
- Ballesteros, A. (2011). *Actuaciones de éxito para superar la exclusión educativa en Europa*. Parlamento Europeo.
- Barbero González, A. (2020). *La didáctica del arte vinculada a las necesidades educativas especiales* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid].
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/38367/TFG-B.1374.pdf?sequence=1>
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. Ediciones Morata.

- Blanco, R. (2000). *Educación inclusiva en América Latina*. Ministerio de Relaciones Exteriores de Finlandia.
- Blanco Guijarro, R. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org>
- Bolívar, A. (2006). *Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar*. Revista de Educación.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *El índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva.
- CAST. (2011). *Directrices de Diseño Universal para el Aprendizaje* (v. 2.0). CAST. https://emtic.educarex.es/images/articulos_mila/DUA_articulo/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.pdf
- ELENCO (2018). *Directrices de diseño universal para el aprendizaje* (v. 2.2). ELENCO.
- Casanova, J. (2006). *Atención a la diversidad y formación del futuro maestro*. Universidad de Cadiz. <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7783/3319497x.pdf?sequence=1>
- Centro de Estudios Ambientales y Sociales. (2017). *Informe sobre prácticas inclusivas en escuelas rurales*. <https://share.google/wGjAHmjzweEFQ5Bih>
- Congreso de la Nación Paraguaya. (1998). *Ley General de Educación* (Ley N° 1264). <http://une.edu.py>
- Congreso de la Nación Paraguaya. (2001). *Código de la niñez y la adolescencia y leyes complementarias del Paraguay*. Grafitec SA Congreso de la Nación Paraguaya.
- (2013). *Ley de Educación Inclusiva* (Ley N° 5136). <http://presidencia.gov.py>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). *Naciones Unidas*. <http://www.ucm.org/es/educación.shtml>
- Convención Nacional Constituyente. (1992). *Constitución de la República del Paraguay*. <http://jme.gov.com>
- Creswell, JW (2014). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos* (4.ª ed.). SABIO.
- Creswell, JW y Plano Clark, VL (2018). *Diseño y realización de investigación con métodos mixtos* (3.ª ed.). SABIO.
- Daza, TM (2014). *Importancia de las tareas dentro del entorno escolar* [Trabajo de grado

- Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO.
<https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/1c34bf7f-b7e9-40bb-80be-812596aaf2fa/content>
- Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Paraninfo.
- Denzin, NK (1978). *El acto de investigación: Una introducción teórica a los métodos sociológicos* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Díaz Haydar, O., y Franco Media, F. (2008). *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad*. Universidad del Norte.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1117>
- Duk, C. y Blanco, R. (2012). *Estrategias de diversificación de la enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile.
- Elías, R. (2007). *La educación inclusiva en el Paraguay*. Oficina Internacional de Educación.
- Epstein, J. (2001). *Escuela, asociaciones familiares y comunitarias*. Corwin.
- Escudero, JM (2009). *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. Curriculum y Formación del Profesorado, 13(3), 108–141.
- Espinoza Freire, EE (2021). *Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista Universidad y Sociedad, 13(4), 389–397.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000400389&lng=es&tlng=pt
- Fondo Nacional para la Educación Especial. (2017). *Evaluación de programas piloto de educación inclusiva*. <https://share.google/u6mJJiGknsUksMu7X>
- Flores, V., García, I., y Romero, S. (2017). *Prácticas inclusivas en la formación docente en México*. Liberabit, 23(1), 39–56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. (1996). *Declaración de Ammán*.
<http://www.un.org/es/development/devagenda/education.shtml>
- Foro Mundial de Educación. (2000). *Declaración de Dakar*.
<http://www.un.org/es/development/devagenda/education.shtml>
- Francisco, G., et al. (2016). *Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: Lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado*

- prácticas inclusivas*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(1), 43–60.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100004>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Continuo.
- Freire Romero, M. et al. (2023). *La importancia de la evaluación formativa en los estudiantes con NEE*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 8772–8788.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7587
- Fullan, M. (2001). *El nuevo significado del cambio educativo* (3.ª ed.). Prensa universitaria de profesores.
- García, I. (2015). *Integración educativa o educación inclusiva, ¿qué conviene a México?* Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- García, I., Escalante, I. et al (2000). *Detección de niños con necesidades educativas especiales*. SEP – Fondo Mixto México–España.
- García, I., Escalante, I., Escandón, MC, Fernández, LG, Mustri, A., & Puga, I. (2015). *La integración educativa en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias*. Editorial SEP.
- García-Cedillo, I. (2018). *La discapacidad en Paraguay*. EEIPY.
- García-Cedillo, I., y Romero-Contreras, S. (2016). *Influencia del tipo de escuela y variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumno con discapacidad*. Educare.
- García Corona, M., et al. (2011). *Evaluación de las prácticas inclusivas en educación secundaria obligatoria: Estudio de un caso*. Educación y Diversidad = Educación y Diversidad, 5(1), 45–57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3618847>
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS para Windows paso a paso: una guía y referencia sencilla* (4.ª ed.). Allyn & Bacon.
- Giné, N. (2000). *El proyecto curricular de centro y la atención a la diversidad*. Graó.
- González, M. (1998). *Un currículum común para todos*. Universidad de Vigo.
- González-Rojas, Y., y Triana-Fierro, DA (2018). *Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Educación y Educadores, 21(2), 200–218.
- González Rico, D. (2016). *Aplicación de diseño incluido en mobiliario infantil* [Patente de

- González-Zamar, MD, Abad-Segura, E., y Ademar Ferreyra, H. (2023). *Alfabetización en educación artística visual en contextos universitarios*. IJERI: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa, 19, 170–186.
<https://doi.org/10.46661/ijeri.5735>
- Healey, M., Flint, A. y Harrington, K. (2014). *Compromiso a través de la colaboración: Estudiantes como socios en el aprendizaje y la enseñanza en la educación superior*. HEA.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- IBM Corp. (2020). IBM SPSS Statistics para Windows (versión 27.0) [software]. IBM Corp.
- James Thyme, N., & Marín González, F. (2018). *Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular*. Universidad de la Costa.
<https://hdl.handle.net/11323/2926>
- Jiménez Soto, AA, Hernández Mella, R., Liranzo Soto, P., y Pacheco-Salazar, B. (2016). *Arte y afectividad en la experiencia escolar inclusiva: Un estudio dominicano*. Ciencia y Sociedad, 41(1), 45–75. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87046119003.pdf>
- Junta de Andalucía. (2010a). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual y sordoceguera*. Consejería de Educación.
- Junta de Andalucía. (2010b). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Consejería de Educación.
- Lledó, A. (2010). *Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa*. Universidad de Alicante.
- López, I. (2010). *El juego y su importancia*. Autodidacta.
- López Melero, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. Universidad de Sevilla.
- Lucena, P. (2024). *Beneficios de la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad*. Universidad Cesuma. <https://www.cesuma.mx/blog/beneficios-de-la-educacion->

[inclusiva-para-estudiantes-con-discapacidad.html](#)

Martín, M. (2002). *Modelo educativo del Tecnológico de Monterrey*. ITESM.

Martín González, DM, González Medina, M., Navarro Pérez, Y., y Lantigua Estupiñán, L. (2017). *Teorías que promueven la educación inclusiva*. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html>

Martínez Márquez, LJ y Pincay, GA (2025). *El arte de incluir: Desarrollo de murales cubistas como herramienta pedagógica inclusiva*. Revista InveCom, 5(1), e501058. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11479523>

MEC (Ministerio de Educación y Ciencias). (2015). *Política nacional de educación inclusiva*. MEC. <https://share.google/rJNKGBJyaY2KlMW20>

MEC (Ministerio de Educación y Ciencias). (2016). *Lineamientos para la inclusión educativa*. MEC. <https://share.google/pdDsRnbp6PcnSJlXR>

MEC, Dirección de Educación Escolar Especial. (2018). *Diagnóstico nacional sobre necesidades educativas especiales*. MEC. <https://share.google/2y93qiiWXp6ARu30o>

Ministerio de Educación y Ciencias. (2010). *Atención a la diversidad*. Centro Creativo.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2018). *Resolución N° 17267: Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay*. <https://www.mec.gov.py/?ref=295493-educacion-inclusiva>

Ministerio de Educación y Ciencias. (2024). *Programa Nacional de lectura, escritura y oralidad: Ñe'ery*. MEC. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/20450?1701128957

Ministerio de Educación y Ciencias. (2025). *Orientaciones técnicas para la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo*. Resolución N° 376/2025, Fascículo 3, Versión 1. MEC. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/22779?1749500846

Ministerio de Hacienda. (2019). *Rindiendo cuentas al pueblo paraguayo: Paraguay en resultados*. <https://pyenresultados.rindiendocuentas.gov.py/PlanNacional>

Miranda de Alvarenga, E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Normas técnicas de presentación de trabajos científicos (7ª ed.)*. Gráfica Safi.

Mollo Flores, M. y Deroncele Acosta, A. (2022). *Integrar el modelo de retroalimentación*

- formativa*. Revista Universidad y Sociedad, 14(1), 391–401.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100391&lng=es&tlng=es
- Morán, C., Molinas, S., y Siles, C. (2012). *Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumno*. Organización y Gestión Educativa.
- Morillo, J., et al. (2017). *Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana*. Revista de Educación Inclusiva, 10(1), 181–198.
<https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/6222561>
- Muntaner, J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual*. Educaforma.
- Muntaner, J. (2014). *Prácticas inclusivas en el aula ordinaria*. Educaforma.
- Muntaner, J., Rosselló, M. y Begoña, M. (2016). *Buenas prácticas en educación inclusiva*. Universidad de Murcia. <http://revistas.um.es/educativo>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- Navarro, MJ (2015). *Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado en el contexto educativo español*. Investigación y Postgrado, 30(1), 33–55.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872015000100003&lng=es&tlng=es
- Oliver, M. (1996). *Comprender la discapacidad: De la teoría a la práctica*. Macmillan.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2019). *Guía de planificación y evaluación*. Serie Desarrollo Profesional Docente. <https://oei.int/downloads/guia-de-planificacion-y-evaluacion-oei.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
<https://www.un.org/es/udhr/>
- Organización de Personas con Discapacidad. (2016). *Barreras y propuestas para la inclusión educativa: Estudio participativo*. <https://share.google/F33M3UtD8jgzv0jAG>
- Pacheco, C. (2010). *Atención a la diversidad*. Centro Creativo.
- Palacios-García, T. (2024). *Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales*. Cienciamatria, 10(18), 313–326.
<https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>

- Parentelli, V. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. Investigaciones y Experiencias, 7(2), 199–207. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ic/v7n2/2301-0126-ic-7-02-199.pdf>
- Parra, ML y García-Seller, MJ (2005). *Comunicación entre la escuela y la familia: Fortaleciendo las bases para el éxito escolar*. Paídos.
- Peñuela, M. (2023). *¿Por qué son importantes las infraestructuras inclusivas?* CODESPA. <https://www.bbva.com/es/sostenibilidad/por-que-son-importantes-las-infraestructuras-inclusivas/>
- Presidencia de la República del Paraguay. (2014). *Decreto N° 2837: Reglamentación de la Ley 5136 de Educación Inclusiva*. <http://www.mec.gov.py>
- Rivarola, D. (2007). *Crisis, transformación social y desarrollo educativo*. CONEC.
- Rivas/Rodríguez Morales, C. (2024). *Mobiliario de inclusión para contexto de espacio universitario* [Repositorio]. Repositorio Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/199593>
- Rojas Ecurra, I. (2013). *Una modalidad de sistema educativo paraguayo*. Color ABC.
- Rubio, S. (2015). *La participación colaborativa de las familias a través de las prácticas inclusivas* [Trabajo académico]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/tfm>
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumno*. Morata.
- Ruiz, PO (2025). *La educación moral como pedagogía de la alteridad*. Revista Española de Pedagogía, 62(227). <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2315>
- Sánchez-Rincón, N. (2020). *La acogida en educación como principio esencial para el encuentro con el otro*. Revista de Investigaciones UCM, 20(35), 24–38. <https://share.google/sua9z169m1bYNxPA6>
- Shegog, R. et al. (2023). *Murales artísticos escolares que reflejan la experiencia inmigrante: Un enfoque socioecológico de métodos mixtos para evaluar las percepciones del personal y los estudiantes*. Health Behavior and Policy Review, 10(2). <https://doi.org/10.14485/HBPR.10.2.1>
- Solórzano Salas, MJ (2013). *Espacios accesibles en la escuela inclusiva*. Educare, 17(1), 89–103. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-

[42582013000100006](#)

- Suárez, R. y Fernández, S. (2016). *El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. UNED.
- Tomasevski, K. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Tomlinson, California (2014). *El aula diferenciada: Respondiendo a las necesidades de todos los estudiantes* (2.^a ed.). ASCD.
- UNESCO. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. https://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949
- UNESCO. (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad* (Salamanca). <https://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París. <http://www.unp.edu.py>
- UNESCO. (2016). *Educación inclusiva en Paraguay: Análisis y recomendaciones*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374680>
- UNICEF. (2021). *Diseño universal para el aprendizaje y libros de texto digitales accesibles*. <https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles>
- UNICEF Paraguay. (2019). *Acceso y equidad educativa: Factores de riesgo y recomendaciones*. <https://www.unicef.org/paraguay/media/5986/file/Informe%20de%20actividades%202019.pdf>
- Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Educación. (2018). *Tesis y artículos sobre educación inclusiva* [Repositorio institucional]. <https://scielo.iics.una.py/pdf/academo/v12n3/2414-8938-academo-12-03-e1124.pdf>
- Vallejo-Ruiz, M., Torres-Soto, E., Curiel-Marín, A. y Campillo-Drieguez, O. (2020). *Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva*. *Psicología em Pesquisa*, 13(3), 26–47. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27718>
- Vega, C. (2016). *La familia y la educación inclusiva en el Paraguay*. Congreso IV

Interculturalidad. <https://es.scribd.com/document/292358459/LA-FAMILIA-Y-LA-EDUCACION-INCLUSIVA-PARAGUAY>

Vera García, JM, Loza Guerrero, WJ y Acosta Álvarez, JE (2023). *Enfoque inclusivo en lengua y literatura: Su función socializadora en los estudiantes con discapacidad*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(5), 4456–4472. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8045

Vygotsky, LS (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Prensa de la Universidad de Harvard.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos de recolección de datos de docentes y directivos

INSTRUMENTO CUANTITATIVO

El presente cuestionario tiene como propósito “*Analizar las prácticas inclusivas en la Educación Escolar Básica implementadas por docentes y directivos en instituciones educativas de gestión oficial de la ciudad de Capiatá en el año 2023*” y es realizada como trabajo de conclusión de la Carrera de Maestría en Metodología de la Investigación, Universidad Iberoamericana. Desde ya se agradece su participación seria, responsable y sincera. Se garantiza absoluta confidencialidad.

Muchas gracias.

Hilda Ramona Benítez

Fernández

I-Datos de identificación

Sexo: Femenino () Masculino ()

Edad.....

Grado que enseña (puede marcar más de una opción)

1er. Grado () 2do. Grado () 3er. Grado ()

4to. Grado () 5to. Grado () 6to. Grado ()

Años en la docencia:

1 a 5 años () 6 a 10 años () 11 a 15 años ()

16 a 20 años () 21 a 25 años ()

Enseña en:

Turno mañana () Turno tarde () Ambos turnos ()

Nivel Académico

1-Formación docente () 2- Licenciatura ()

3 -Maestría () 4.-Doctorado ()

Variable 1: Acciones para garantizar la presencia de alumnos con NEE

A continuación, coloque una X en la casilla que corresponda a su opinión.

1 (nunca) 2 (escasamente) 3 (frecuentemente)

4 (casi siempre) 5 (siempre)

NR O	Ítems	1	2	3	4	5
1	En la institución se realizan talleres de sensibilización con los padres y/o con los miembros de la comunidad educativa sobre inclusión educativa					
2	En tu institución se realizan campañas de concienciación sobre educación inclusivas					
3	En tu institución se realizan campañas propagandísticas sobre inclusión educativa					
4	Tu institución cuenta con murales inclusivos					
5	Se fomenta en tu institución la inclusión educativa en el aula					
6	En la institución se comparte una filosofía inclusiva					
7	Tú te sientes comprometido hacia la inclusión					
8	En el aula a todos los alumnos se les hace sentir acogidos					
9	Informas y promueves la inclusión educativa (padres de familia-alumnos)					
10	La institución cuenta con instalaciones adecuadas para la inclusión educativa					
12	Posee aulas adaptados y sin barreras arquitectónicas					
13	Posee mobiliarios adecuado a sus necesidades especiales					
14	Posee materiales didácticos adaptados a sus necesidades especiales					

Variable 2: Tipos de apoyo para alumnos con NEE en el proceso de enseñanza y aprendizaje

NR O	Ítems	1	2	3	4	5
14	Realizas apoyo al alumno con necesidades educativas especiales por medio de adecuaciones curriculares en el contenido					
15	Realizas apoyo por medio de adecuaciones curriculares en las actividades y estrategias de evaluación					
16	Realizas apoyo por medio de asesoría psicopedagógica					
17	Realizas un diagnóstico adecuado de los alumnos con necesidades educativas especiales					
18	Realizas apoyo mediante asesoría individualizada al alumno con necesidades educativas especiales					
19	Preparas y organizas materiales didácticos adaptados a las necesidades educativas especiales del alumno.					

Variable 3: Práctica docente

NRO	Ítems	1	2	3	4	5
20	Planificas las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad					
21	Utilizas el entorno y contexto próximo al alumno como base para la planificación didáctica					
22	Planificas las clases teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del alumno con necesidades especiales de aprendizaje.					
23	Realizas actividades lúdicas en el proceso de clase para socializar a los niños con necesidades educativas especiales					
24	Fomentas la participación de los niños con necesidades educativas especiales en clase mediante la lectura.					
25	Fomentas la participación de los niños con necesidades educativas especiales en clase mediante el arte					
26	Fomentas el trabajo colaborativo (en equipo) de los alumnos					
27	Los alumnos se involucran activamente en su propio aprendizaje					
28	Realizas actividades de retroalimentación para afianzar los contenidos a los alumnos con necesidades educativas especiales.					
29	Las tareas escolares se aprecian dentro del contexto de la diversidad					
30	Los materiales didácticos que utilizas en el aula son adaptados a las necesidades educativas especiales de los alumnos					
31	Derivas a los alumnos con necesidades educativas especiales a profesionales especializados para una asistencia individualizada en casos que no se ha logrado el aprendizaje.					

INSTRUMENTO CUALITATIVO

ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA DOCENTES

El presente cuestionario tiene como propósito “Analizar las prácticas inclusivas en la Educación Escolar Básica implementadas por docentes y directivos en instituciones educativas de gestión oficial de la ciudad de Capiatá en el año 2023”. Desde ya se agradece su participación seria, responsable y sincera. Se garantiza absoluta confidencialidad.

Muchas gracias.

I-Datos de identificación

Sexo: Femenino () Masculino ()

Grado que enseña (puede marcar más de una opción)

1er. Grado () 2do. Grado () 3er. Grado ()

4to. Grado () 5to. Grado () 6to. Grado ()

Años en la docencia:

1 a 5 años () 6 a 10 años () 11 a 15 años ()

16 a 20 años () 21 a 25 años ()

Enseña en:

Turno mañana () Turno tarde () Ambos turnos ()

Nivel Académico

1-Formación docente () 2.- Licenciatura ()

3.-Maestría () 4.-Doctorado ()

Variable 4: Percepción con respecto al proceso de inclusión

1- ¿Qué ventajas tiene la inclusión en los alumnos con diversidad?
2-¿Cuáles son actividades culturales y comunitarias que desarrollan en la institución para favorecer la inclusión?
3- ¿Qué actividades realiza en el aula para incluir a los alumnos?
4- ¿Qué mecanismos utilizas para involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
5- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que empleas con los alumnos con necesidades educativas especiales?
6- ¿Cuáles son las principales barreras para el aprendizaje para lograr la inclusión educativa que observas en la institución?

Anexo 2: Validación de Expertos

PLANILLA DE EXPERTOS

Estimado juez, usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Análisis de las prácticas inclusivas en la Educación Escolar Básica en instituciones de gestión oficial de la ciudad de Capiatá. Año 2022" La evaluación de instrumentos es de gran relevancia para la obtención de información válida y confiable, por lo que agradezco desde ya su valiosa colaboración.

Antes de la evaluación del instrumento, le pido que me proporcione la siguiente información:

Nombre y apellido: MIGUEL ARDENIS LEIVA OJEDA

Grado académico: DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO CUANTITATIVO

El instrumento consiste en cuestionario con opciones de respuesta tipo escala de Likert:

- 1 (nunca) 2 (escasamente) 3 (frecuentemente)
4 (casi siempre) 5 (siempre)

La misma está diseñada para medir 3 variables:

Variable 1: Acciones para garantizar la presencia de alumnos con NEE

Variable 2: Tipos de apoyo para alumnos con NEE en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Variable 3: Práctica docente

La evaluación de este instrumento consiste en completar la Tabla de Evaluación y la Tabla de Valoración general del cuestionario. Para la Tabla de Evaluación deberá asignar a cada ítem el puntaje que considere más apropiado, en una escala del 1 al 4, donde 1 representa el menor valor del atributo evaluado. Para ello, deberá considerar los siguientes indicadores:

Categoría	Indicador y puntaje
SUFICIENCIA S* (Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para realizar su medición.) <i>*El puntaje se asigna a la dimensión.</i>	La cantidad de ítems no es suficiente para medir la dimensión. (1) La cantidad de ítems permite medir algún aspecto de la dimensión, pero no la dimensión completa. (2) Se debe incrementar la cantidad de algunos ítems para poder medir la dimensión. (3) La cantidad de ítems es suficiente. (4)
CLARIDAD CI (El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.)	La redacción del ítem es confusa. (1) El ítem requiere modificaciones considerables en cuanto a la terminología empleada. (2) Se requiere una modificación mínima de algunos de los términos utilizados en la redacción del ítem. (3) El ítem es claro. Su semántica y sintaxis son adecuadas. (4)

COHERENCIA Co (El ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo.)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. (1) El ítem podría estar relacionado con la dimensión. (2) El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. (3) El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión. (4)
RELEVANCIA R (El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.)	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. (1) El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este. (2) El ítem es relativamente importante. (3) El ítem es muy relevante y debe ser incluido. (4)

• **Tabla de evaluación (a cargo del experto)**

(En la columna S, el puntaje se asigna únicamente a la dimensión. En las demás columnas, el puntaje se asigna a cada ítem).

Dimensión	Ítem	S	Cl	Co	R	Observaciones
Acciones para garantizar la presencia de alumnos con NEE	En la institución se realizan talleres de sensibilización con los padres y/o con los miembros de la comunidad educativa sobre inclusión educativa		4	4	4	
	En tu institución se realizan campañas de concientización sobre educación inclusivas	4	3	4	4	se puede especificar más: Concientización del plantel docentes y personal de apoyo de la institución.
	En tu institución se realizan campañas propagandísticos sobre inclusión educativa		3	4	4	Se puede indicar entre paréntesis algunos ejemplos de campañas para que sea de fácil comprensión o de uso por las instituciones.
	Tu institución cuenta con murales inclusivos		4	4	4	
	Se fomenta en tu institución la inclusión educativa en el aula		4	4	4	
	En la institución se comparte una filosofía inclusiva		3	4	4	
	Tú te sientes comprometido hacia la inclusión		4	4	4	
	En el aula a todos los alumnos se les hace sentir acogidos		4	4	4	

	Informas y promueves la inclusión educativa (padres de familia- alumnos)	4	4	4	
<i>Factores internos</i>	La institución cuenta con instalaciones adecuadas para la inclusión educativa	4	4	4	
	Posee aulas adaptados y sin barreras arquitectónicas	4	4	4	
	Posee mobiliarios adecuado a sus necesidades especiales	4	4	4	
	Posee materiales didácticos adaptados a sus necesidades especiales	4	4	4	
	En la institución se realizan talleres de sensibilización con los padres y/o con los miembros de la comunidad educativa sobre inclusión educativa	4	4	4	
<i>Tipos de apoyo para alumnos con NEE en el proceso de enseñanza y aprendizaje</i>	Realizas apoyo al alumno con necesidades educativas especiales por medio de adecuaciones curriculares en el contenido	4	4	4	
	Realizas apoyo por medio de adecuaciones curriculares en las actividades y estrategias de evaluación	4	4	4	
	Realizas apoyo por medio de asesoría psicopedagógica	4	4	4	
	Realizas un diagnóstico adecuado de los alumnos con necesidades educativas especiales	4	4	4	
	Realizas apoyo mediante asesoría individualizada al alumno con necesidades educativas especiales	4	4	4	
	Preparas y organizas materiales didácticos adaptados a las necesidades educativas especiales del alumno.	4	4	4	
	Realizas apoyo al alumno con necesidades educativas	4	4	4	

	especiales por medio de adecuaciones curriculares en el contenido					
<i>Práctica docente</i>	Planificas las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad	4	4	4	4	
	Utilizas el entorno y contexto próximo al alumno como base para la planificación didáctica		4	4	4	
	Planificas las clases teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del alumno con necesidades especiales de aprendizaje.		4	4	4	
	Realizas actividades lúdicas en el proceso de clase para socializar a los niños con necesidades educativas especiales.		4	4	4	
	Fomentas la participación de los niños con necesidades educativas especiales en clase mediante la lectura.		4	4	4	
	Fomentas la participación de los niños con necesidades educativas especiales en clase mediante el arte		4	4	4	
	Fomentas el trabajo colaborativo (en equipo) de los alumnos		4	4	4	
	Los alumnos se involucran activamente en su propio aprendizaje		4	4	4	

Realizas actividades de retroalimentación para afianzar los contenidos a los alumnos con necesidades educativas especiales.	4	4	4
Las tareas escolares se aprecian dentro del contexto de la diversidad	4	4	4
Los materiales didácticos que utilizas en el aula son adaptados a las necesidades educativas especiales de los alumnos	4	4	4
Derivas a los alumnos con necesidades educativas especiales a profesionales especializados para una asistencia individualizada en casos que no se ha logrado el aprendizaje.	4	4	4

• **Tabla de valoración general del cuestionario (a cargo del experto)**

Por favor, marque con una X la respuesta escogida de entre las opciones que se presentan:

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responderlo adecuadamente.	X		
El número de preguntas del cuestionario es excesivo.	X		
La cantidad total de ítems está distribuida de forma equilibrada entre las dimensiones.	X		
Las preguntas son claras y podrán ser comprendidas y respondidas por los encuestados.	X		

OBSERVACIONES: considerar las observaciones propuestas para ajustar conforme la valoración y consideración de las validaciones de otros expertos.



Dr. Miguel Leiva
C.I. 4 686 496

Grilla para la evaluación de la Guía de Entrevista

Instrucciones: Marque con una equis (x) de acuerdo a la opinión en los criterios según la categoría que se especifica a continuación:

- **Claridad:** El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
- **Coherencia:** El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.
- **Relevancia:** El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido por la información que aporta.

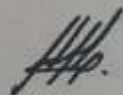
Escala a utilizar para evaluar

4	Excelente
3	Bueno
2	Aceptable
1	Deficiente

Categorías	Guía de Entrevista	Claridad				Coherencia				Relevancia			
		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
Percepción con respecto al proceso de inclusión	1-¿Qué ventajas tiene la inclusión en los alumnos con diversidad?				1				1				1
	2-¿Qué efectos tiene en el aprendizaje la inclusión de alumnos?				1					1			1
	3-¿Cuáles son programas específicos que atiendan la diversidad de alumnado?	4				4				4			
	4-¿Cuáles son actividades culturales y comunitarias que desarrollan en la institución para favorecer la inclusión?	4											

12- ¿Qué tipo de apoyo que reciben de los padres de los niños con necesidades educativas especiales?		3				3				3			
13-¿Cuáles son los aspectos que se deben fortalecer y mejorar para brindar una efectiva atención en el proceso de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales?		3				3				3			
14- ¿Cuáles son las principales barreras para el aprendizaje para lograr la inclusión educativa que observas en la institución?	4												

OBSERVACIONES: Las preguntas son muy pertinentes, sin embargo, sugiero dejar a por lo menos a la mitad teniendo en cuenta la complejidad que va a representar el procesamiento de datos. Tener en consideración los objetivos de la investigación y su alineación.



Dr. Miguel Leiva
C.I. 4 686 496

PLANILLA DE EXPERTOS

Estimado juez, usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Análisis de las prácticas inclusivas en la Educación Escolar Básica en instituciones de gestión oficial de la ciudad de Capiatá. Año 2022" La evaluación de instrumentos es de gran relevancia para la obtención de información válida y confiable, por lo que agradezco desde ya su valiosa colaboración.

Antes de la evaluación del instrumento, le pido que me proporcione la siguiente información:

Nombre y apellido: *Angeles Divina Fraguera de Britez*
 Grado académico: *Maestría En Ciencias de la Educación.*

EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO CUANTITATIVO

El instrumento consiste en cuestionario con opciones de respuesta tipo escala de Likert:

1 (nunca) 2 (escasamente) 3 (frecuentemente)
 4 (casi siempre) 5 (siempre)

La misma está diseñada para medir 3 variables:

Variable 1: Acciones para garantizar la presencia de alumnos con NEE

Variable 2: Tipos de apoyo para alumnos con NEE en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Variable 3: Práctica docente

La evaluación de este instrumento consiste en completar la Tabla de Evaluación y la Tabla de Valoración general del cuestionario. Para la Tabla de Evaluación deberá asignar a cada ítem el puntaje que considere más apropiado, en una escala del 1 al 4, donde 1 representa el menor valor del atributo evaluado. Para ello, deberá considerar los siguientes indicadores:

Categoría	Indicador y puntaje
SUFICIENCIA S* (Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para realizar su medición.) <i>*El puntaje se asigna a la dimensión.</i>	La cantidad de ítems no es suficiente para medir la dimensión. (1) La cantidad de ítems permite medir algún aspecto de la dimensión, pero no la dimensión completa. (2) Se debe incrementar la cantidad de algunos ítems para poder medir la dimensión. (3) La cantidad de ítems es suficiente. (4)
CLARIDAD CI (El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.)	La redacción del ítem es confusa. (1) El ítem requiere modificaciones considerables en cuanto a la terminología empleada. (2) Se requiere una modificación mínima de algunos de los términos utilizados en la redacción del ítem. (3) El ítem es claro. Su semántica y sintaxis son adecuadas. (4)

oto

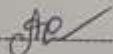
Realizas actividades de retroalimentación para afianzar los contenidos a los alumnos con necesidades educativas especiales.	4	4	4
Las tareas escolares se aprecian dentro del contexto de la diversidad	4	4	4
Los materiales didácticos que utilizas en el aula son adaptados a las necesidades educativas especiales de los alumnos	4	4	4
Derivas a los alumnos con necesidades educativas especiales a profesionales especializados para una asistencia individualizada en casos que no se ha logrado el aprendizaje.	4	4	4

• **Tabla de valoración general del cuestionario (a cargo del experto)**

Por favor, marque con una X la respuesta escogida de entre las opciones que se presentan:

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responderlo adecuadamente.	X		
El número de preguntas del cuestionario es excesivo.			X
La cantidad total de ítems está distribuida de forma equilibrada entre las dimensiones.	X		
Las preguntas son claras y podrán ser comprendidas y respondidas por los encuestados.	X		

OBSERVACIONES: El instrumento es apropiado para medir las variables sobre educación inclusiva, según mi percepción reúne todos los requisitos en cuanto a objetividad y validez.



Firma del Evaluador

Mg. Angeles Divina Frágueda de Brito

11- ¿La institución cuenta con instalaciones adecuadas para atender las necesidades de los alumnos? ¿Qué es lo que requiere? ¿Qué se debe mejorar?			x				x			X		
12- ¿Qué tipo de apoyo que reciben de los padres de los niños con necesidades educativas especiales?	x				x					X		
13- ¿Cuáles son los aspectos que se deben fortalecer y mejorar para brindar una efectiva atención en el proceso de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales?			x				x			X		
14- ¿Cuáles son las principales barreras para el aprendizaje para lograr la inclusión educativa que observas en la institución?	x				x					X		

OBSERVACIONES: El número de preguntas para una entrevista es excesiva ya que se cuenta con otro instrumento cuantitativo, además, los instrumentos cualitativos son difíciles de analizar cuando son muchas preguntas. Sugiero como evaluadora disminuir la cantidad de ítems para mejores resultados investigativos.


Firma del Evaluador

Mg. Angeles Divina Frágueda de Britez

PLANILLA DE EXPERTOS

Estimado juez, usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Análisis de las prácticas inclusivas en la Educación Escolar Básica en instituciones de gestión oficial de la ciudad de Capiatá. Año 2022" La evaluación de instrumentos es de gran relevancia para la obtención de información válida y confiable, por lo que agradezco desde ya su valiosa colaboración.

Antes de la evaluación del instrumento, le pido que me proporcione la siguiente información:

Nombre y apellido: Oscar Anibal Abente Villanueva.

Grado académico: Doctorando en Educación.

EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO CUANTITATIVO

El instrumento consiste en cuestionario con opciones de respuesta tipo escala de Likert:

- 1 (nunca) 2 (escasamente) 3 (frecuentemente)
4 (casi siempre) 5 (siempre)

La misma está diseñada para medir 3 variables:

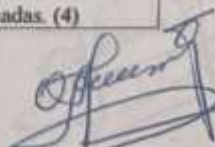
Variable 1: Acciones para garantizar la presencia de alumnos con NEE

Variable 2: Tipos de apoyo para alumnos con NEE en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Variable 3: Práctica docente

La evaluación de este instrumento consiste en completar la Tabla de Evaluación y la Tabla de Valoración general del cuestionario. Para la Tabla de Evaluación deberá asignar a cada ítem el puntaje que considere más apropiado, en una escala del 1 al 4, donde 1 representa el menor valor del atributo evaluado. Para ello, deberá considerar los siguientes indicadores:

Categoría	Indicador y puntaje
SUFICIENCIA S* (Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para realizar su medición.) <i>*El puntaje se asigna a la dimensión.</i>	La cantidad de ítems no es suficiente para medir la dimensión. (1) La cantidad de ítems permite medir algún aspecto de la dimensión, pero no la dimensión completa. (2) Se debe incrementar la cantidad de algunos ítems para poder medir la dimensión. (3) La cantidad de ítems es suficiente. (4)
CLARIDAD CI (El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son Adecuadas.)	La redacción del ítem es confusa. (1) El ítem requiere modificaciones considerables en cuanto a la terminología empleada. (2) Se requiere una modificación mínima de algunos de los términos utilizados en la redacción del ítem. (3) El ítem es claro. Su semántica y sintaxis son adecuadas. (4)



educativas especiales.					
Las tareas escolares se aprecian dentro del contexto de la diversidad				4	
Los materiales didácticos que utilizas en el aula son adaptados a las necesidades educativas especiales de los alumnos				4	
Derivas a los alumnos con necesidades educativas especiales a profesionales especializados para una asistencia individualizada en casos que no se ha logrado el aprendizaje.				4	

• **Tabla de valoración general del cuestionario (a cargo del experto)**

Por favor, marque con una X la respuesta escogida de entre las opciones que se presentan:

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responderlo adecuadamente.	x		
El número de preguntas del cuestionario es excesivo.			x
La cantidad total de ítems está distribuida de forma equilibrada entre las dimensiones.	x		
Las preguntas son claras y podrán ser comprendidas y respondidas por los encuestados.	x		

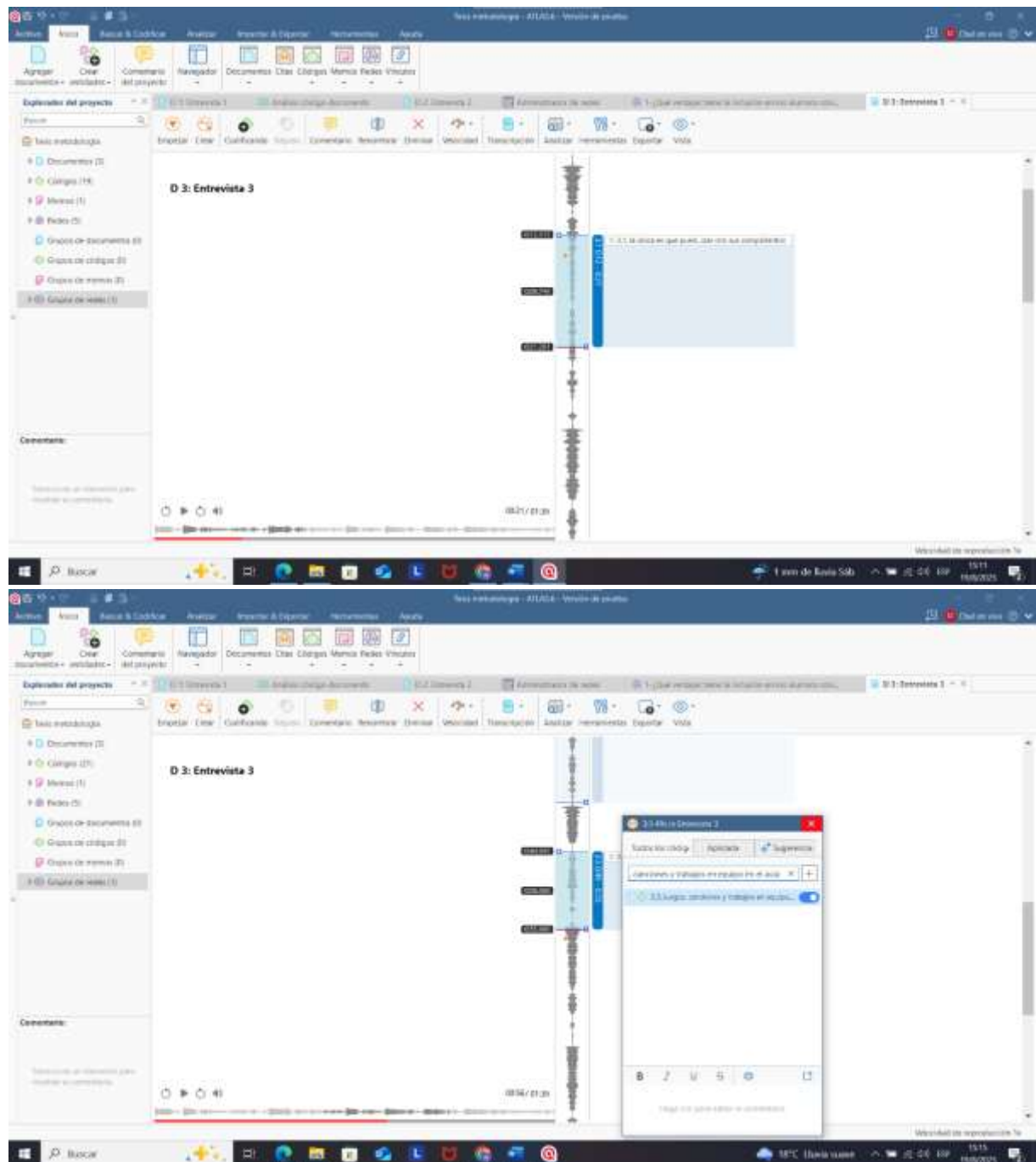
OBSERVACIONES: El cuestionario se ajusta al tema investigado. Siga adelante en su implementación.

Firma del evaluador

OBSERVACIONES: Excelente las preguntas redactadas, son sencillas, pertinentes y significativas.

Evaluador

Anexo 3. Evidencias de primeros datos obtenidos y el proceso de análisis





7. Actitud de comprensión hacia la inclusión educativa

En la institución se realizan talleres de sensibilización con los padres y/o con los miembros de la comunidad educativa sobre inclusión educativa:

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	18	24,3
Escasamente	41	55,4
Frecuentemente	12	16,2
Casi siempre	1	1,4
Siempre	2	2,7
Total	74	100,0

En la institución se realizan campañas de concienciación sobre educación inclusiva:

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	20	27,0
Escasamente	38	51,4
Frecuentemente	12	16,2
Casi siempre	1	1,4
Siempre	3	4,1
Total	74	100,0

En la institución se realizan campañas propagandísticas sobre inclusión educativa:

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	22	29,7
Escasamente	29	39,2
Frecuentemente	10	13,5
Casi siempre	1	1,4
Siempre	2	2,7

Tabla 71: Frecuencia y porcentaje de respuestas de directivos sobre si se deriva a los alumnos con necesidades educativas especiales a profesionales especializados para una asistencia individualizada en casos que no se ha logrado el aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje
Frecuentemente	2	20
Casi siempre	3	30
Casi siempre	4	40
Siempre	1	10
Total	10	100

Gráfico 71: Porcentaje de respuestas de directivos sobre si se deriva a los alumnos con necesidades educativas especiales a profesionales especializados para una asistencia individualizada en casos que no se ha logrado el aprendizaje.

Tabla 72: Porcentaje de respuestas de directivos sobre si se deriva a los alumnos con necesidades educativas especiales a profesionales especializados para una asistencia individualizada en casos que no se ha logrado el aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje
Frecuentemente	1	10
Casi siempre	3	30
Siempre	6	60
Total	10	100

Gráfico 72: Porcentaje de respuestas de directivos sobre si se deriva a los alumnos con necesidades educativas especiales a profesionales especializados para una asistencia individualizada en casos que no se ha logrado el aprendizaje.

[illegible]

ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA DOCENTES

El presente cuestionario tiene como propósito: "Analizar las prácticas educativas en la Educación Primaria Básica implementadas por docentes y directivos en instituciones educativas de gestión oficial de la ciudad de Caguas en el año 2022". Dado lo que aparece en paréntesis antes de cada pregunta o ítem, los números indican su confiabilidad.

Muchas gracias.

I. Datos de identificación

Nombre (Intermedio) (.)	Municipio ()
Edad: _____	
Grado que enseña (cuando menciona más de uno separar)	
1er Grado (.)	2do Grado (.)
3er Grado (.)	5to Grado (.)
Años en la docencia:	
1 a 10 años (.)	11 a 20 años (.)
16 a 25 años (.)	26 a 35 años (.)
Escala de:	
Título (Intermedio) (.)	Diploma título (.)
Nivel Académico	
1- Formacion docente (.)	2- Licenciatura (.)
3- Maestría (.)	4- Doctorado (.)

El maestro/a los define

[illegible]

La participación se debe integrar de manera voluntaria. La información que se recoge será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera del fin de una investigación. Los participantes serán informados acerca del sistema de identificación y, por lo tanto, serán anónimos.

Si hasta alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en el experimento, puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que eso le perjudique en ninguna forma.

La información prestada en el curso de la investigación es estrictamente confidencial y reservada. La misma no será usada con ningún otro propósito fuera del fin de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme del estudio cuando así lo decida sin que sea en perjuicio hacia la persona.