



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN**  
**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**ANA MARÍA LÓPEZ AVALOS**

**TUTOR: LUIS ORTIZ**

**ASUNCIÓN, PARAGUAY**

**2024**

**ANA MARÍA LÓPEZ AVALOS**

**INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Tesis presentada y defendida en la Universidad Autónoma de Asunción, como requisito  
para obtención del título de Doctora en Educación

**ASUNCIÓN, PARAGUAY**

**2024**

Ana María López Avalos, 20024  
**La Educación Inclusiva en Educación Superior**  
141 p.  
Dr. Luis Ortiz  
Programa de Doctorado  
Universidad Autónoma de Asunción.2024

**ANA MARÍA LÓPEZ AVALOS**

**INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Esta tesis fue evaluada en fecha..... para la obtención del título de

Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Asunción

Calificación:\_\_\_\_\_

Mesa Examinadora:

---

---

---

---

---

**ASUNCIÓN, PARAGUAY**

**2024**

### **Dedicatoria**

A mis Ángeles del cielo, Ana y Rodolfo por no abandonarme y guiarme siempre.

A mi esposo, Javier por acompañarme en todo momento.

A mis hijos, Javier y Arturo, los amores de mi vida.

A mis hermanos, por el aliento constante que siempre me dan.

### **Agradecimientos**

Agradezco a Dios, por ser mi baluarte, por darme la oportunidad de poder llegar hasta esta etapa para alcanzar este objetivo que se desarrolló durante un proceso muy difícil en mi vida.

A mi tutor, Dr. Luis Ortíz, por sus orientaciones oportunas, por su predisposición en todo momento y acompañamiento hasta el final de este trabajo.

A los directivos de la Universidad, docentes y estudiantes, por el apoyo brindado y las orientaciones constantes.

A todas las personas que han confiado en mí, que me dieron su apoyo y ayuda incondicional para lograr llegar a esta meta.

A todos ...gratitud!

## Índice de Contenido

Índice de Contenido.....	vii
Índice de Figuras .....	x
Resumen .....	xii
Abstract.....	xiii
<b>PRIMERA PARTE: Marco introductorio .....</b>	<b>1</b>
Introducción.....	1
Planteamiento y Formulación del Problema .....	1
Pregunta General:.....	5
Preguntas Específicas:.....	5
Objetivos.....	7
Objetivo General: .....	7
Objetivos Específicos:.....	7
Justificación .....	8
Metodología.....	9
<b>SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1: Educación inclusiva: postulados e historia .....</b>	<b>11</b>
1.1. Inicios de la Educación Inclusiva.....	11
1.2. Conceptualización de Educación Inclusiva.....	15
1.3. Condiciones para una Educación Inclusiva.....	21
1.4. Importancia de la Percepción y la Actitud en la Educación Inclusiva.....	23
<b>CAPITULO 2: Normativa que regula la Inclusión en Educación. Marco Normativo de Educación Inclusiva.....</b>	<b>28</b>
2.1. Marco Normativo Internacional de Educación Inclusiva.....	28
2.2. Declaración de Incheón.....	31
2.3. Marco Normativo Nacional de la Educación Inclusiva .....	31
<b>CAPITULO 3: La Educación Inclusiva en Educación Superior: Políticas y prácticas inclusivas en Educación Superior.....</b>	<b>38</b>
3.1. Los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en Paraguay.....	38
3.1.1. Políticas Inclusivas.....	38
3.1.2. Cultura Inclusiva .....	39
3.1.3. Prácticas Inclusivas .....	40
3.2. Las inteligencias Múltiples en el Aula .....	41

3.3. El aprendizaje cooperativo .....	41
3.4. El aprendizaje basado en proyectos .....	42
3.5. Los ajustes razonables .....	42
3.6. La evaluación .....	42
3.7. La Educación Superior en Paraguay y la Educación Inclusiva .....	44
CAPITULO 4: Estado de la cuestión: revisión de otras investigaciones sobre la temática .....	48
4.1. Experiencias de Inclusión en la Educación Superior .....	48
4.1.1. El caso de la Universidad de Auckland .....	48
4.1.2. Los casos de Australia y Nueva Zelanda .....	49
4.1.3. Inclusión en universidades argentinas .....	51
4.1.4. Inclusión en universidades colombianas .....	52
4.1.5. Experiencia en la Universidad Columbia del Paraguay .....	54
4.1.6. El Index para la Inclusión en el contexto universitario .....	55
TERCERA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO .....	60
CAPÍTULO 5. Decisiones metodológicas .....	60
5.1. Tipo de investigación: .....	60
5.2. Población y muestra: .....	61
5.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos: .....	62
5.3.1 Fiabilidad y validez del instrumento .....	64
5.4. Procedimiento adoptado para la recolección de datos .....	65
5.5. Procesamiento de datos .....	65
CUARTA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS .....	66
CAPÍTULO 6. Análisis de datos .....	66
6.1. Datos sociodemográficos de los encuestados. Equipo Educativo .....	66
6.2. Dimensión I. Cultura Inclusiva. ....	68
6.3. Dimensión II. Políticas inclusivas .....	79
6.4. Dimensión III. Prácticas inclusivas. ....	92
6.5. Dimensión IV. Actitudes ante la inclusión. ....	103
CONCLUSIONES .....	120
Recomendaciones .....	127
Referencias Bibliográficas .....	128
ANEXO .....	133



## Índice de Figuras

Figura 1. Sexo.....	66
Figura 2. Edad .....	67
Figura 3.Función que desempeña .....	67
Figura 4.El equipo educativo coopera entre si .....	68
Figura 5.Los estudiantes se ayudan mutuamente .....	69
Figura 6. En la Facultad todos se respetan mutuamente independientemente del rol que desempeñan .....	70
Figura 7. La Facultad crea vínculos a través de actividades y servicios en la comunidad local para apoyarse entre sí.....	71
Figura 8. Los miembros de la Facultad desarrollan valores inclusivos compartidos .....	72
Figura 9. El equipo educativo y los demás miembros de la Facultad fomentan el respeto de todos los derechos humanos .....	73
Figura 10. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.....	74
Figura 11. Se tienen altas expectativas de todos los estudiantes evitando las comparaciones con otros .....	75
Figura 12. Los estudiantes son valorados por igual .....	76
Figura 13. La Facultad rechaza todas las formas de discriminación .....	77
Figura 14. . Desde la Facultad se anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismo contrarrestando los estereotipos de belleza producidos en el ambiente .....	78
Figura 17. Se reconoce como valor las fortalezas personales y profesionales de los miembros de la Facultad considerando los conocimientos y experiencia de los demás .....	81
Figura 19. La Facultad promueve el ingreso de todos los estudiantes de la comunidad sin distinción alguna sin considerar sus limitaciones.....	83
Figura 20. La institución cuenta con un programa de incorporación a todos los estudiantes .....	84
Figura 21. La Facultad es físicamente accesible para todas las personas, es decir, se prevé las necesidades de las personas con discapacidad.....	85
Figura 22. La institución genera actividades coordinadas de apoyo para la atención a la diversidad. ....	86
Figura 23.Los profesionales reciben formación respecto a la atención a la diversidad .....	87

Figura 24. En las actividades de aprendizaje los estudiantes tienen la libertad de utilizar su lengua materna.....	88
Figura 25. La institución se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión .....	89
Figura 26.Las normas de convivencia son claras y aplicadas a todos por igual.....	90
Figura 29. Todos los estudiantes son considerados al momento de planificar las actividades de aprendizaje promoviendo diferentes modalidades de trabajo.....	93
Figura 42. Los estudiantes con discapacidad pueden participar de todas las actividades establecidas para la carrera.....	106

## Resumen

La presente investigación surge por las escasas investigaciones existentes respecto a la situación actual de la Educación Inclusiva en el ámbito de la Educación Superior. Por ello, se ha tomado como punto de partida, conocer la manera en que conciben la inclusión los directivos y docentes (equipo educativo) de la carrera de Ciencias de la Educación. A partir de ello se traza como objetivo general: analizar la Inclusión Educativa en la Educación Superior, desde la percepción del equipo educativo de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción respecto a sus cuatro dimensiones: Culturas, Políticas, Prácticas y Actitudes. Se trata de una investigación de alcance descriptivo, no experimental, de corte transversal, con un enfoque cuantitativo por medio de la aplicación de encuestas con preguntas cerradas a 78 miembros del equipo educativo que abarcaron las dimensiones de las culturas, políticas y prácticas y una adicional referente a las actitudes. Los principales resultados arrojaron que los porcentajes más significativos se encuentran en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo con respecto a los indicadores de cada dimensión estudiada, es así, que en la institución en estudio la educación inclusiva es un tema con un resultado positivo, en donde se establece una cultura inclusiva, se sigue las políticas en cuanto a inclusión, las prácticas inclusivas son ejercidas por los directivos y docentes y sobre todo, tienen una actitud positiva ante la inclusión que les permite como institución establecer la cultura de la inclusión.

**Palabras claves:** Educación Inclusiva-Educación Superior-Culturas-Políticas-Prácticas

### **Abstract**

The present investigation arises from the few existing investigations regarding the current situation of Inclusive Education in the field of Higher Education. For this reason, it has been taken as a starting point, to know the way in which the directors and teachers (educational team) of the Educational Sciences career conceive inclusion. From this, the general objective is drawn: to analyze the Educational Inclusion in Higher Education, from the perception of the educational team of the Educational Sciences career of the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of Concepción regarding to its four dimensions: Cultures, Policies, Practices and Attitudes. This is a descriptive, non-experimental, cross-sectional investigation, with a quantitative approach through the application of surveys with closed questions that covered 78 members of the educational team the dimensions of cultures, policies and practices and an additional one referring to attitudes. The main results showed that the most significant percentages are on the scale of totally agree and agree with respect to the indicators of each dimension studied, thus, in the institution under study, inclusive education is a subject with a positive result. , where an inclusive culture is established, inclusion policies are followed, inclusive practices are exercised by managers and teachers and above all, they have an attitude towards inclusion that allows them as an institution to establish the culture of inclusion.

**Keywords:** Inclusive Education-Higher Education-Cultures-Politics-Practices

## **PRIMERA PARTE: Marco introductorio**

### **Introducción**

La Educación Inclusiva como un paradigma educativo busca generar sociedades más incluyentes en todos los entornos educativos.

En diferentes Declaraciones y Tratados a nivel mundial, se han generado marcos normativos que rigen la Educación Inclusiva y en los que los distintos países basan sus políticas y leyes para que se aplique efectivamente el derecho a una educación para todos. Paraguay en el año 2013, ha promulgado la Ley N° 5136 de Educación Inclusiva que establece acciones para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, que permita remover las barreras que impiden el aprendizaje y la participación y facilitar la accesibilidad de todos los alumnos.

### **Planteamiento y Formulación del Problema**

La Ley N° 5136 de Educación Inclusiva declara la obligatoriedad de ésta para su aplicación a todas las instituciones educativas públicas, privadas y privadas subvencionadas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

A partir de la implementación de esta Ley, se han registrado avances en los niveles de la Educación Inicial, la Educación Escolar Básica e incluso en la Educación Media, sin embargo se da una desproporción al momento de dar el paso hacia la Educación Superior, en la cual muchos alumnos no pueden acceder a este nivel y donde pese a las normativas existentes referidas a la inclusión, es necesario aún delinear políticas consensuadas para la implementación de la educación inclusiva dentro de este nivel educativo.

En esa misma línea, Giménez (2015) afirma que, a pesar de la reglamentación de la Educación Inclusiva, es un gran desafío su puesta en práctica si no hay un trabajo articulado

entre todos los organismos encargados de velar por el cumplimiento de los derechos de todos los ciudadanos.

La globalización de las economías mundiales y la creciente aceptación de que las sociedades del conocimiento necesitan trabajadores altamente calificados y competentes en este ámbito trajo consigo la masificación de los sistemas de educación superior, aumentando ampliamente los niveles de matrícula en todas partes del mundo. “Sin embargo, a pesar de estas mejoras, siguen existiendo enormes disparidades dentro de los países y regiones y entre ellos, y el origen social sigue siendo el principal factor que influye en la participación en la educación superior” (UNESCO, 2022).

De acuerdo a las cifras que se manejan tanto en América Latina y el Caribe como a nivel nacional, puede dar muestra de la necesidad de concretizar lo legislado en cuanto a la inclusión.

El Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED), (UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2013) en la primera fase de aplicación del sistema en ocho países de la región: Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala, México, Perú, República Dominicana y Paraguay, destaca que nuestro país entre todos los de la región, registra el porcentaje más bajo de estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema educativo, solo un 10% asisten a escuelas regulares.

Precisamente, en ese sentido, Vernor Muñoz (2010) señala en su informe sobre el Derecho a la Educación – misión a Paraguay, que sólo el 36 % de las personas con discapacidad entre 6 y 18 años de edad asisten a una institución escolar, a diferencia del 82 % de personas sin discapacidad, asimismo, el 83 % de la población discapacitada no superó

seis años de la educación escolar básica, sólo 8 % de la población ha realizado algunos años de estudios secundarios y sólo el 2 % ha logrado llegar a los estudios superiores.

De acuerdo a las estadísticas, es una realidad el déficit existente en la implementación de la Educación Inclusiva en todos los niveles educativos y es más notorio en el acceso a la Educación Superior. Existen varios factores que dificultan el proceso de inclusión en este nivel, como el financiamiento, las actitudes, los valores, la poca formación docente reflejada en la práctica y en la concepción sobre la inclusión, políticas internas poco adecuadas al enfoque educativo por mencionar algunos.

Uno de los temas claves tratados en la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior 2022, fue la inclusión en Educación Superior, en donde se puede notar la preocupación por el acceso y permanencia en el sistema, de los grupos más vulnerables, las políticas de equidad y distribución equitativa de oportunidades, el derecho a la educación superior, apoyo financiero a jóvenes de familias con bajos ingresos, mejorar la igualdad de género, el valor de la diversidad étnica y la multiculturalidad, el servicio y diseño universales para garantizar la inclusión de personas con discapacidad la disminución de desigualdades, promoción de la diversidad y maximización de resultados para todos los graduados.

De acuerdo a las informaciones, existen experiencias significativas de inclusión en Educación Superior en muchos países del mundo, en donde albergan a estudiantes con distintos orígenes, contando con políticas que amparan el acceso, permanencia y la conclusión exitosa de sus estudios. Paraguay cuenta también con experiencias de inclusión en Educación Superior, sin embargo, son experiencias que tienen que ver con la inclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad, con más frecuencia los de discapacidad

visual. Empero, la educación inclusiva abarca a la diversidad de alumnos, no solo aquellos con discapacidad.

En efecto, considerando la problemática existente dentro de la Educación Superior para garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, lleva a reflexionar sobre los motivos que influyen para la aún incipiente implementación del enfoque inclusivo en este nivel educativo, ¿cuál es la concepción que se tiene respecto a la inclusión en el ámbito de la Educación Superior? ¿en la práctica se reflejan las normativas establecidas para la educación inclusiva? ¿existen políticas internas que rigen la inclusión?, ¿cuáles son las acciones que llevan a cabo las universidades para volverse más inclusivas?

Por lo que a través de esta investigación se pretende indagar a partir de la percepción de los directivos y docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción, año 2023, respecto a la implementación del enfoque inclusivo en sus dimensiones: política, cultura y prácticas, además de las actitudes, considerando que en dicha facultad se forman a futuros docentes, quienes a su vez, tendrán en sus manos la formación de varios estudiantes, y es importante la preparación que ellos reciban para atender la diversidad y contar con una concepción adecuada respecto al tema porque de la manera en que se concibe una realidad, es como actúan las personas, y será el punto de partida para tomar acciones de intervención para aumentar la igualdad de oportunidades especialmente para los estudiantes provenientes de sectores más vulnerables, y garantizar una educación sin desigualdades y disminuyendo las barreras de exclusión.

Por ello se plantean las siguientes interrogantes:

***Pregunta General:***

¿Cuál es la percepción acerca de la Inclusión Educativa en la Educación Superior, del equipo educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción?

***Preguntas Específicas:***

- ¿Qué características presentan en cuanto a género, edad y cargo que desempeñan el equipo educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción?
- ¿Cuál es la percepción acerca de la Inclusión Educativa en cuanto a **cultura** inclusiva que tiene el equipo educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción?
- ¿Qué percepción acerca de la Inclusión Educativa en cuanto a **política inclusiva** que tiene el equipo educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción.
- ¿Cuál es la percepción del equipo educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción acerca de la Inclusión Educativa con respecto a **prácticas inclusivas**?
- ¿Qué **actitudes** ante la inclusión educativa manifiesta el equipo educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción?
- ¿Qué acciones consideran los miembros del equipo educativo, que son necesarias para contribuir con el proceso de inclusión educativa en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción?



## **Objetivos**

### ***Objetivo General:***

Analizar la Inclusión Educativa en la Educación Superior, desde la percepción del equipo educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción.

### ***Objetivos Específicos:***

- Conocer las características de género, edad y cargo que desempeñan el equipo educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción.
- Identificar la percepción acerca de la Inclusión Educativa en cuanto a cultura inclusiva del equipo educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción.
- Identificar la percepción acerca de la Inclusión Educativa en cuanto a política inclusiva del equipo educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción
- Identificar la percepción del equipo educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción acerca de la Inclusión Educativa en cuanto a prácticas inclusivas.
- Conocer la actitud ante la inclusión que manifiesta el equipo educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción.
- Conocer las acciones que son necesarias implementar según el equipo educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción que contribuyan a fortalecer el proceso de inclusión educativa.

## **Justificación**

La institución universitaria desempeña un papel muy importante a la hora de dar respuestas a las demandas sociales a través de la formación de futuros profesionales, esto trae consigo un cambio en la concepción, gestión, administración y organización de la educación superior, así como de la formación del docente para responder a las necesidades de los estudiantes Fernández (2012 citado en Balletbó Fernández y otros, 2021).

La Conferencia Mundial de Educación Superior 2009, expresa que la Educación Superior debe apuntar a garantizar el acceso equitativo a grupos subrepresentados tales como trabajadores, pobres, minorías, personas con discapacidad, migrantes, refugiados y otras poblaciones vulnerables.

En ese contexto, la Educación Inclusiva juega un rol muy importante para brindar las herramientas que se necesitan para responder a la diversidad de alumnos insertos en la Educación Superior. Sin embargo, la implementación de este enfoque en ese nivel educativo es aún muy incipiente por lo que la presente investigación surge a partir de la necesidad de insertarse en la Educación Superior y conocer la situación de la inclusión educativa desde la perspectiva de los directivos y docentes, con el propósito de analizar la manera en que se vivencian las políticas, culturas y prácticas inclusivas como así también indagar sobre las acciones necesarias para fortalecer el proceso de inclusión, ya que las cifras demuestran un bajo porcentaje de accesibilidad y permanencia en la educación superior de aquellos grupos más desfavorecidos.

La investigación pretende brindar informaciones de utilidad para la institución educativa de manera que conozcan la realidad del problema desde diferentes perspectivas, de modo a repensar sobre las políticas internas, la adquisición de los valores inclusivos el

fortalecimiento de las prácticas y el desarrollo de acciones pertinentes para avanzar en el proceso inclusivo.

Además, a partir de este trabajo se podrá extender a otras investigaciones para hacer seguimiento y evaluación de los avances que se generasen a partir de esta, realizar comparaciones como también para analizar si las percepciones van cambiando con el tiempo desde los diferentes roles que se ejercen en la comunidad educativa y si hay diferencias en cuanto a la edad, género entre otras variables.

Por otra parte, sería relevante socialmente, porque al brindar informaciones sobre cómo la institución se encuentra respecto a la implementación de la educación inclusiva para la atención a la diversidad de alumnos, ésta podrá generar estrategias que faciliten el acceso a la educación superior a una mayor cantidad de alumnos que incluyan a aquellos que provengan de algunos grupos específicos de la sociedad, grupos vulnerables y desfavorecidos que les permita desarrollar su potencial de manera a contribuir con el desarrollo de la sociedad.

### **Metodología**

Esta investigación está enmarcada dentro de un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo, no experimental y de corte transversal debido a que se trabaja con el equipo educativo del primer semestre del año 2023 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Para la recolección de datos se ha procedido a la aplicación de encuestas a través de cuestionarios con preguntas cerradas. Los datos recogidos se grafican porcentualmente y analizan a través de métodos estadísticos.

Este trabajo de investigación se organiza en cuatro partes centrales:

Primera parte: abarca los aspectos iniciales del trabajo como el marco introductorio, el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, la justificación y la metodología de trabajo.

Segunda parte: se desarrolla el sustento teórico de la investigación, con los siguientes capítulos:

Capítulo I: Educación Inclusiva: Postulados e historia

Capítulo II: Normativa que regula la Inclusión en Educación

Capítulo III: La Educación Inclusiva en Educación Superior: Políticas y prácticas inclusivas en Educación Superior

Capítulo IV: Estado de la cuestión: revisión de otras investigaciones sobre la temática

Tercera Parte: consta del diseño metodológico en el cual se desarrolló la investigación.

Cuarta Parte: aquí figuran los resultados arrojados por la investigación, las conclusiones y recomendaciones finales donde se delinearán posibles acciones que podrían ser de utilidad a la universidad para realizar mejoras inclusivas.

## SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

### CAPÍTULO 1: Educación inclusiva: postulados e historia

#### *1.1. Inicios de la Educación Inclusiva.*

La Educación Inclusiva está relacionada con el desarrollo de los derechos sociales y educativos a lo largo del tiempo, desde sus primeros cimientos allá por los años 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos en donde en su artículo 26.1 menciona que cada persona tiene derecho a una educación de calidad. A partir de aquí puede decirse que el concepto de Educación Inclusiva fue construyéndose, pasando por varias etapas donde puede destacarse la Declaración de Salamanca en el año 1994 realizada por la UNESCO, en la cual se insta a una “Educación para Todos” y se ve la necesidad de capacitar a las escuelas para atender a todo el alumnado, sobre todo aquel que tiene Necesidades Educativas Especiales (NEE), concepto que se utiliza para caracterizar a aquellas personas que requieren ayudas que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo. (Ministerio de Educación y Cultura, 1998 citado por Tomé, 2017). En tanto, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2006 se convierte en el primer instrumento jurídicamente vinculante con el concepto de la Educación Inclusiva, considerándola como “un derecho que obliga a las autoridades a propiciar las condiciones suficientes para su disfrute efectivo” (García-Cano Torrico, Buenestado Fernández, Gutiérrez Arenas, López González, & Naranjo de Arcos, 2017, p. 12).

De acuerdo a la literatura, la educación inclusiva surge a fines de 1980, como un nuevo movimiento, en los Estados Unidos de Norteamérica y luego en Europa, originado desde la escuela común por personas con discapacidad, familiares y profesionales de la salud que cuestionaron el hecho de que la educación especial se centraba exclusivamente en personas

con NEE, en la deficiencia. Cabe recordar que la educación especial estaba caracterizada por “la concepción médico-psicológica, fundada en lo patológico, en lo normal y lo anormal” (Tomé, 2017, p. 18). El modelo inclusivo se genera en el contexto de sustituir al modelo de integración, dominante en aquel entonces, en donde los alumnos con discapacidad debían adaptarse al grupo, el centro educativo los acogía, pero estos alumnos debían poseer ciertas competencias para acceder a la educación (Borregón & Giménez, 2017). Sin embargo, el término inclusión, ha generado mucha confusión, incluso a nivel internacional debido a que se utiliza como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, otra necesidad educativa especial, a la escuela común (Blanco, La Equidad y la Inclusión Social: uno de los desafíos de la educación y escuela de hoy, 2006).

Al respecto, Mittler (2000, citado en Ainscow, 2005), reafirma que en algunos países la educación inclusiva, es vista como un enfoque para atender a alumnos con discapacidades en entornos educativos generales.

Se trata en definitiva de dos modelos con características opuestas, mientras la integración pretende que el alumno se adecue a la escuela, al sistema educativo, la inclusión busca que la escuela, el sistema educativo se encargue de satisfacer las necesidades de todos los alumnos sin diferencia alguna desechando la idea errónea que la inclusión se trata de atender solo a alumnos con NEE o con algún tipo de discapacidad.

Por lo tanto, la perspectiva de atención a la diversidad desde el punto de vista educativo deja de ser rehabilitadora, basada en el déficit del alumno para pasar a un paradigma centrado en las dificultades existentes en el medio, el entorno, poniendo atención a los obstáculos que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Tomé, 2017).

Booth & Ainscow (2011), hacen alusión al respecto que “cuando los estudiantes encuentran barreras, esto impide el acceso, la participación y el aprendizaje” (p. 44). Estas

barreras pueden ser de tipo arquitectónico, barreras de comunicación, aquellas relacionadas con los profesores, alumnos, comunidad educativa en general relacionadas con las actitudes y concepciones sobre la discapacidad (Borregón & Giménez, 2017).

La finalidad de identificar las barreras al aprendizaje y la participación implica descubrir progresivamente y eliminar las limitaciones para participar y aprender y para reducir estas barreras será necesario movilizar los recursos del centro escolar (Booth & Ainscow, 2011).

En síntesis, desde la perspectiva de la inclusión en el ámbito de la educación, es responsabilidad de la institución educativa específicamente reducir las barreras que impiden al alumno a acceder a una educación de calidad y por extensión a la sociedad.

¿Cómo surge la Educación Inclusiva en Paraguay?

En el Anexo I contenido en la publicación de la investigación realizada por la Fundación Teletón Paraguay (2013), “Interiorización sobre la situación de educación inclusiva en Asunción, alrededores y Cnel. Oviedo” relata cómo fue evolucionando a partir de la Educación Especial hasta llegar a la Educación Inclusiva, en ella se describe de la siguiente manera:

Los primeros inicios de la Educación especial datan del año 1939, luego de finalizada la Guerra del Chaco, un grupo de excombatientes no videntes fueron atendidos para la enseñanza del sistema braille, con el patrocinio del Hospital Militar, se siguió con este sistema de atención a los discapacitados visuales hasta 1947 y desde el año 1956 inicia la Educación Especial de forma sistematizada con la creación de “Escuelas Diferenciales” a cargo del Ministerio de Educación y Culto, dependiendo de la Educación Primaria hasta 1972. A partir de allí por las necesidades surgidas y a medida que la modalidad fue desarrollándose, la Educación Especial pasa por un periodo de organización y reestructuración donde surgen las instituciones especializadas, a finales de la década del 30

del siglo pasado, para poner en práctica la atención a las personas con limitaciones, considerándose como inicio de la Educación Especial.

Otro periodo mencionado, es el auge de la Educación Especial, donde aparecen las primeras escuelas de Educación Especial, para la atención de niños con discapacidad, servicios para la capacitación laboral y formación de personal especializado para atender esta población (décadas del 50 al 70).

El tránsito hacia la integración que cobra importancia en la década de los 80 debido a la Declaración Internacional de las Personas Impedidas proclamado por las Naciones Unidas, trae consigo el inicio de programas de integración de los alumnos/as discapacitados a la escuela regular y se dictan las primeras normas al respecto mediante la Resolución Ministerial N° 27/81 por la que se “dispone implementar en los grados primarios el documento Educación Especial en Escuelas Primarias”, se promueve el acceso, permanencia y promoción de los niños/as con discapacidad en la escuela regular y se impulsan los programas de especialización y capacitación docentes.

De la integración se pasa a la inclusión (a partir de la década del 90 hasta la actualidad). Con la Reforma Educativa, que sitúa a la Educación Especial como modalidad transversal del sistema educativo y en el marco de sus políticas y fines, así como con la Conferencia de Salamanca, la visión del sujeto de la Educación Especial, el “discapacitado”, adquiere una nueva perspectiva: el/la alumno/a con necesidades educativas especiales ya sea con discapacidades o no. Desde una visión centrada en el sujeto dirige la mirada a los recursos del sistema que tienen que ser pertinentes a todos, entre ellos los que presentan necesidades especiales, de esta manera se hacen vigentes sus derechos a la inclusión plena. Así lo reconoce la Constitución Nacional, la Ley General de Educación y demás normas y disposiciones que a partir de la Reforma educativa se dictan (p. 75).

En el mismo material, se menciona el informe presentado por el Lic. Rodolfo Elías, en el año 2007, titulado “La Educación inclusiva en Paraguay” y presentado en el Taller regional sobre educación inclusiva Cono Sur y Región Andina en donde expone que “el abordaje de la educación inclusiva se inicia en el país en el ámbito de la educación especial, a partir de una experiencia pedagógica en el 2000, impulsada por el Ministerio de Educación (con apoyo de la UNESCO)”, (p.13). Continúa diciendo que fue una experiencia piloto realizada en algunas escuelas del nivel escolar básico que tenían niñas y niños con discapacidad y otras que no trabajaban habitualmente con niñas y niños con discapacidad. A través de esta experiencia se pudo identificar algunas dificultades existentes en las escuelas para el funcionamiento de un modelo escolar inclusivo como también enunciar recomendaciones para transitar de una escuela especial a una inclusiva (Fundación Teletón Paraguay, 20013)

### ***1.2. Conceptualización de Educación Inclusiva***

Para abordar el tema la inclusión, es importante tener en claro las definiciones que la hacen. De acuerdo a (Blanco, 2008) el término inclusión tiene diferentes interpretaciones en los países, en donde en algunos lo relacionan con estudiantes que viven en zonas marginales y otros con la participación de personas con discapacidad o necesidades educativas especiales dentro de las escuelas comunes cayendo en la confusión de implementar la integración en vez de la inclusión. De acuerdo a la misma autora, esto trae como consecuencia que las políticas de inclusión sean vistas como responsabilidad de la educación especial.

Para la correcta interpretación del término, a continuación, se da una mirada desde diferentes concepciones:

La UNESCO (citado en Echeita & Ainscow, s.f.) define la educación inclusiva en su documento conceptual de la siguiente manera:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as.

Se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes.

De acuerdo a (Echeita & Ainscow, La Educación inclusiva como derecho, s.f.) existen cuatro elementos que orientan a desarrollar la definición de inclusión:

- La inclusión es un proceso: donde la inclusión debe ser vista como una búsqueda de mejorar las maneras de responder a la diversidad, aprendiendo a vivir con la diferencia, viéndolo de manera positiva.
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes: el hecho de asistir con regularidad a un establecimiento educativo en donde vivencien experiencias de aprendizajes significativos que le lleven a lograr el éxito en el resultado de aprendizaje a nivel general.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras: refiriéndose a barreras a aquellas creencias y actitudes que tienen las personas respecto a este proceso y que generan exclusión.

- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

Puede aludirse entonces, que la inclusión pretende valorar la diversidad y dentro de ese contexto eliminar las barreras que impidan la participación en la educación de grupos desfavorecidos, permitiendo a través de las mejoras en el centro, la permanencia de los mismos para alcanzar resultados exitosos haciendo efectivo el derecho de todas las personas a una educación de calidad. Al respecto, Barrio de la Puente (2009), señala que “el respeto y el reconocimiento positivo de todas las diferencias se deberá enfocar a combatir las desigualdades y la discriminación, y el compromiso ético de la educación deberá hacerse aprovechando la diversidad como una fuente de enriquecimiento personal” (p. 16).

De esa manera Solla Salvador (2007) refiere que “la Educación Inclusiva responde a su vocación como herramienta de mejora de las posibilidades de aprendizaje y participación de todos los niños y niñas” (p. 8).

Otros autores importantes como Ainscow, Booth y Dyson (2006, citado en MEC, 2011), manifiestan que:

La Educación Inclusiva hace referencia a un proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso. (p.14)

Sin embargo, cuando se habla de inclusión, no puede dejarse de hablar también de la exclusión y no solo refiriéndose a aquellos que no están dentro del sistema educativo, sino de aquellos que estando dentro de la escuela, son segregados o discriminados por alguna característica particular (Blanco, 2008). Así, la inclusión educativa según Giménez (2015),

responde a un modelo pedagógico que propone suprimir barreras para lograr una educación de calidad y eficaz para todos los alumnos de acuerdo a sus necesidades y condiciones de aprendizaje.

Gracias a la Educación Inclusiva los alumnos con alto riesgo de exclusión podrán mejorar su aprendizaje y por lo tanto su calidad de vida” (Solla Salvador, 2013, p.7).

Al hablar de inclusión, referir acerca de la diversidad, no puede dejarse de mencionar el término de discapacidad, que ha sido asociado desde un primer momento a la inclusión, pero como se ha mencionado más arriba, la inclusión involucra a todos los individuos en su diversidad. De acuerdo a la literatura el concepto de discapacidad fue transformándose también a través del tiempo y la cultura, lo que ha generado que se la mire de una manera diferente, cuestionando la forma de abordarla.

En ese sentido, el modelo social de la discapacidad ubica el problema de la discapacidad en la sociedad misma y para lograr la inclusión de las personas con discapacidad debe detectarse y minimizar las barreras que limitan su participación en la sociedad (Grosso, 2017).

Por ello, Echeita (2013), afirma que la inclusión educativa se trata de algo distinto y apunta ir más allá de lo que se ha logrado con el proceso de integración escolar, poniendo énfasis en superar las situaciones de exclusión, segregación y marginación educativa.

Asimismo, refiriéndose a la educación inclusiva y la discapacidad Arnaiz Sánchez (2003 citado en Grosso, 2017)) menciona:

La Educación Inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o diferencia de aprendizaje género o pertenencia a una minoría

étnica...En segundo lugar es una actitud, un sistema de valores o creencias, no una acción o un conjunto de acciones. (p. 123)

Para asumir la inclusión es definitivamente necesario tener la actitud adecuada y la internalización de valores inclusivos, no se trata únicamente de realizar acciones aisladas y sin sentido, debe ser un trabajo mancomunado donde se deba trabajar la cultura inclusiva en la comunidad educativa, elaborar la política institucional y llevarla a la práctica.

En Paraguay, la Ley 1536 define la inclusión como: “Identificación y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación, y maximización de los recursos para el apoyo de ambos procesos” (p. 2)

En tanto, la Educación Inclusiva está definida de la siguiente manera:

Proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación del alumnado en todas las instituciones educativas del sistema educativo nacional donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso. (p. 2)

En cuanto a esta definición contemplada en la Ley de Educación Inclusiva es la que guía los procesos de inclusión que debe darse en todos los niveles del sistema educativo nacional, esto incluyendo desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior en donde aún es un campo amplio de investigar.

Para concluir, el apartado de las conceptualizaciones es pertinente incluir cómo se refiere al término de inclusión o educación inclusiva en el Índice de Inclusión de Tony Booth y Mel Ainscow, (2000) p. 22:

- La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todo.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

Todos los conceptos mencionados apuntan a una educación para todos, sin discriminación de ninguna índole poniendo énfasis en la presencia, rendimiento y participación de todo el alumnado superando las barreras para el acceso y la participación.

### ***1.3. Condiciones para una Educación Inclusiva***

Es importante considerar que para que una escuela sea inclusiva debe poseer ciertas condiciones, si bien algunas pueden resaltar más que otras, las escuelas pueden entrar en un plan de mejora para fortalecer aquellas condiciones que la necesitan.

En el Módulo de Atención a la Diversidad, del Proyecto Formación de Docentes para la Mejora de la Calidad y la Equidad Educativa, del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica, emprendido por el Ministerio de Educación y Cultura y patrocinado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se lee las siguientes condiciones que debe tener una escuela inclusiva:

Tener una filosofía de educación inclusiva: garantiza el acceso, participación y permanencia de todos, incluidos los estudiantes con discapacidad, a través de actitud positiva, contar con un currículo o plan de estudios flexible y abierto, programación individualizada, aprendizajes funcionales y de valor equitativo, enseñanza en ambientes múltiples, énfasis en el aprendizajes de todos, participación en actividades curriculares y extracurriculares en igualdad de oportunidades, compartir la responsabilidad educativa con la familia, etc.

Contar con docentes con formación sobre inclusión: implica el conocimiento de la normativa nacional e internacional principios de intervención temprana, tipos de discapacidad, manejo de aulas multinivel, saber sobre el índice de inclusión (UNESCO), estar dispuestos a aprender de y sobre estudiantes con características diversas.

Asegurar apoyo a docentes: capacitación en funciones y acompañamiento, facilitar acceso a centros de recursos y redes de apoyo, disponer de equipos multidisciplinares para trabajo colaborativo, establecer un sistema de reconocimiento a un desempeño inclusivo, apoyar iniciativas innovadoras, etc.

Provisión de soporte a estudiantes: son asignados a grupos apropiados para su edad, se brinda servicios relacionados a (terapias de lenguaje, ocupacional, física), se propician actividades estructuradas para fomentar la amistad, se utilizan estrategias de enseñanza afectivas e instrucciones diferenciadas a los estilos de aprendizaje de los estudiantes del aula, cuando se requiere se modifican materiales para lecciones, tareas y evaluaciones, etc.

Garantizar la accesibilidad: asegurar el acceso al entorno físico, al transporte, a la información y a las comunicaciones, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia, señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión.

Asegurar un sistema de apoyos: elementos de uso personal: visualización de textos, el Braille, lenguaje de señas, dispositivos multimedia de fácil acceso, materiales didácticos adaptados, personal de apoyos entre otros.

Elementos de uso colectivo: equipos computacionales, hardware y software específico, mobiliario adaptado, adecuaciones arquitectónicas, profesionales de apoyo docente y de otras disciplinas.

Planificar actividades flexibles e inclusivas: para lo cual se ha tomado en cuenta las singularidades del alumnado, las necesidades de capacitación de docentes, valorar diversas alternativas de aprendizaje, prever asistencia personal y ayudas técnicas en caso de requerirlas un estudiante con discapacidad.

Trabajar con las familias: disponer de un sistema de comunicación e información, así como de espacios de participación que aseguren la implicación y compromiso de las familias en los procesos educativos de sus hijos-as. Concienciar a las familias para evitar resistencias y fomentar la aceptación de la diversidad.

Orientar a las familias de estudiantes con discapacidad brindando un soporte técnico, informar sobre las acciones institucionales y escucharlas para generar propuestas efectivas de acción conjunta.

Asegurar presupuesto institucional: el presupuesto institucional ha de cubrir la inversión que se deba realizar para eliminar las barreras arquitectónicas, así como aquellas que impiden el acceso a la información y comunicación, la inversión en capacitación, dotación de equipos, suministro de apoyos, etc.

Establecer vínculos con la comunidad: se requiere articular las acciones institucionales con miembros de la comunidad, con organizaciones de la localidad, para concienciar sobre el respeto a la diversidad y expandir los principios de inclusión de manera que se garantice a futuro procesos reales de inclusión social y laboral.

Monitorear el accionar institucional: disponer de un sistema de monitoreo y evaluación que permita una retroalimentación del accionar para una toma de decisiones pertinente, oportuna, efectiva y eficiente que garantice el aprendizaje de todo el alumnado. ( MEC-Paraguay.OEI, 2010, p-p: 21, 22, 23)

La educación inclusiva implica un proceso, para que haya un avance, se vuelve preciso que las instituciones educativas realicen un análisis crítico de las condiciones en que se encuentran respecto a este tema para dar respuesta en alguna medida a estas condiciones.

#### ***1.4.Importancia de la Percepción y la Actitud en la Educación Inclusiva***

Las impresiones que muchas veces nos formamos son consecuencia de varios factores como las creencias que tenemos, la influencia de la cultura, las experiencias, factores internos, esto hace que actuemos de cierta manera frente a personas o determinadas situaciones. Heider (1958, citado en Arias, 2006) “concluyó que las personas tienden a

atribuir la conducta de alguien a causas internas a la disposición de las personas, o a causas externas, o relacionadas con la situación” (p. 12).

De acuerdo a Moya (1999, citado en Arias ,2006), al respecto, señala que:

La percepción de una persona o de algún fenómeno depende del reconocimiento de emociones, a partir de las reacciones de las personas; también se forman las impresiones, a partir de la unión de diversos elementos informativos que se recolecten en los primeros instantes de interacción. Y también, en tercer lugar, por atribuciones causales, o búsqueda de alguna causa que explique la conducta y los hechos (p. 12).

En ese contexto, Booth y Ainscow ((1998, citado en Echeita Sarrionandia & Duck Homad, 2008) utiliza el término “perspectiva” para hacer alusión a las diferentes formas de ver la inclusión y la exclusión entre países y dentro de cada país, así como los sistemas de valores con los que están conectados, de esa manera entonces se podría explicar y entender un hecho desde los diferentes puntos de vista.

En el caso de la inclusión, es sustancial conocer lo que las personas piensan, creen o cómo la perciben, de modo a saber el grado de aceptación o rechazo lo que permitirá trabajar la sensibilización para crear una cultura inclusiva en las personas a través de los valores inclusivos para lograr cambiar la forma de mirar hacia las personas que poseen ciertas condiciones particulares limitantes que muchas veces por la falta de aceptación o porque no existen las condiciones necesarias para la atención de sus necesidades se encuentran excluidas de tener la oportunidad de acceder mejores condiciones de vida.

En este sentido, Ainscow (2009, citado en (Mellado y otros, 2017), establece que la educación inclusiva debe promover un cambio dentro de la cultura escolar para crear una visión inclusiva en toda la comunidad educativa, en otras palabras, refiere la importancia de

crear una cultura escolar inclusiva para el cambio de perspectiva de la comunidad educativa acerca de la inclusión.

La percepción de quienes llevan a cabo el proceso educativo, la mirada de los docentes y los alumnos, así como de toda la comunidad educativa pueden ser determinante para los cambios que se necesitan hacer dentro del proceso inclusivo. Esto lo afirma López & Moreno (2019, citado por Álvarez Cevallos, Póveda Zuñiga, & Quevedo Mora, 2021) al expresarse de la siguiente manera:

No solo se considera importante valorar las actitudes del alumnado y del profesorado hacia la inclusión, también es necesario conocer la de otros agentes de la comunidad educativa, como la del personal de administración y servicios y de los equipos que conforman los diferentes órganos de gobierno.

Por su parte, Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond (2010, citado por (Granada Azcárraga, Pomés Correa, & Sanhueza Henríquez, 2013, p. 54) señalan que “para que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales”.

Se hace necesario indagar y conocer la percepción de los docentes de manera a entender sus formas de pensar y actuar respecto a la inclusión. Se hace alusión al respecto: “Las percepciones coexisten en las estructuras cognitivas del sujeto docente y se despliegan en las acciones y decisiones pedagógicas” (Mellado y Chaucono, 2016 citado en Mellado, Chaucono, Hueche, & Aravena, 2017, p 5)

Por tanto, conocer la percepción permite realizar una reflexión sobre las concepciones y prácticas que realiza para ampliar la comprensión sobre unos procesos complejos y cambiantes, una vez que se ponga de manifiesto las propias barreras personales, así como

las barreras y deficiencias del sistema educativo en su conjunto (Echeita Sarrionandia & Duck Homad, 2008).

El docente, en especial, debe tener una visión y actitud positiva hacia la inclusión, de esa manera lograr que su práctica dentro del aula sea inclusiva (Ferrer y Martínez, 2005 citado en Mellado, Chaucono, Hueche, & Aravena, 2017), una vez más se refuerza que el pensamiento va muy ligado a la actitud que se tenga respecto a algo y en la realidad puede observarse distintos tipos de actitudes ya sean positivas o negativas especialmente del profesorado ante el ingreso de alumnos con necesidades especiales a una institución educativa ordinaria, lo que los lleva a adoptar determinadas conductas. Izquierdo (2015 citado por Álvarez Cevallos, Póveda Zuñiga, & Quevedo Mora, 2021), por su parte, considera que las actitudes tienen una estrecha relación con la conducta y reflejan el grado positivo o negativo con lo que las personas juzgan la realidad.

En relación a la actitud del docente hacia la inclusión educativa (Balletbó Fernández y otros, 2021) expresan que ésta se ve condicionada por varios factores que pueden facilitar u obstaculizar su práctica, entre ellas se encuentra la experiencia docente, las características de los alumnos, el tiempo y recursos de apoyo, la formación docente y capacitación.

Por tanto el docente debe estar muy comprometido con su formación, lo que le va brindar la seguridad a la hora de atender a todos sus alumnos de acuerdo a su singularidad permitiéndolo la participación de todos dentro del proceso educativo. En ese sentido, Ruiz de Garavito (2010), en su tesis titulada “Actitudes acerca de la Educación Inclusiva en Profesores de Primaria de una Institución Educativa del Callao” refiere que la educación inclusiva, al permitir la convivencia entre alumnos con y sin discapacidad enseña a valorar la diversidad evitando los prejuicios y las discriminaciones y que accedan a las mismas oportunidades de aprendizaje que todos.

En ese mismo contexto, Fernández (2013, citado en Echeita Sarrionandia & Duck Homad, 2008), señala que el docente debe ser capaz de romper con los paradigmas para mejorar la calidad de la educación superior en base a la igualdad y diversidad del estudiante dentro del aula y que para cumplir con ese cometido debe formarse para responder eficientemente a las necesidades de los estudiantes (Horne y Timmons, 2009 en Echeita Sarrionandia & Duck Homad, 2008). Clark (2002, citado en la tesis de Ruiz de Garavito, 2010) indica que algunos profesores de escuelas ordinarias necesitan de formación para trabajar con alumnos con necesidades especiales, pues no rompen aún con ese esquema que, si existen profesionales especialistas en el área, competen a ellos dicho trabajo, además que estos alumnos con necesidades especiales dentro de las aulas ordinarias quitan mucho tiempo y pueden influir negativamente en los otros compañeros.

En consideración a todo lo mencionado anteriormente, en esta investigación se considera importante conocer las percepciones que tienen los directivos, docentes y alumnos de la educación superior respecto a la inclusión lo que permitirá reflexionar sobre la situación actual del proceso inclusivo y dará el puntapié para los planes de mejora.

## **CAPITULO 2: Normativa que regula la Inclusión en Educación. Marco Normativo de Educación Inclusiva**

En cuanto a leyes se refiere, la Educación Inclusiva ha avanzado bastante. Es un tema que se ha tratado en Convenciones, Conferencias, Reuniones Internacionales se han hecho tratados internacionales que fueron ratificados por el Paraguay e incluso como país ha participado de varios encuentros en donde se ha comprometido a velar por una educación de calidad para todos.

### ***2.1. Marco Normativo Internacional de Educación Inclusiva***

Por mencionar algunos mandatos legislativos internacionales, se indican los siguientes:

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948):

Art 1: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”

Art 2: Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, 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. 26: “Toda persona tiene derecho a la educación (...) el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de sus méritos respectivos”.

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989) (Ratificada por el Paraguay mediante Ley 57/90 el 20 de setiembre de 1990): necesaria debido a que por más que muchos países hayan tenido leyes de protección hacia la infancia, no la respetaban, lo que implicaba para los niños, pobreza y acceso desigual a la educación (UNICEF, 2006)

Art. 28: 1. “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación a fin que pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades”.

c)“Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean necesarios”.

Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1994):

Art. 6: Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.

1.(...) “La educación de las personas con discapacidad debe constituir parte integrante de la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes de estudios, y la organización escolar”.

2.(...) “Deben facilitarse condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo concebidos en función de las necesidades de personas con diversas discapacidades”.

Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (2006):

Art. 5: “Los países de la Convención reconocen que todas las personas son iguales ante la ley”

Art. 24: “Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación”.

Los países de la convención garantizarán que las personas con discapacidad:

- “Accedan a una educación superior, a la educación profesional, a la educación para adultos sin discriminación, en igualdad de condiciones que las demás personas”.

Teniendo en cuenta este mismo artículo 24, referente a la Educación, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el año 2016, preocupados por los problemas con el acceso a la educación de las personas con discapacidad, elaboran la Observación General N° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, señalando al respecto que:

Los Estados Parte deben cuidar por que las personas con discapacidad ejerzan su derecho a la educación inclusiva en todos los niveles, formación profesional, enseñanza a lo largo de la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones (ONU, 2016).

Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990):

En su Artículo III sobre Universalizar el Acceso y Promover la Equidad refiere que la educación básica debería proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos, que para que la educación básica sea equitativa debe darse a éstos la oportunidad de llegar a un nivel aceptable de aprendizaje. Además, considera imperativo eliminar todos los estereotipos sobre géneros en educación.

Declaración de Salamanca (1994): En el año 1994 se reúnen los delegados representantes de 92 países y 25 organizaciones internacionales, en Salamanca, España, para realizar la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales para reafirmar su compromiso con la Educación para Todos. En dicho encuentro se proclama entre otras cosas que todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación, que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios para los cuales los sistemas educativos deben ser diseñados y aplicados considerando las diferentes características y necesidades.

Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: El 25 de setiembre del 2015, se reúnen los jefes de Estado y de Gobiernos de 193 países de la Asamblea General de las Naciones Unidas en donde delinean un conjunto de objetivos y metas universales que pretenden a través de ellas

el desarrollo de todos los países basados en los derechos humanos de las personas. Estos objetivos se encuentran enmarcados dentro de la Agenda 2030. (Organización Internacional del Trabajo (OIT), 2017)

Se trata de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y un conjunto de Metas relacionadas a cada Objetivo con indicadores para medir su implementación.

El Objetivo N° 4 hace referencia a la Educación de Calidad que busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. (22)

## ***2.2. Declaración de Incheón***

El Foro Mundial de Educación 2015 fue organizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), junto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas orientada a remover la igualdad de género (ONU Mujeres) y la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Dicho Foro se realizó en Incheón (República de Corea) del 19 al 22 de mayo de 2015. Aquí se aprobó la Declaración de Incheón. En el Foro se planteó una nueva visión de educación que transforme la vida de las personas. Asimismo, los participantes se comprometieron en aunar esfuerzos para lograr el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

## ***23. Marco Normativo Nacional de la Educación Inclusiva***

Como ley primera y fundamental que ampara a todos los ciudadanos del país, debe mencionarse a la Constitución Nacional, en ella, destacar dos artículos importantes, el artículo 46, que establece la igualdad de todas las personas y la no discriminación, y el

artículo 47, que determina la igualdad de derechos que todas las personas poseen por ser paraguayos sin distinción de ninguna índole.

Ley General de Educación N° 1264/98

La Ley 1264/98 es la que regula la educación paraguaya, en los siguientes artículos pueden encontrarse lo que refiere al derecho a la educación.

Art.2: El sistema educativo nacional está formulado para beneficiar a todos los habitantes de la República.

Art. 3: El Estado garantizará el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades de acceder a los conocimientos y a los beneficios de la cultura humanística, de la ciencia y de la tecnología, sin discriminación alguna.

Art. 4: El Estado tendrá la responsabilidad de asegurar a toda la población del país el acceso a la educación y crear las condiciones de una real igualdad de oportunidades.

Art. 5: A través del sistema educativo nacional se establecerá un diseño curricular básico, que posibilite la elaboración de proyectos curriculares diversos y ajustados a las modalidades, características y necesidades de cada caso.

Art. 23: Las autoridades educativas mediante programas de compensación, atenderán de manera preferente a los grupos y regiones que enfrenta condiciones económicas, demográficas y sociales de desventaja. El Estado garantizará la integración de alumnos con condiciones educativas especiales.

Art. 80: El Gobierno Nacional por medio del sistema educativo nacional garantizará la formación básica de:

Personas con características educativas individuales significativamente diferentes de las de sus pares; y,

Personas con necesidades educativas especiales: superdotados, con dificultades de aprendizaje, con trastornos de conducta, con trastornos de lenguaje y otros.

Art. 81: Esta modalidad educativa se orientará al desarrollo del individuo en base a su potencial para la adquisición de habilidades que permitan su realización personal y su incorporación activa a la sociedad.

#### Ley 5136 de la Educación Inclusiva

El Congreso de la Nación Paraguaya sancionó con fuerza de ley, la Ley N° 5136 de Educación Inclusiva que fue promulgada el 23 de diciembre de 2013 en donde se delinearon las acciones referentes a la aplicación de la ley.

Esta ley tiene por objeto establecer las acciones correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, que remueva las barreras que limiten el aprendizaje y la participación, facilitando la accesibilidad de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por medio de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal. (Art. 1)

En el Artículo 3 se encuentran definiciones a considerarse para la aplicación de la Educación Inclusiva a nivel nacional:

a. Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo: Se considera a todo alumno que debido a: necesidades específicas de apoyo educativo: derivadas de discapacidad física, intelectual, auditiva, visual y psicosocial, trastornos específicos de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación al sistema educativo, condiciones personales o de historia escolar, requiera de apoyos y /o ajustes para alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales

b. Discapacidad: Es una condición o situación por la cual una persona, con alguna deficiencia y con un entorno inapropiado por los diversos obstáculos y falta de

apoyos necesarios, no puede realizar ciertas actividades o no puede “funcionar” en algunas cosas como otras personas de su edad.

c. Trastornos específicos de aprendizaje: Constituyen un conjunto de problemas que interfieren significativamente en el rendimiento en la escuela, dificultando el adecuado progreso del niño y la consecución de las metas marcadas en los distintos planes educativos.

d. Altas capacidades intelectuales: Se considera que un alumno presenta necesidades específicas de apoyo educativo por alta capacidad intelectual cuando maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos.

e. Incorporación tardía al sistema educativo: Se considera que un alumno o alumna presenta necesidades específicas de apoyo educativo por incorporación tardía al sistema educativo cuando, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se escolariza de forma tardía y presenta problemas para acceder a la adquisición de los objetivos y competencias básicas respecto a sus coetáneos.

f. Alumnos con condiciones personales o de historia escolar: aquel que por sus condiciones personales o historia escolar presenta un desajuste curricular.

g. Ajustes razonables: modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular para garantizar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás de los derechos humanos y libertades fundamentales.

h. Barreras para el aprendizaje y la participación: obstáculos de índole arquitectónico comunicacional, metodológico, instrumental, programático, actitudinal y tecnológico que dificultan o inhiben las posibilidades de aprendizaje de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

i. Inclusión: identificación y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación, y maximización de los recursos para el apoyo de ambos procesos.

j. Discriminación: exclusión, distinción, restricción u omisión de proveer ajustes y apoyos de los medios que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones de los derechos y libertades inherentes a todo ser humano.

k. Educación Inclusiva: proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación del alumnado en todas las instituciones del sistema educativo nacional donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, en fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso.

L. Equidad educativa: significa que las escuelas deben acoger a todas las niñas, niños y adolescentes y adultos, independientemente de sus condiciones personales, culturales económicas o sociales.

Dentro de los delineamientos que se señala en esta ley, se encuentran asimismo los principios sobre los que se funda y los cuales debe ser otorgado a todo alumno con necesidades específicas de apoyo educativo. Designa también al Ministerio de Educación y Ciencias como el órgano rector para la toma de medidas necesarias para prevenir, combatir, erradicar y sancionar toda actitud discriminatoria. Se establece a la vez, la manera de

evaluar, la implementación de los ajustes razonables, cuáles son los derechos y deberes de los alumnos, los derechos y obligaciones de los docentes, padres, madres y tutores.

En el capítulo III de la Ley de Educación Inclusiva, se facultad al Ministerio de Educación y Ciencias, como órgano rector, para sancionar toda actitud discriminatoria contra los sujetos amparados por esa ley, por lo cual, en la Resolución N° 1/15 se reglamenta el Régimen de Faltas y Sanciones por incumplimiento de la Ley N° 5136 “De Educación Inclusiva”, que son aplicables a todas las instituciones educativas dependientes del Ministerio de Educación y Ciencias.

De las funciones de la Dirección General de Educación Inclusiva

Por Decreto N° 50/2008, se crea la Dirección General de Educación Inclusiva (DIGEI), para la atención de aquellas personas más excluidas, teniendo como misión el desarrollo de planes y programas dentro del marco de la Educación Inclusiva para brindar una educación de calidad para todas las personas con énfasis a aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad (MEC,2011).

La Ley N° 5749 establece la Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias que tiene por objeto establecer la estructura orgánica, las funciones y los órganos que conforman el Ministerio de Educación y Ciencias, dentro de ésta, se encuentra la Dirección General de Educación Inclusiva, en donde en su Art. 62, lo define como el órgano responsable de desarrollar estrategias de igualdad e inclusión educativa, que ayuden a superar la desigualdad y la discriminación al interior del sistema escolar y garanticen la aplicación del enfoque de derechos.

La Dirección General de Educación Inclusiva, como órgano responsable, tiene una gran responsabilidad sobre la educación inclusiva dentro del sistema educativo, más, la educación no depende sólo de este órgano, es responsabilidad de todos, como se plantea en

la Carta Orgánica del MEC donde dispone las funciones y reglamentaciones para cada órgano que lo compone.

Estas son algunas de las leyes sobre las cuales se sustenta la educación inclusiva, el marco normativo que apoya la inclusión el amplio, existen muchas leyes, decretos y resoluciones muchas veces guardadas en un escritorio o una biblioteca, es establecer políticas educativas inclusivas dentro de las instituciones que sean aplicables para llevar adelante la inclusión y brindar una educación de calidad para todos sin distinción alguna. Es importante recordar que la Ley de Educación Inclusiva es obligatoria para todas las instituciones educativas públicas, privadas, y privadas subvencionadas de todos los niveles del sistema educativo nacional.

## **CAPITULO 3: La Educación Inclusiva en Educación Superior: Políticas y prácticas inclusivas en Educación Superior**

### ***3.1. Los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en Paraguay***

Los Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay, constituye un documento oficial del Ministerio de Educación y Ciencias, construido por organizaciones de y para personas con discapacidad miembros de la Comisión Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con discapacidad que trabajaron arduamente en el marco del Programa Educación y Deportes Inclusivos llevados a cabo por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) con la Fundación Saraki y el Ministerio de Educación y Ciencias.

El documento plantea principios, estrategias y orientaciones a su vez para la implementación de la Ley de Educación Inclusiva en busca de la transformación del sistema educativo paraguayo. Está destinado a diferentes dependencias del Ministerio de Educación y Ciencias, instituciones educativas de sectores públicos, privados y privados subvencionados, a familiares y entidades que brindan apoyo a la inclusión y profesionales de la educación. Por lo que puede ser implementado en todos los estamentos y niveles del sistema educativo.

El documento está organizado en tres secciones en donde se esbozan aspectos sobre la Cultura, Políticas y Prácticas Inclusivas que vienen a ser los pilares fundamentales de la Inclusión.

#### ***3.1.1. Políticas Inclusivas***

Dentro de lo delineado en las Políticas Inclusivas puede encontrarse el marco conceptual de la educación inclusiva y el marco normativo nacional e internacional.

Asimismo, en el Marco Referencial Pedagógico para el Sistema Educativo Inclusivo, no puede dejar de estar ausente los fines y objetivos generales de la educación paraguaya, que actúan como marco de referencia así también la atención de los ajustes razonables y los niveles de adecuación curricular, la elaboración, ejecución y evaluación que deben estar transversalizado por un proceso participativo del Proyecto Educativo Institucional.

### ***3.1.2. Cultura Inclusiva***

En lo que refiere a la cultura inclusiva, sugiere que una escuela inclusiva se centra en la calidad del sistema educativo, basados en dos ejes:

- La identificación de las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación por parte de alumnos con diferentes necesidades específicas de apoyo educativo;
- La provisión de apoyos que faciliten el acceso, la participación y el aprendizaje de todos.

Resalta que el camino para llegar a la igualdad es la equidad, se precisa dar a cada sujeto que se educa aquello que necesita acorde a sus necesidades, brindar condiciones adecuadas para el acceso, participación, permanencia para todas las personas, especialmente los más vulnerable.

La cultura inclusiva debe formar parte de una política institucional plasmado dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI). En una escuela inclusiva la diversidad debe valorarse en positivo, toda la comunidad educativa debe apropiarse de los valores inclusivos los cuales deben formar parte de su quehacer diario, todos deben sentirse valorados, aceptados e incluidos.

Menciona que la discriminación tiene consecuencias graves en el individuo por lo que la escuela debe crear una cultura inclusiva que propicie un clima seguro y acogedor que garantice la formación integral de la persona.

### ***3.1.3. Prácticas Inclusivas***

En la escuela inclusiva todos tienen el mismo derecho a aprender y participar, para lo cual es necesario brindarles las oportunidades y condiciones adecuadas acorde a sus características. He aquí en donde las políticas educativas, proyectos educativos y las prácticas en el aula deben cambiar y ajustarse a las condiciones y necesidades de la diversidad.

Para mejorar las prácticas en el aula menciona algunas estrategias metodológicas que pueden ser de utilidad para crear aulas más inclusivas:

El aporte de la Neuroeducación para la atención a la diversidad

La neuroeducación ayuda a reconocer el dinamismo del cerebro y sus funciones; la imbricación entre lo cognitivo y lo emocional, la importancia de las actividades físicas, lúdicas y artísticas, como el carácter social del aprendizaje.

El diseño universal del aprendizaje (DUA)

Es una metodología que permite minimizar las barreras y garantizar la participación, el aprendizaje y el éxito de los alumnos. Tiene como base la neurociencia, disciplina que estudia el funcionamiento del cerebro.

El DUA se basa en tres principios fundamentales: medios de representación, medios de acción y expresión y medios de compromiso.

Proporcionar múltiples medios de representación: el currículo debe proporcionar una variedad de formas de comprender los conceptos que se enseñan (dibujos, palabras, objetos, fotos braille, lengua de señas, grabaciones, videos, etc.)

Proporcionar múltiples medios de acción y expresión: un currículo debe proporcionar diversas maneras para que los estudiantes respondan y actúen sobre lo que están aprendiendo.

Proporcionar múltiples medios de compromiso: un currículo debe ofrecer niveles de desafío y apoyo variados que ayuden a los niños a mantenerse comprometidos en el aprendizaje y conectar con otros saberes.

El DUA, de esta manera se convierte en un aliado clave dentro de las prácticas educativas en el aula porque permite al docente contar con diversos medios para acercar la información a los alumnos, de manera a brindarles la oportunidad de participación y aprendizaje a todos.

### ***3.2. Las inteligencias Múltiples en el Aula***

Otro aspecto a considerar dentro de las prácticas en el aula, son las inteligencias múltiples. Howard Gardner manifiesta que existen al menos ocho formas diferentes de inteligencias: la lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Esta propuesta teórica es un gran aporte y supone el reconocimiento de las diferentes maneras de presentar el contenido, de organizar el aula, de pensar y diseñar materiales y de relacionarse con los alumnos.

### ***3.3. El aprendizaje cooperativo***

De acuerdo a Gómez Gutiérrez en Lineamientos para la Educación Inclusiva en Paraguay, el aprendizaje cooperativo puede definirse como un amplio y heterogéneo conjunto de técnicas, estrategias y recursos metodológicos estructurados en los que los estudiantes y los docentes trabaja juntos, en equipo, con la finalidad de ayudarse a través de las mediaciones de iguales, docentes, materiales, recursos y otras personas, para así

construir el conocimiento de manera conjunta. La educación inclusiva incluye el derecho que tienen los alumnos a estar juntos, por lo que es bueno propiciar prácticas inclusivas organizando el aprendizaje de manera cooperativa, pues en una escuela inclusiva no sólo se enseña a leer, escribir y calcular sino también a convivir y cooperar.

### ***3.4. El aprendizaje basado en proyectos***

Es otra metodología inclusiva que puede trabajarse junto al aprendizaje cooperativo. Los temas se basan en el interés de los alumnos. Permite una enseñanza activa en donde los alumnos tienen la oportunidad de buscar, elegir, aplicar corregir, ensayar y errar. Ayuda a la construcción de la autonomía personal y el fomento de la autoestima.

Comprende cinco fases que debe tenerse en cuenta para su elaboración: planificación, análisis, articulación, comprobación y revisión final.

### ***3.5. Los ajustes razonables***

Son procedimientos que garantizan a que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo accedan al currículum en equidad de condiciones y oportunidades, favoreciendo su aprendizaje y participación. Estos ajustes pueden generar una programación individual, de acuerdo a la necesidad, considerando la diversidad.

Pueden ser: ajustes de acceso, ajustes curriculares; dentro de los cuales se encuentran los ajustes curriculares significativos y no significativos.

### ***3.6. La evaluación***

La evaluación es un proceso que permite la obtención de información del alumno y del mismo sistema educativo. Posibilita el conocimiento y detección de las necesidades de apoyo de los alumnos, y del sistema, la identificación de barreras que impiden que aquellos participen, aprendan, se relacionen y progresen. La interpretación de los resultados permitirá formar juicios de valor respecto al proceso de cada alumno como a la toma de

decisiones pertinentes para dar respuesta que acompañe el ritmo de aprendizaje individual y colectivo.

En Paraguay, se realizó una experiencia piloto dentro del enfoque del DUA, denominado “Texto Digital Accesible para estudiante con y sin discapacidad”, el Ministerio de Educación y Cultura con el Apoyo técnico y financiero de UNICEF y sus socios, crearon para que todos los niños y niñas se beneficien de contenidos educativos accesibles en formatos alternativos. Esta experiencia está enfocada en el primer ciclo de la educación escolar básica, pretende eliminar ciertas barreras al aprendizaje y que los estudiantes obtengan mejores resultados académicos.

Con esta iniciativa, se han propuesto:

- Fortalecer la política pública de educación inclusiva a través de la accesibilidad,

- Permitir la implementación del modelo de educación inclusiva con énfasis en el

DUA

- Fortalecer los vínculos con todas las organizaciones que trabajan en este dominio.

A través de esta experiencia se resalta que “si los contenidos educativos son accesibles en formatos alternativos, eliminando las barreras al aprendizaje, todos los niños, niñas y adolescentes tendrán derecho a las mismas oportunidades de educación” (UNICEF, 2022)

En suma, los Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo se ha encargado de trazar el camino para lograr una educación de calidad para todos, sin discriminación y equidad, más las instituciones y la comunidad toda deben encargarse de implementarlo, de crear una cultura inclusiva a través de la internalización de los valores inclusivos que deben estar plasmados dentro de la política institucional, así como las prácticas educativas.

### ***3.7. La Educación Superior en Paraguay y la Educación Inclusiva***

Remontándonos a los orígenes de la educación superior en Paraguay, de acuerdo a la literatura, se inicia con la creación de la Universidad Nacional de Asunción, en el año 1889, luego, surge la primera universidad privada del país, que es la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, a partir de estos inicios, con el tiempo, fueron surgiendo otras universidades, especialmente privadas.

Según los datos actualizados a abril del 2013, el Paraguay posee 54 universidades, de las cuales 8 son de universidades nacionales y 46 privadas con 288 facultades que ofertan 1633 carreras. Existen 38 Institutos Superiores que se desempeñan en un solo campo del saber, de los cuales 8 son oficiales y 30 del sector privado, en tanto 389 Institutos profesionales, 253 son institutos técnicos superiores, 10 oficiales y 243 privados (Estigarribia, 2017), observándose notoriamente el crecimiento de las universidades privadas.

Actualmente, las universidades se rigen por la Ley N° 4995/13 de Educación Superior, como parte del sistema educativo nacional, establece sus normativas y también los mecanismos que aseguren la calidad de la educación y la investigación.

La Educación Superior, es un bien público y responsabilidad del Estado, en cuanto a su organización, administración, dirección y gestión del sistema educativo nacional. El Estado reconoce y garantiza el derecho a la educación superior como un derecho fundamental para todos aquellos que quieran y estén en condiciones legales y académicas para cursarla. (Art. 4 Ley N° 4995/13)

El recurso de carácter público en el Presupuesto General de la Nación destinado a la educación superior, no deben ser inferiores al 7% (siete por ciento) del total asignado a la Administración Central, excluidos de préstamos y donaciones, independientemente a este porcentaje, debe destinarse un mínimo del 2% (dos por ciento) del Presupuesto General de

la Nación para la investigación. (Art. 76). En esta sección de sostenimiento y régimen económico no esclarece respecto a la gratuidad de la educación superior, por la que los alumnos deben cumplir con lo establecido administrativamente por las universidades.

Los alumnos tienen derecho a acceder a la educación superior, movilidad académica, a permanecer, egresar y titularse sin discriminación de ninguna naturaleza, conforme a sus méritos académicos. (Art. 47). Se entiende que con este derecho se busca garantizar a todos los alumnos una igualdad de oportunidades sin discriminación alguna.

Es responsabilidad del Nivel Universitario, de acuerdo a su competencia, la adecuación de la Educación Inclusiva, que dentro de su autonomía debe establecer políticas inclusivas y buscar los mecanismos para cumplir con lo establecido en la Ley N° 5136 de Educación Inclusiva.

Respecto a lo mencionado precedentemente, Giménez (2018) ha indicado que la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), ente creada por Ley N° 2072/03 con la finalidad de evaluar y acreditar la calidad académica de las instituciones de educación superior, en el año 2018, agregó nuevos indicadores referentes a la inclusión a su matriz de calidad, quedando 192 indicadores evaluados, de los cuales 14 corresponde a inclusión, representando al 7,3 % del total.

La ANEAES se encuentra realizando mecanismos que garanticen el acceso a una educación inclusiva dentro de la educación superior. En alusión al mismo tema, la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en octubre de 1998, sede en París; recuerda la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en donde en el párrafo 1 del Artículo 26, reza que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “ el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”, por lo que los Estados Partes se comprometen a “hacer accesible a todos, en

condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”.

Asimismo, en conformidad al mencionado Artículo y, en consecuencia, determina que en “el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas”. (UNESCO-IESALC, 1998, pp. 99-102)

En este contexto, la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos hace referencia, que aún existen desigualdades entre los que acceden y progresan a la Educación Superior y entre los que no acceden al conocimiento, especialmente, aquellas personas con discapacidad (UNESCO-IESALC, 2017), a pesar que a medida que fueron aumentando el número de estudiantes con discapacidad también fue reconociéndose los procesos de inclusión en la educación superior (García-Cano Torrico y otros, 2017).

Salvadora Giménez (2015), en “Delineamiento de Políticas de Educación Inclusiva en Educación Superior en Paraguay” señala que el abordaje de la inclusión surge de la necesidad de delinear las Políticas de Educación Inclusiva en la Educación Superior, considerando que los estudiantes ya están insertos en el nivel.; destaca asimismo la importancia de la articulación de acciones en torno a la atención integral que pueda brindarse a los estudiantes, a los docentes y las autoridades institucionales.

En referencia al ingreso de las personas con discapacidad y personas con necesidades de apoyo educativo, el MEC, ha elaborado un material referente a las Orientaciones para la Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades de Apoyo Educativo en la Educación Superior, especialmente, haciendo hincapié en la discapacidad.

En el material, se reconoce, que, si bien aún falta por avanzar en relación a la inclusión, es urgente replantear las acciones que se están llevando a cabo para que se dé realmente la

inclusión en las instituciones de educación superior, realizar las adecuaciones, los ajustes razonables que eliminen las barreras que existen, formar a quienes realmente trabajan de cerca con las personas con necesidades de apoyo educativo. ((MEC), Orientaciones para la atención de Personas con Discapacidad y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en la Educación Superior, 2016)

No es de negar, que a pesar que la inclusión tiene que ver con todo lo que respecta a la diversidad, a las características individuales de cada persona, aún se la visualiza más desde lo referente a discapacidad.

En el contexto de crear universidades más inclusivas, en Paraguay, en el año 2019, se conformó la Red de Universidades Inclusivas e Instituto Superiores Accesibles e Inclusivas, en donde se sumaron varias universidades del sector público como privado teniendo como finalidad garantizar la participación activa de las personas con discapacidad en todos los ámbitos referidos a la formación universitaria y superior (SENADIS, 2020).

Cabe recordar que la Red de Instituciones de Educación Superior Accesibles, es una iniciativa conjunta entre el MEC y la SENADIS en articulación con las universidades para la realización de trabajos que apunten a la implementación de ajustes y modificaciones en distintas universidades del país, de modo a adaptarse a un modelo inclusivo. A esta iniciativa se suma la ANEAES que es la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES, 2019), que apoyando la inclusión ha incluido dentro de los indicadores de logros para la acreditación de las carreras en la educación superior, indicadores de inclusión.

## **CAPITULO 4: Estado de la cuestión: revisión de otras investigaciones sobre la temática**

### ***4.1. Experiencias de Inclusión en la Educación Superior***

Si bien el tema de la inclusión en educación superior es de mucho explorar aún, existen experiencias significativas que pueden servir para orientar, guiar los procesos de inclusión. A nivel internacional es de destacar algunas experiencias que se citan en (Lapierre et al., 2019), en donde se pueden visualizar las políticas utilizadas para brindar la oportunidad de una educación para todos en este nivel:

#### ***4.1.1. El caso de la Universidad de Auckland***

La institución de educación superior más grande de Nueva Zelanda, forma parte del grupo de universidades de la Cumbre Asia Pacífico (APRU) y lidera el grupo de trabajo sobre equidad en el acceso. Aborda cinco dimensiones de la equidad identificadas por el grupo de trabajo en Equidad de APRU:

- Equidad en términos socioeconómicos
- Equidad en términos étnicos
- Equidad para estudiantes migrante o refugiados
- Equidad para estudiantes con discapacidades o necesidades diferentes
- Equidad de Género (tanto para la participación de mujeres de grupos

LGBTI)

De acuerdo a un equipo de la Universidad de Chile, que en el año 2016 visitaron universidades de Nueva Zelanda y Australia, algunos elementos que llevaron a estas instituciones a la vanguardia pueden rescatarse los siguientes:

- El contexto cultural y social del país; las políticas públicas del país consideran los componentes de equidad e inclusión en varios niveles y dentro de la educación superior la equidad es un componente importantísimo.
- El compromiso asumido por las autoridades universitarias, participando de todos los procesos desarrollados en la universidad.
- Un fuerte trabajo comunicacional interno para trabajar las expectativas de la comunidad institucional.
- Desarrollo de programas estudiantil para evitar la deserción.  
El fomento de relaciones más humanas y cercanas a los estudiantes  
Evaluación docente basado en la evidencia de las acciones desarrolladas en el aula.

#### ***4.1.2. Los casos de Australia y Nueva Zelanda***

Ambos con la temática de la equidad, se fundamentan en los Derechos Humanos y el Derecho a la Educación como derecho fundamental.

Todos los procesos realizados tienen un liderazgo académico-profesional y forman parte de una política transversal de la institución. Existe una sensibilización sobre equidad e inclusión de los académicos en sus aulas, la formación del docente formaba parte importante del proceso. En las universidades asistidas se observó que existían actividades obligatorias en el proceso de incorporación de estudiantes que provenían de contextos vulnerables, consistía en un mecanismo en donde el estudiante debía participar de las actividades que se preparaban para él solo de esa manera se podía realizar un acompañamiento efectivo, esto específicamente en la Universidad de Auckland, la matrícula era condicional a su participación.

El caso de los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia)

La educación de estos países está basada en el modelo de Estado de bienestar, que considera como valores: la igualdad de oportunidades, solidaridad social y seguridad, servicios de salud de calidad y cultura para todos, dentro de esta línea también se han diseñado e implementado sus sistemas educativos lo que ha favorecido a la inclusión. Estos países tienen en común la amplia financiación pública en la educación para una educación gratuita.

La investigación refiere que los países nórdicos han avanzado en los siguientes aspectos:

Accesibilidad económica a la educación superior: no hay cobro a los estudiantes en concepto de matrículas ni aranceles, a excepción de algunas instituciones privadas.

Financiamiento en apoyo a los estudiantes: consistente en estipendio (donación) y préstamo a largo plazo con tasa de interés reducida (subvencionada).

Financiamiento público directo a las universidades: los recursos para financiar la educación superior se otorgan directamente a las instituciones.

El fortalecimiento de la educación superior pública: en general la tasa de instituciones públicas es de más del 90 %, lo que asegura que casi todos los estudiantes reciben educación gratuita

Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales: en la mayoría de los países nórdicos el Estado otorga subvenciones adicionales a las instituciones de educación superior para cubrir las necesidades que requieran los estudiantes en situación de discapacidad o que presenten algún tipo de condición o trastorno.

Equilibrio de género: un requisito fundamental es la promoción de igualdad de género entre mujeres y hombres en todas las actividades universitarias.

Universidades inclusivas en América Latina: México, Argentina y Colombia:

Universidades interculturales en México:

En el año 2004 se creó al interior de la Secretaría de Educación Pública, la Coordinación general de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), fue su primera directora, Sylvia Schmelkes, la que lideró la creación de universidades interculturales, “instituciones de educación superior creadas a partir de convenios entre gobierno federal y determinados gobiernos estatales para extender la cobertura y facilitar el acceso a la universidad a población que históricamente ha sido excluida de este nivel educativo en particular, pero no únicamente, jóvenes pertenecientes a los pueblos originarios de México” Mateos y Dietz (2016 citado en Lapierre et.al., 2019).

La instalación de las universidades en los territorios indígenas, no pretendía solo mejorar el acceso, sino también la formación académica y todo el quehacer universitario vinculándolo con la realidad propia del contexto local, lo que implicaba la incorporación de la lengua y la cultura de los pueblos que habitaban los territorios en formación y la vida institucional. Para el acceso no utilizaron el modelo de selección convencional de pruebas estandarizadas, sino que se los seleccionaba teniendo en cuenta sus motivaciones, apoyo a la comunidad y compromiso con la región, no se manejaban cuotas por etnia, género o clase social. Mateos y Dietz (2016 citado en Lapierre et al., 2019).

#### ***4.1.3. Inclusión en universidades argentinas***

Se menciona que es uno de los países latinoamericanos con un avance notorio en inclusión social en la educación superior, debido a que está relacionado estrechamente con su política pública, donde para poder lograr ese propósito estableció algunas condiciones como: mecanismos no selectivos, gratuidad de los estudios y expansión de la oferta, incorporando en los últimos 20 años programas de becas y tutorías. Con esto se ha logrado altas tasas de cobertura, aunque mantenido las brechas asociadas a lo socioeconómico, en

donde la mayor deserción del sistema universitario se presenta en jóvenes de menos ingreso familiar García de Fanelli, (2014 citado en Lapierre et al., 2019).

En este caso como conclusión, puede notarse que la gratuidad y la no restricción en el acceso no aseguran la suficiente equidad.

#### ***4.1.4. Inclusión en universidades colombianas***

El trabajo por la educación inclusiva en la educación superior data del año 2008, en donde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia viene realizando programas orientados a la educación inclusiva en la educación superior, para el año 2016 crea una política masiva de educación superior inclusiva con diversos programas y una herramienta llamada Índice de Inclusión para educación superior (INES), de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional-Colombia (2016 citado en Lapierre et al., 2019), sustentada en los principios de participación, diversidad, interculturalidad, equidad, calidad y pertinencia. A través del INES las instituciones de educación superior pueden realizar un diagnóstico respecto a la atención a la diversidad, sobre sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento y la toma de decisiones de mejora.

Si bien en Paraguay, son aislados los casos respecto a la inclusión dentro de la educación superior, en (Gimenez, 2018) se describen tres experiencias significativas en el país, específicamente, de personas con discapacidad auditiva insertas en la educación superior; dos en universidades nacionales: Universidad Nacional de Asunción (UNA) y la Universidad Nacional del Este (UNE) y en una universidad privada: Universidad Columbia del Paraguay y que a continuación se hacen mención:

Experiencia Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Filosofía

Esta Facultad fue la primera en contar con oferta educativa para personas sordas en el país, en la carrera de Ciencias de la Educación. Para el acceso se llevó a cabo un curso de

nivelación como parte de ingreso a los 26 postulantes, cuyo requisito era cumplir como mínimo con el 70 % de asistencia. La Facultad facilitó los recursos necesarios para la contratación de tres intérpretes de lengua de señas que durante las horas de clases se turnaban para la tarea de interpretar las clases de los docentes, ya que sólo algunos de los docentes manejaban la lengua de señas.

En asignaturas como Matemática o Castellano, se realizó una reunión inicial con los intérpretes para explicarles la clase, de tal manera a que pudieran interpretar adecuadamente los contenidos a los estudiantes. Es de resaltar que cada docente estaba a cargo de preparar los materiales escritos debido que se trataba de la primera experiencia, para ello realizaron talleres de formación para los docentes para poder conocer la discapacidad auditiva y cómo trabajar con personas hipoacúsicas o sordas.

En la universidad se utiliza la plataforma Moodle en donde este primer grupo fue dejando las filmaciones y materiales para los alumnos del siguiente grupo. Para todos los casos se llevaron a cabo adaptaciones en la evaluación.

Experiencia en la Universidad Nacional del Este. Facultad de Filosofía

La carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional del Este, se inició en el año 2016, promovido por un grupo de personas con discapacidad auditiva interesadas en cursar una carrera universitaria. La Universidad y Facultad con apoyo de la Gobernación y Municipalidad consiguieron pagar los intérpretes y de esa manera iniciaron el curso de manera similar al de la UNA.

Realizaron adaptaciones y metodologías similares al de la UNA contando con dos intérpretes licenciados en Ciencias de la Educación.

Cabe mencionar, en este caso, que aparte de las adaptaciones metodológicas, también se utilizaron textos de lectura y escritura, siguiendo los mismos contenidos curriculares que las personas oyentes.

#### ***4.1.5. Experiencia en la Universidad Columbia del Paraguay***

En el año 2016, la Universidad Columbia del Paraguay, sede Asunción, solicitó apoyo al MEC respecto a la inclusión, para la formación de docentes. En tanto, un grupo de personas con discapacidad, solicitaron a la Universidad, la posibilidad de cursar la carrera de Informática o Diseño Gráfico, remitiéndose el pedido al MEC para dicho estudio.

Desde el MEC, se prepararon las pruebas de ingreso, referentes a Matemática y Castellano, un test vocacional, como un modo de realizar un acompañamiento más cercano a los interesados proporcionándoles los resultados. Es de mencionar que consistía en la primera experiencia de evaluación realizada de esa manera para el ingreso a la universidad, a fin de conocer el perfil de los estudiantes. Terminaron inscribiéndose poco más de la mitad en la carrera de Diseño gráfico, culminando con éxito la formación. Es de señalar que los estudiantes con discapacidad auditiva compartieron clase con el grupo de personas oyentes.

La Universidad de Columbia, a raíz de la experiencia, firmó un convenio con la Fundación Saraki para la realización de un ciclo de talleres sobre enfoques inclusivos en discapacidad y diversidad.

Así también dentro de esta línea, existen otras experiencias de procesos de inclusión en educación superior, un trabajo realizado en el 2016, indica la inclusión de personas con discapacidad auditiva, física y visual en universidades de la ciudad de Encarnación (Villalba & Fleitas, 2018)

Si bien, las experiencias mencionadas tratan de inclusión de personas con discapacidad a la educación superior, es bueno recordar que la inclusión educativa refiere a todos los alumnos en su diversidad y no solo a aquellos con discapacidad. Todos los alumnos deben ser atendidos desde sus diferencias individuales y las instituciones de educación superior deben prepararse para afrontar este desafío, haciendo de la inclusión su día a día.

#### ***4.1.6. El Index para la Inclusión en el contexto universitario***

Existen escasas investigaciones que abordan la inclusión educativa en la Educación Superior, el Index se convierte en un instrumento importante que puede ser útil para iniciar el proceso de evaluación en este nivel educativo, que ayuden para tomar acciones de atención a la diversidad.

El Index, se utiliza como término abreviado para referirse a la Guía para la educación inclusiva. Mejorando el aprendizaje y la participación y pretende ser una guía que oriente los procesos de inclusión en los centros escolares. Tiene por objetivo” mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas” (Booth & Ainscow, 2000). La utilización del Index permite que las escuelas puedan realizar adaptaciones y modificaciones acorde al contexto y realidad de las mismas.

De acuerdo a la investigación de Salceda Mesa & Ibañez García, (2015) algunos países iberoamericanos ya han empezado a utilizar el Index para evaluar e implementar mejoras en la Educación Superior, ejemplos la Universidad Nacional de Colombia y varias universidades públicas de Brasil.

Además, nombra otras investigaciones que han estudiado la implementación del instrumento en ámbitos de la Educación Superior, como el caso la aplicación del Index a un Centro de Educación para Adultos (López – Blanco, Cava & Gómez Matarín, 2012) y la

iniciativa de carácter social AMICA (Gutiérrez-Ortega, 2011) lo que demuestra su importancia al momento de buscar una herramienta que dirija el proceso de inclusión.

Otra investigación realizada por Ruth Clavijo, Freddy Cabrera y Ángel Japón titulada “Evaluación de la aplicación del Índice de Inclusión en la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador, ha utilizado la Guía del Índice de Inclusión para identificar la percepción de docentes y estudiantes sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas en dicha Facultad, donde fueron más valoradas las dimensiones de culturas y prácticas inclusivas y la menos valorada la dimensión de elaborar políticas (Clavijo y otros, 2020)

Booth & Ainscow, (2011) hacen alusión al Index de la siguiente manera:

Es un conjunto de materiales de apoyo a la auto-evaluación de todos los aspectos de un centro escolar, incluyendo las actividades en el recreo y en las aulas, así como en las comunidades y en el contexto en el que se encuentra. (p. 13)

Se publicó por primera vez en el año 2000. La segunda edición, en el año 2002 y la tercera edición, en el año 2011, donde presenta modificaciones en los indicadores, considerando las recomendaciones de su implementación. Se ha diseñado para los centros escolares ingleses, pero un equipo internacional apoyado por la UNESCO hizo posible adaptar las versiones del Index para zonas de escasos recursos de los países de América del Sur (Booth & Ainscow, 2011).

En la “Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares” (Booth & Ainscow, 2011), se describen las tres dimensiones sobre la cual se desarrolla: las prácticas, las culturas y los valores.

Estas dimensiones fueron elegidas para orientar la reflexión hacia los cambios que deben realizarse en las escuelas. Aparecen en un orden determinado en el Index, pero todas tienen la misma importancia para el desarrollo de la inclusión.

Los autores definen estas dimensiones, de la siguiente manera:

**Dimensión A: Creando CULTURAS inclusivas:** ayuda a pensar en el hecho de que los valores inclusivos deben ser compartidos por todas las personas que trabajan en y con el centro escolar: el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar, las familias, y sobre la forma en que se transmiten estos valores a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario de las prácticas educativas y, de esta forma, las mejoras que van emprendiendo los centros se hacen coherentes y continuas. Integrar el cambio en las culturas escolares asegura que está imbuido en las identidades de los adultos y los estudiantes y que vayan pasando a los nuevos que van llegando al centro.

**Dimensión B: Estableciendo POLÍTICAS inclusivas:** pretende asegurar los análisis que permitan llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo. Se trata de pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro. Hay que perseguir que el trabajo en los centros escolares llegue a todo el alumnado de la localidad, así como minimizar las presiones excluyentes.

**Dimensión C: Desarrollando PRÁCTICAS inclusivas:** pretende poner en el centro de la reflexión sobre cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el

centro. A través de los indicadores y las preguntas de las distintas secciones se ayuda a repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de modo que se puedan orquestar con el objetivo de que respondan a la diversidad del alumnado dentro de cada centro escolar. Se pone de manifiesto que se considera al alumnado como aprendices activos, reflexivos y críticos y como una fuente de recurso entre ellos mismos para su propio aprendizaje. Finalmente llama la atención sobre la necesidad de que el profesorado trabaje junto, colaborativamente, asumiendo la responsabilidad del aprendizaje de todo su alumnado (p. 50).

El Index cuenta con 5 Partes, en la primera se esboza una visión general del material, en la segunda, introduce un enfoque integrado para la mejora escolar con una orientación inclusiva, brindando un marco de valores como fundamento de las prácticas educativas basadas en principios, establece una base para un nuevo currículo, aparece el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación, “recursos para apoyar el aprendizaje y la participación” y “apoyo a la diversidad” como también puede encontrarse la revisión de materiales, la parte 3 se sugiere algunas formas de cómo trabajar el material, se refuerza la idea de que el uso de los indicadores y preguntas que aparecen en el Index pueden ayudar a poner en práctica los valores inclusivos, reducir las barreras, movilizar los recursos e integrar iniciativas, la parte 4 contiene los indicadores con las preguntas que definen su significado que están relacionados con las dimensiones de culturas, políticas y prácticas y que permiten realizar una revisión detallada de un centro escolar. La última parte del Index contiene un marco de planificación y cuatro cuestionarios diseñados para impulsar el trabajo de profesores, equipo educativo y estudiantes que permita realizar un análisis de la situación del centro escolar y cómo mejorarlo. El uso de estos cuestionarios permite adaptar el lenguaje acorde a los destinatarios.

Durán, Echeíta, Giné, Miquel, Ruiz & Sandoval (2005, citado en Salceda Mesa & Ibañez García, 2015) manifiestan que el Index for Inclusión supone uno de los paradigmas más flexibles y adaptados que existe en la actualidad para iniciar los procesos inclusivos en las instituciones educativas.

## TERCERA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO

### CAPÍTULO 5. Decisiones metodológicas

#### 5.1. Tipo de investigación:

Esta investigación está enmarcada dentro de un enfoque cuantitativo porque pretende recabar informaciones sobre las percepciones del equipo educativo sobre la inclusión educativa, en donde los datos recogidos a través del cuestionario aplicado fueron graficados porcentualmente y analizados a través de métodos estadísticos.

Asimismo, se trata de una investigación con alcance descriptivo, ya que tiene como finalidad caracterizar los rasgos más importantes sobre la inclusión educativa en sus dimensiones cultural, políticas y prácticas y también actitudes desde la percepción del equipo educativo.

Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Callado, Pilar Baptista Lucio, (2010) se refieren a la investigación descriptiva como aquella que “busca especificar las propiedades, características y los rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice”. (p. 80)

El diseño en el que está configurado esta investigación es no experimental, porque no existe una manipulación deliberada de las variables, sino se observa el fenómeno en su contexto natural para luego analizarlos.

Hernández et al. (2010) plantean que el diseño no experimental:

“Son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos”. (p. 149)

Los datos se recolectarán en un tiempo único, en el primer semestre del año 2023, por lo que la investigación es de corte transversal.

## 5.2. Población y muestra:

### Población

Sell et al. (1980 citado en Hernández et al., 2010) señalan que una población es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”. (p. 174)

En el presente trabajo se contó con una población de 98 miembros del equipo educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción discriminados de la siguiente manera:

<b>Unidades</b>	<b>Cantidad</b>
<b>Directores</b>	<b>20</b>
<b>Docentes</b>	<b>78</b>
<b>Total</b>	<b>98</b>

**Fuente. Datos proveídos por la Institución**

Se trabajó con el grupo humano de esta Facultad debido a que en ella se forman a futuros profesionales de la educación, quienes en un futuro tendrán a su cargo la formación de personas; y en ese contexto, es necesario propiciar los cambios requeridos para guiar a las futuras generaciones hacia valores más inclusivos. Además la Universidad forma parte de la Red de Instituciones de Educación Superior Accesibles, por lo que es de interés conocer la realidad sobre el proceso de inclusión, igualmente la investigadora forma parte de esta casa de estudios, lo cual posibilita la accesibilidad a la población de estudio.

### Muestra

Hernández et al. (2010) definen la muestra como “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, debiendo ser representativo de dicha población” (p.173).

En este trabajo se utilizó el muestreo probabilístico aplicando la técnica de selección aleatorio simple. Esto permitió que todos los sujetos de la población tuvieran las mismas probabilidades de formar parte de la muestra.

Para seleccionar la muestra se aplicó la fórmula detallada abajo:

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{e^2}$$

$$1 \pm \frac{(z^2 \cdot p \cdot (1-p))}{e^2 N}$$

Donde:  
 n = tamaño de la muestra poblacional a obtener  
 N = 98 tamaño de la población total  
 E = 5% margen de error  
 Z = 1,96 valor obtenido mediante niveles de confianza

<b>Unidades</b>	<b>Cantidad</b>
<b>Directores</b>	<b>16</b>
<b>Docentes</b>	<b>62</b>
<b>Total</b>	<b>78</b>

Al aplicar la fórmula indicada se obtuvo como muestra 78 sujetos, con un nivel de confianza del 95%.

De esta manera, se encuestó a 78 miembros del equipo educativo a quienes iba dirigido el Cuestionario de la “Guía para la Educación Inclusiva” de Tony Booth y Mel Ainscow del año 2011, 3ª Edición.

### **5.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos:**

En esta investigación se utilizó cuestionario con preguntas cerradas. Brace (2008, citado en Hernández et al., 2010) señala que “un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”. (p. 217)

Con el propósito de responder a los objetivos de esta investigación, para la elaboración del instrumento se tomó como referencia el cuestionario 1 de la “Guía para la Educación Inclusiva” de Tony Booth y Mel Ainscow del año 2011, 3ª Edición, en donde a partir de los indicadores del Index se tomaron algunos ítems que se adecuaron al contexto universitario, modificándose la redacción y algunos términos del cuestionario dirigido al equipo educativo, estos ítems corresponden a la cultura, política y prácticas inclusivas, además se redactó ítems relacionados con la actitud hacia la inclusión para una mejor valoración sobre la percepción que se tiene al respecto.

El cuestionario contiene un total de 43 ítems de los cuales corresponden a cada dimensión:

**Cultura inclusivas:** contiene once ítems destinados a recabar información respecto a los valores inclusivos impregnados en la Facultad, ligados a los derechos, la cooperación, el respeto, la igualdad, participación democrática

**Políticas inclusivas:** contiene trece ítems destinados a obtener información sobre cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y también el profesorado desde que se insertan en la Facultad.

**Prácticas inclusivas:** contiene once ítems destinados a obtener información sobre las acciones llevadas a cabo por los profesionales en el aula, qué se enseña y aprende, cómo se enseña y aprende acorde a los valores y principios que rigen las políticas inclusivas.

Además, ocho ítems para obtener información sobre las actitudes respecto a la presencia de alumnos con necesidades especiales en la institución.

Separadamente de estos ítems, el cuestionario cuenta con opciones de elaboración propia para indicar las acciones que deben ser desarrolladas para fortalecer el proceso de inclusión.

El cuestionario consta de una presentación introductoria, donde se indica el tema de la encuesta, el motivo y la guía para el completamiento del cuestionario.

Asimismo, tiene un apartado para recoger datos como: sexo, rango etario y la función que desempeña dentro de la institución.

Los ítems se valoran con las siguientes opciones de respuesta:

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

### 5.3.1 Fiabilidad y validez del instrumento

#### - Fiabilidad

##### Alfa general:

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>	
<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N de elementos</b>
,972	44

Para la prueba de fiabilidad del instrumento se aplicó el Alfa de Cronbach que arrojó como resultado ,972 lo que indica que el cuestionario es confiable pues tiene una alta consistencia interna.

#### - Validez

Se ha realizado una validación de contenido por parte de expertos que corroboraron que la redacción de los ítems se ajusta a la norma lingüística del Paraguay.

#### **5.4. Procedimiento adoptado para la recolección de datos**

Para la aplicación del instrumento de recogida de datos, en primer momento se solicitó permiso a la Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, informándosele acerca del objetivo de la investigación y que los datos se manejarían con total confidencialidad y manteniendo el anonimato.

La aplicación de cuestionario para el equipo educativo, se llevó a cabo a través del envío a sus respectivos correos electrónicos en el formato Google Forms, la devolución de dicho cuestionario se recibieron en el correo de la investigadora.

#### **5.5. Procesamiento de datos**

Una vez obtenidos los datos cuantitativos, se trabajó la información en hojas de cálculo de Excel, de manera que facilite los análisis estadísticos. Se realizaron distribuciones de frecuencias y posteriormente con los resultados se elaboraron las tablas y figuras para efectuar el análisis y la interpretación.

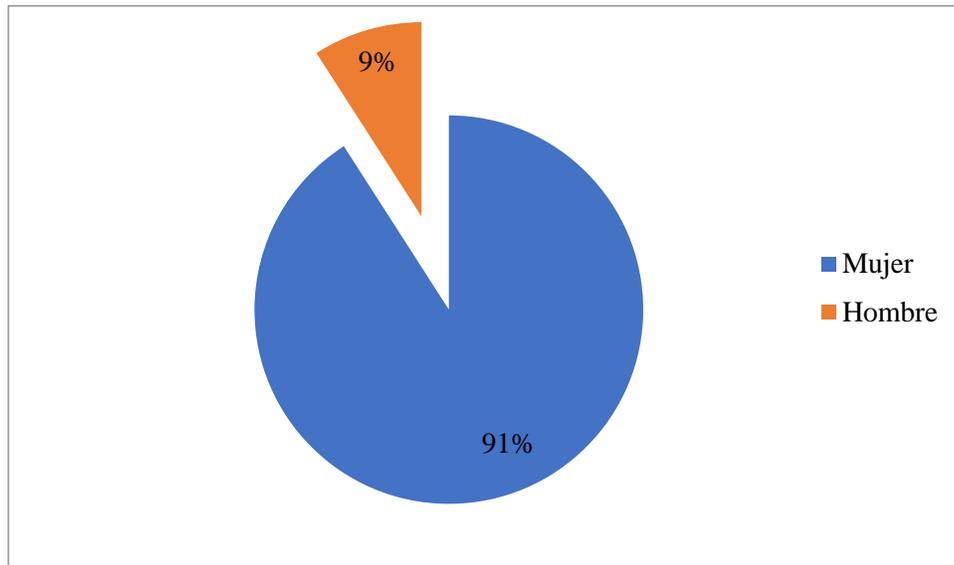
## CUARTA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

### CAPÍTULO 6. Análisis de datos

En este apartado se presentan los resultados a partir del análisis de los datos obtenidos de los encuestados. El análisis se realiza a partir de las dimensiones de la educación inclusiva: cultura, políticas y prácticas, además de indicadores referentes a la actitud hacia la inclusión.

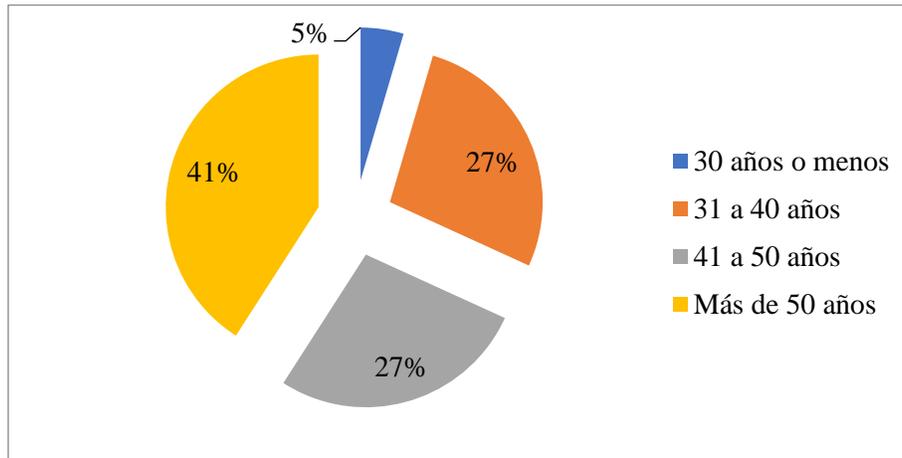
#### 6.1. Datos sociodemográficos de los encuestados. Equipo Educativo

Figura 1. Sexo



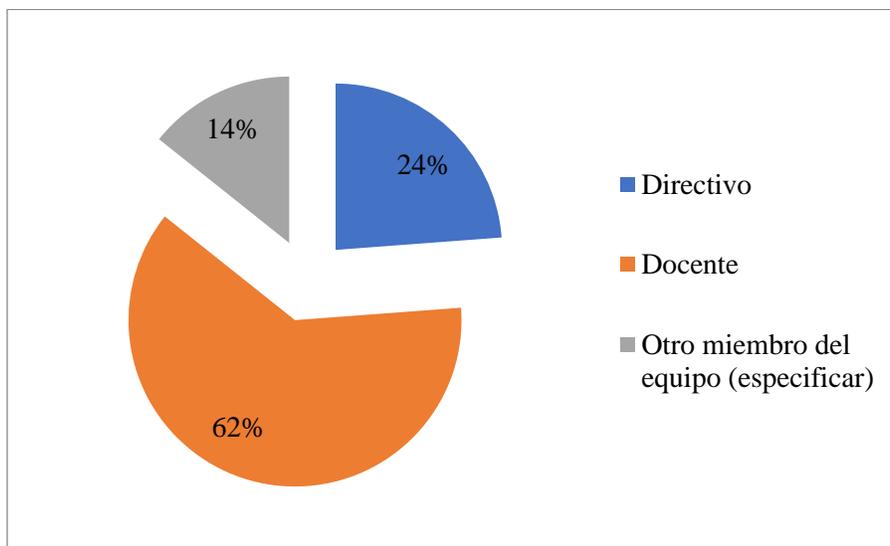
Interpretación. En el primer gráfico correspondiente a los datos de caracterización general del equipo educativo, se tiene que el 91% corresponde al sexo femenino y el 9% al sexo masculino.

Figura 2. Edad



Interpretación. El 41% de los encuestados corresponde a la edad de más de 50 años, el 27% entre 41 a 50 años, otro 27% se encuentra en la franja etaria de 31 a 40 años y el 5% restante de 30 años o menos.

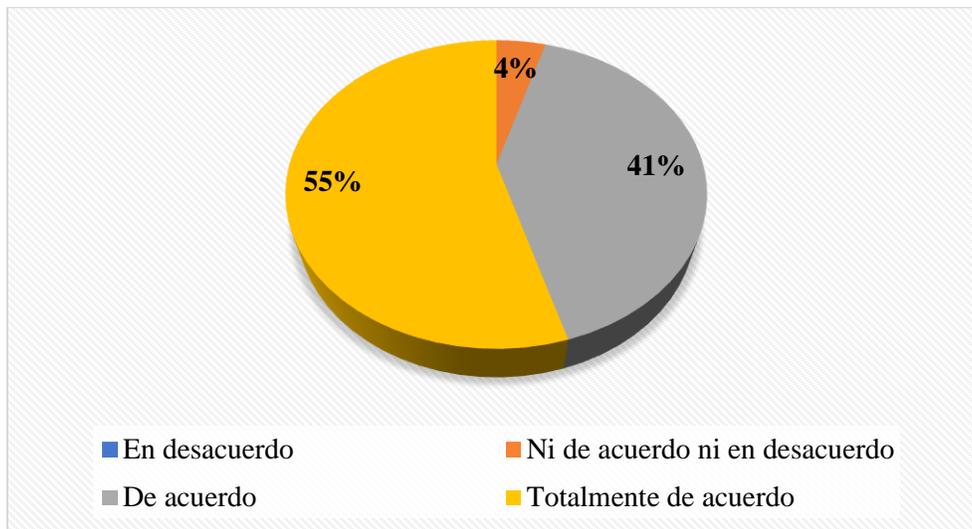
Figura 3. Función que desempeña



Interpretación. Se verifica en el presente gráfico que el 62% del equipo educativo encuestado desempeña la función de docente, el 24% función directivo y el 14% es otro miembro del equipo, es decir desempeña otra función diferente al de docente o directivo.

## 6.2. Dimensión I. Cultura Inclusiva.

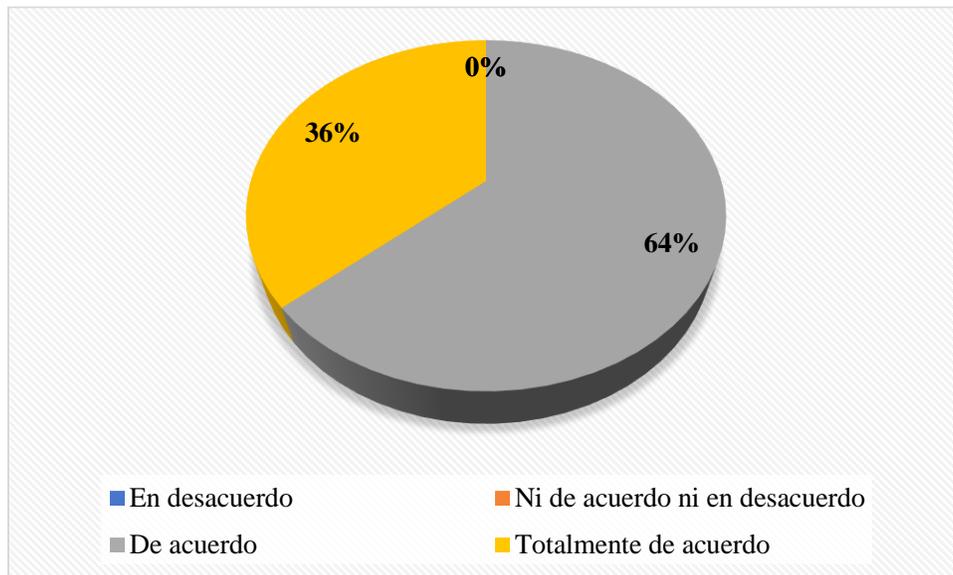
Figura 4.El equipo educativo coopera entre sí



Interpretación. En el presente gráfico se visualiza que el 55% de los encuestados expresó que está totalmente de acuerdo en que el equipo educativo coopera entre sí, el 41% manifestó al respecto estar de acuerdo, mientras que el 4% indicó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Entonces se interpreta que de acuerdo a la mayoría de los encuestados el equipo educativo implementa la cooperación entre las partes.

Al respecto, Escorcía y Gutierrez (2009) mencionan que los principios cooperativos son generadores de organización social y, por tanto, de comunidad, pues la humanidad debe su existencia precisamente a su aplicación. La solidaridad, la igualdad, la equidad, el respeto, la responsabilidad social y la democracia constituyen una filosofía comunal, contraria al individualismo y competición de otros modelos; por ello es importante tener en cuenta la aplicación de estos principios dentro de un equipo.

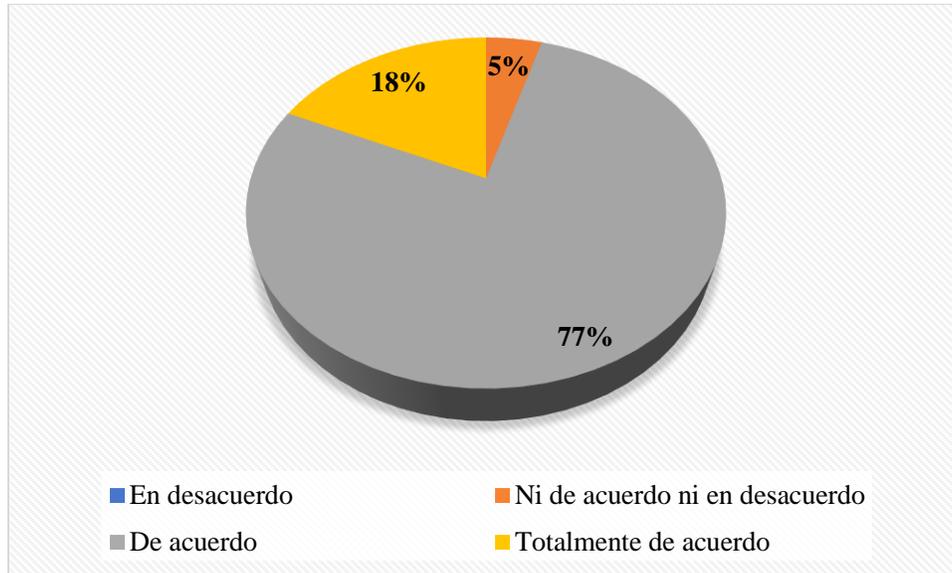
Figura 5. Los estudiantes se ayudan mutuamente



Interpretación. El 64% del equipo educativo encuestado expresó estar de acuerdo en que los estudiantes se ayudan mutuamente, y el 36% también coincidió al respecto estar totalmente de acuerdo. Esto indica que la ayuda mutua es un indicador practicado en gran porcentaje por los estudiantes.

En este sentido Luque y Luque expresan que en la vida educativa, en un clima socio-afectivo positivo, todo los estudiantes (y el profesorado) está implicado en comportamientos de ayuda mutua; esta es una manera de vivir compartiendo las semejanzas y las diferencias, aceptando y valorando normas, desarrollando actitudes prosociales y buscando valores de solidaridad, comprensión y respeto.

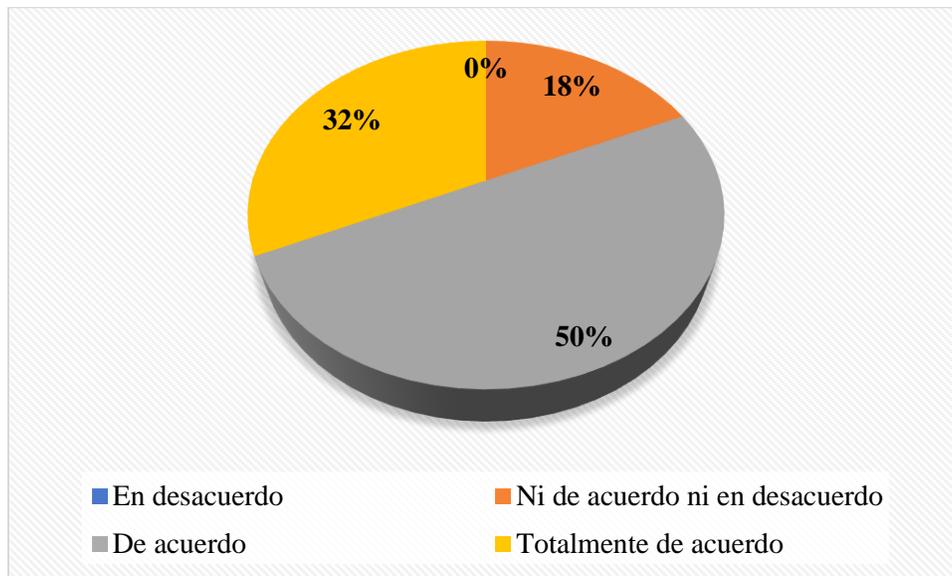
Figura 6. En la Facultad todos se respetan mutuamente independientemente del rol que desempeñan



Interpretación. En el presente gráfico se visualiza que el 77% del equipo educativo encuestado manifestó estar de acuerdo en que dentro de la Facultad existe el respeto mutuo independientemente del rol que desempeñan, a lo que el 18% estuvo totalmente de acuerdo; sin embargo un porcentaje menor del 5% manifestó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Este resultado indica que en la Facultad el respeto mutuo se da significativamente entre los miembros del equipo educativo sin importar el rol de cada uno.

El respeto mutuo, cuando no se tiene en cuenta los roles o funciones desempeñados, es entendido por Luque y Luque (2014), como un marco de pretensiones muy obvio en un ámbito de inclusión, como también es cierto que deba hacerse un especial énfasis en determinados grupos o personas, buscando la mayor comprensión de situaciones y circunstancias particulares, independientemente del cargo que ocupa dentro de la institución.

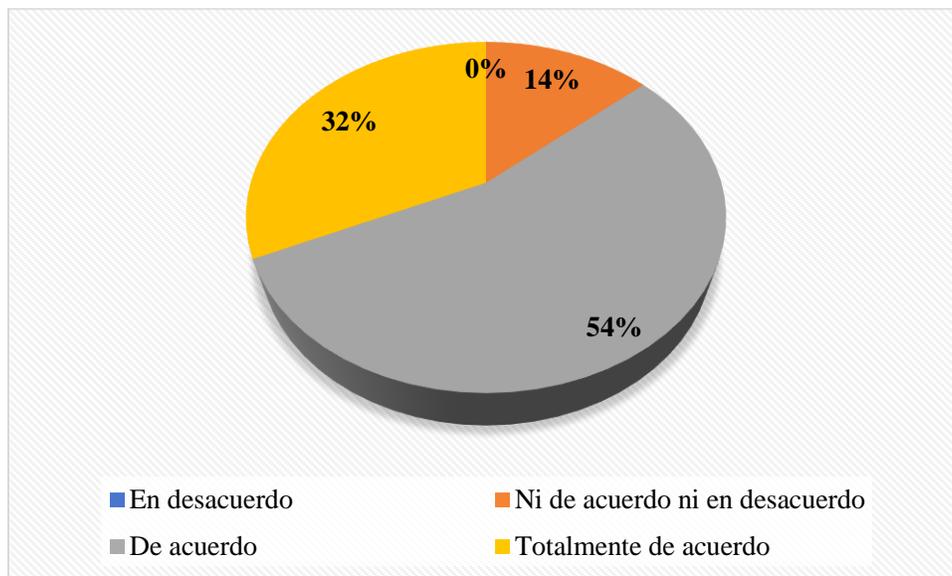
Figura 7. La Facultad crea vínculos a través de actividades y servicios en la comunidad local para apoyarse entre sí



Interpretación. El 50% de los miembros del equipo educativo encuestado expresó estar de acuerdo en que la Facultad crea vínculos a través de actividades y servicios en la comunidad local para apoyarse entre sí, el 32% estuvo totalmente de acuerdo, en tanto el 18% indicó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Es entonces, que los porcentajes más relevantes indican que dentro de la Facultad se crean los vínculos necesarios con la comunidad local.

Para que el proceso de la educación inclusiva referida a los vínculos con la comunidad se implemente exitosamente, es fundamental la participación efectiva de todos los miembros, asumiendo una responsabilidad compartida y complementaria con los educadores, para superar prejuicios, valorar la diversidad, y así alcanzar una mayor equidad en la educación (Montaño et. al., 2019).

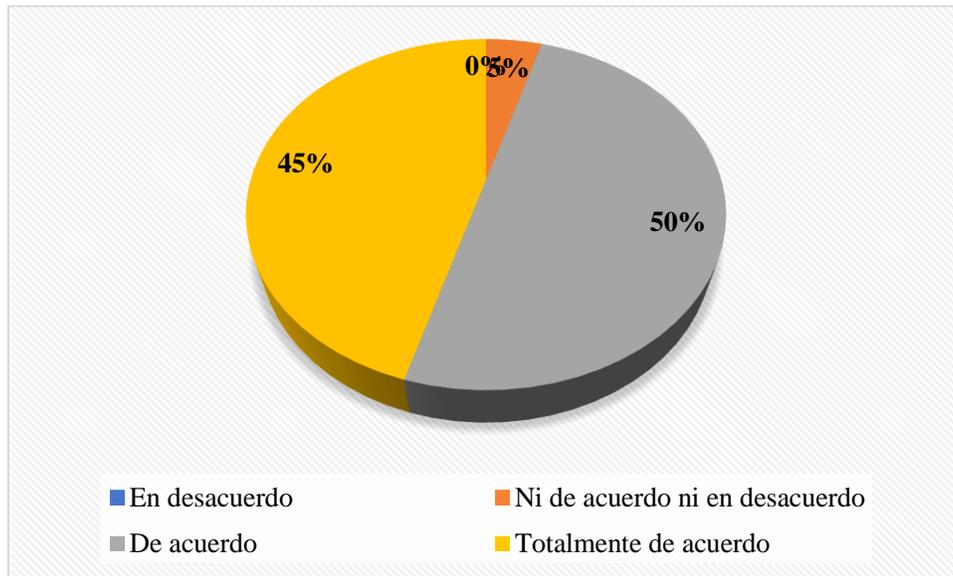
Figura 8. Los miembros de la Facultad desarrollan valores inclusivos compartidos



Interpretación. El 54% de la población en estudio expresó que está de acuerdo en que los miembros de la Facultad desarrollan los valores inclusivos compartidos, a lo que el 32% estuvo totalmente de acuerdo y el 14% restante se mantuvo en la opción de “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. En este resultado los porcentajes mayoritarios permiten identificar que los valores inclusivos compartidos son un indicador desarrollado significativamente por los miembros de la Facultad.

Aquí es importante mencionar que Arnaiz y Guirao (2015), entienden por valores inclusivos el “conjunto de visiones, ideas, concepciones y creencias que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para todos”.

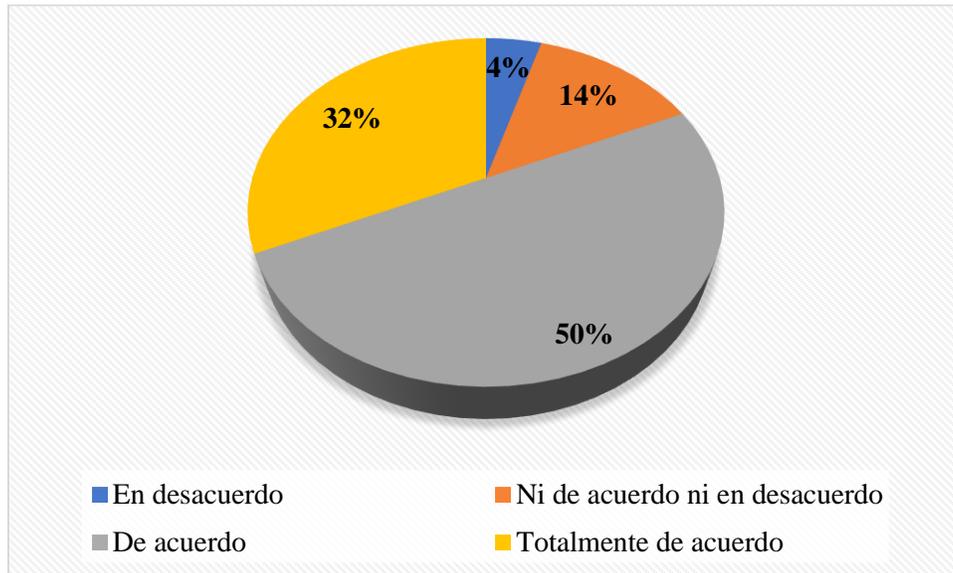
Figura 9. El equipo educativo y los demás miembros de la Facultad fomentan el respeto de todos los derechos humanos



Interpretación. En lo que refiere a derechos humanos, se identifica a través del presente resultado que, el 50% de los miembros del equipo educativo estuvo de acuerdo en que tanto ellos como los demás miembros de la Facultad fomentan el respeto de todos los derechos humanos, al respecto el 45% estuvo totalmente de acuerdo y el 5% expresó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

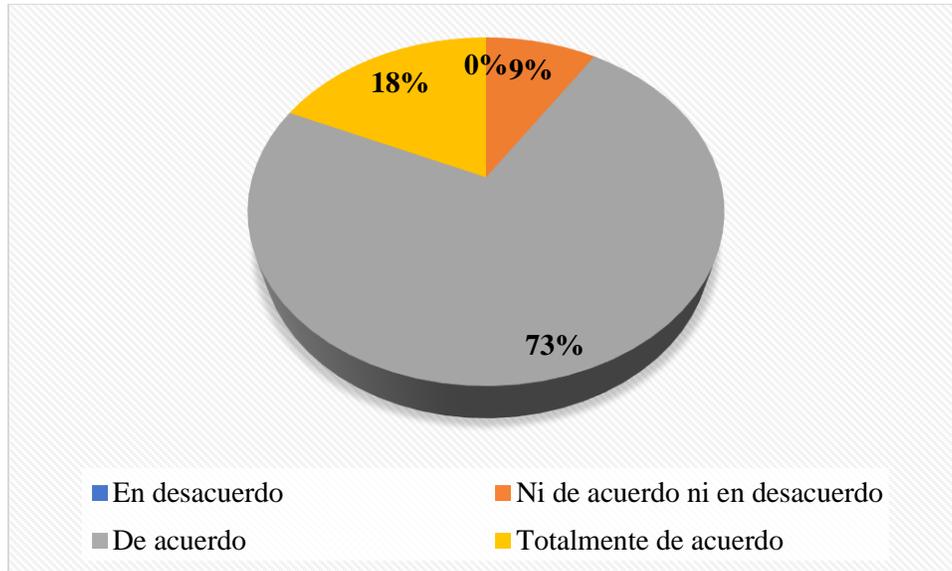
Los sistemas educacionales son la forma más concreta de promocionar los derechos humanos. Los docentes serán siempre las personas clave para la puesta en práctica de las nuevas iniciativas y, por consiguiente, para la difusión del mensaje de los derechos humanos.(Vieira, 2004).

Figura 10. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos



Interpretación. El 5% de los miembros del equipo educativo encuestados estuvo de acuerdo en que la inclusión se entiende como una mayor participación de todos, el 32% estuvo totalmente de acuerdo, el 14% se mantuvo neutral y sin embargo el 4% estuvo en desacuerdo con esta afirmación. En este sentido se expresa que si bien hay un porcentaje mínimo que no considera la inclusión como una participación que incluya a todos los miembros, existe una cantidad significativa de los miembros que consideran la inclusión como tal.

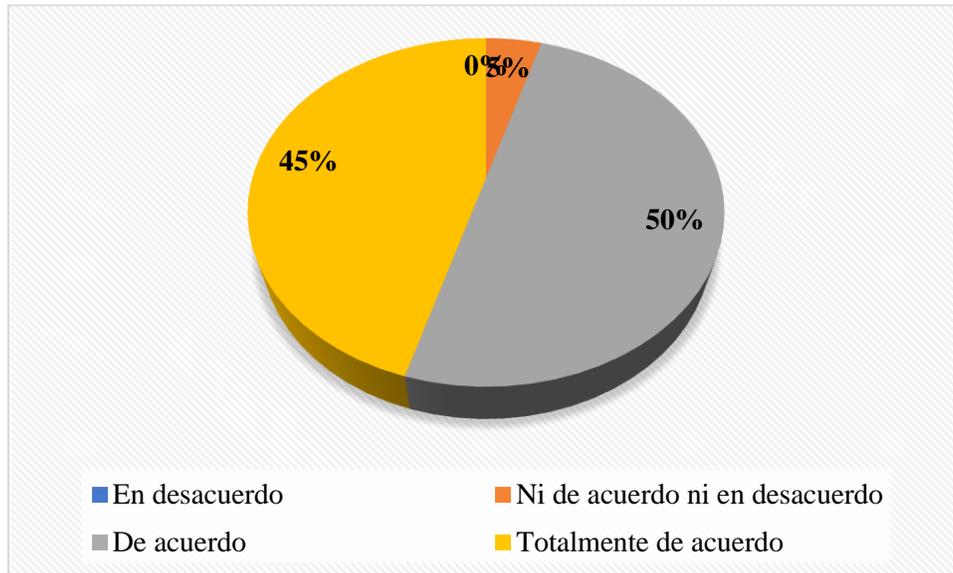
Figura 11. Se tienen altas expectativas de todos los estudiantes evitando las comparaciones con otros



Interpretación. Según estuvo de acuerdo el 73% de los miembros del equipo educativo encuestados, en la Facultad se tiene altas expectativas de todos los estudiantes evitando las comparaciones con otros, a lo que el 18% estuvo totalmente de acuerdo y el 9% expresó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Es entonces que en este resultado indica que en su mayoría está de acuerdo en que cuando se evita las comparaciones se crean altas expectativas de los estudiantes.

La educación es un bien para todos, un derecho esencial de las personas. Es una lucha “por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática, que no busca realizar comparaciones, sino más bien encontrar semejanzas”. (Arnaiz, 2003).

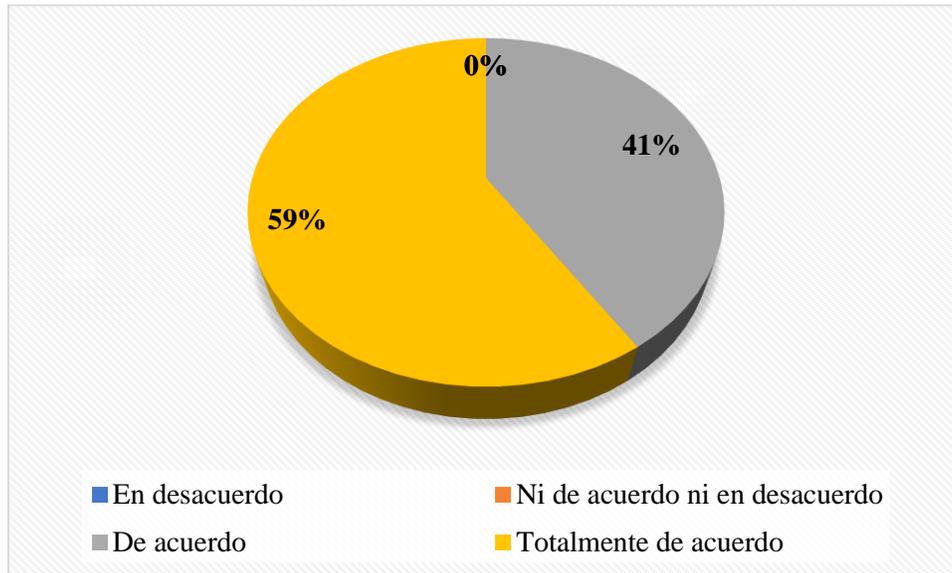
Figura 12. Los estudiantes son valorados por igual



Interpretación. En el presente resultado se verifica que el 50% de los miembros del equipo educativo encuestado estuvo de acuerdo en que todos los estudiantes son valorados por igual dentro de la Facultad, a lo que el 45% estuvo totalmente de acuerdo y un 5% expresó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

La cultura inclusiva también es promovida cuando los estudiantes sienten que tienen el mismo valor que los demás.

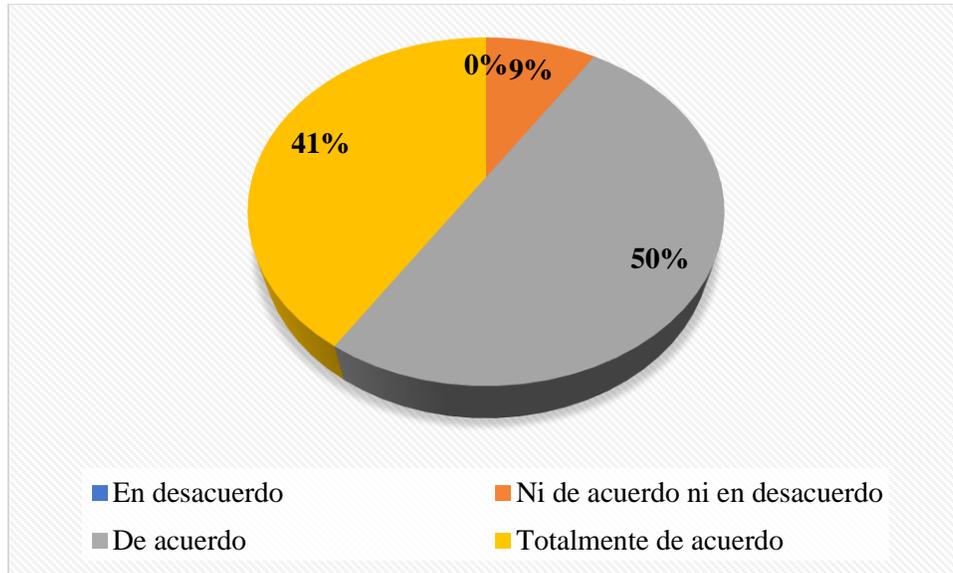
Figura 13. La Facultad rechaza todas las formas de discriminación



Interpretación. En el presente gráfico se visualiza que el 59% de los encuestados expresó que está totalmente de acuerdo en que dentro de la Facultad se rechaza todas las formas posibles de discriminación, a lo que el 41% estuvo de acuerdo. Es entonces que de acuerdo con el presente resultado se identifica que la Facultad se opone significativamente a las diferentes formas de discriminación existentes.

Al respecto la Universidad Peruana de Ciencias (UCP, 2021), expresa que las Naciones Unidas buscan “reafirmar la fe en los derechos humanos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión” (ONU, 2009). Así, trabajan por la erradicación de la discriminación, pues es una práctica destructiva que socaba la dignidad de las personas y las sociedades.

Figura 14. . Desde la Facultad se anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismo contrarrestando los estereotipos de belleza producidos en el ambiente

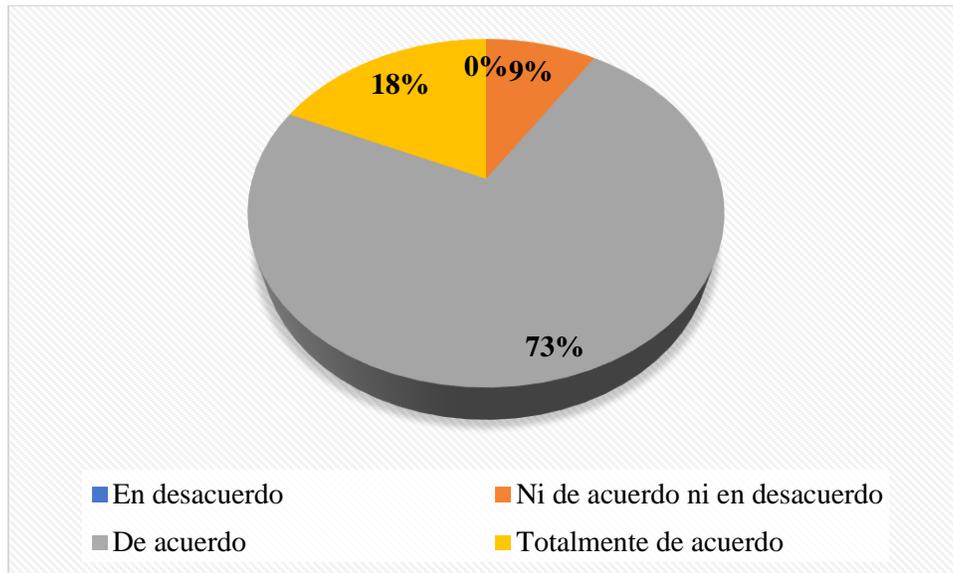


Interpretación. El 50% de los miembros del equipo educativo encuestados expresó estar de acuerdo en que desde la Facultad se anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismo contrarrestando los estereotipos de belleza producidos en el ambiente, el 41%, al respecto estuvo totalmente de acuerdo, en tanto el 9% indicó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Pineda (2021), menciona al respecto que los estereotipos de belleza en la mayoría de los casos se da como una discriminación invisibilizada a causa de la sociedad patriarcal e impuesta a través de los cánones de belleza y la sexualización femenina, consiguiendo que las mujeres presenten problemas de autoestima e, incluso, trastornos de conducta alimentaria con graves secuelas físicas y emocionales. También se da en el caso de los hombres, pero son en menos frecuencia que en las mujeres.

### 6.3. Dimensión II. Políticas inclusivas

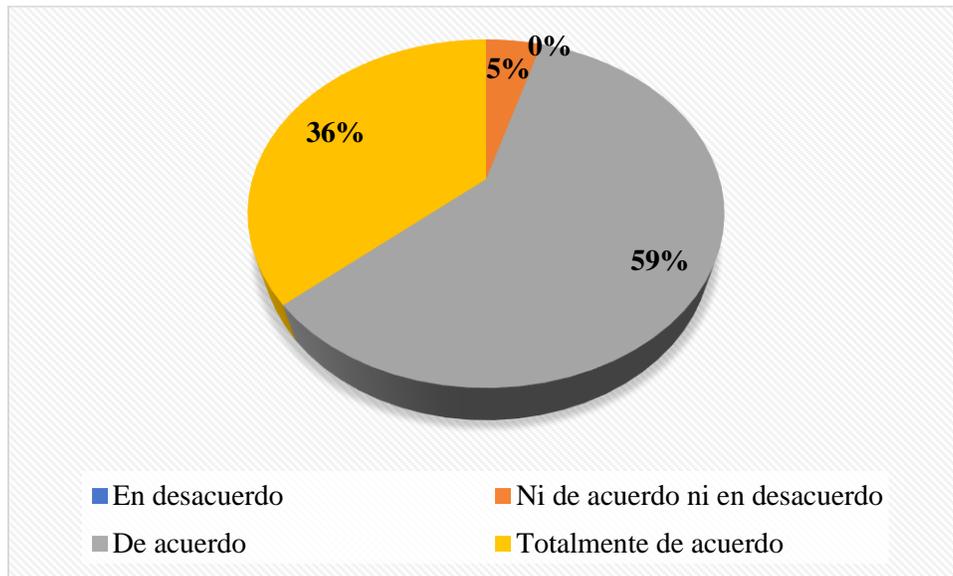
Figura 15. Todos los miembros de la Facultad sienten que sus opiniones son tenidas en cuenta para la toma de decisiones de la mejora de la Facultad



Interpretación. Dentro de la Facultad todos los miembros sienten que sus opiniones son tenidas en cuenta para la toma de decisiones de la mejora de la institución, por lo que el 73% de los encuestados estuvo de acuerdo con esta afirmación, el 18% estuvo totalmente de acuerdo y el 9% se mantuvo neutral, es decir, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Una de las condiciones para la educación inclusiva en una institución implica según lo emitido por el MEC y la OEI (2010), es contar con un sistema de control que permita una retroalimentación del accionar para una toma de decisiones pertinente, oportuna, efectiva y eficiente que garantice el aprendizaje de todo el alumnado.

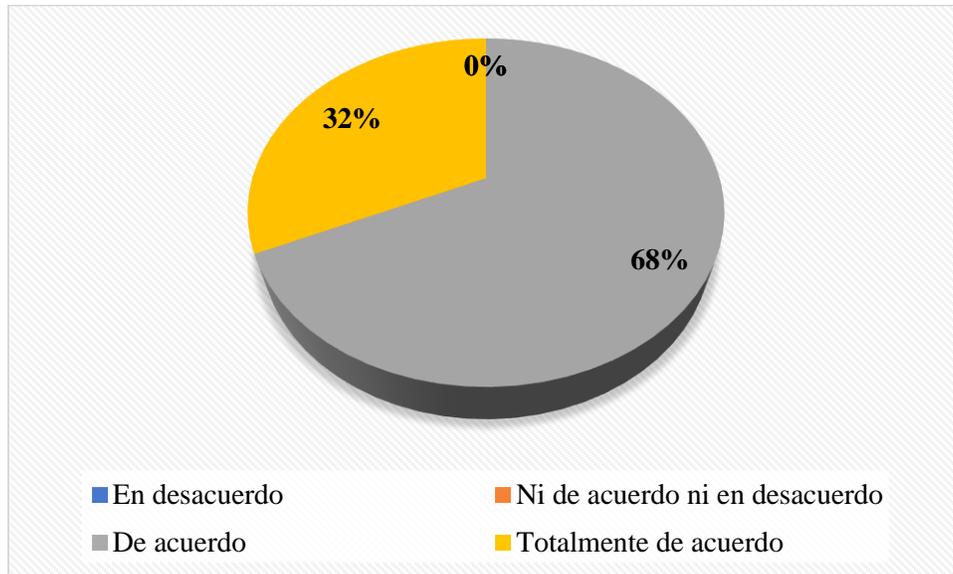
Figura 16. Los concursos de méritos y aptitudes están abiertos a todas las personas tanto de dentro de la Facultad como de afuera, evitando discriminaciones de cualquier naturaleza



Interpretación. En lo referente a los concursos de méritos y aptitudes lanzados en la institución, el 59% de los encuestados estuvo de acuerdo en que están abiertos a todas las personas tanto de dentro de la Facultad como de afuera, evitando discriminaciones de cualquier naturaleza, a lo que el 36% estuvo totalmente de acuerdo y el 5% indicó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Según el reglamento establecido por la Universidades Públicas del Paraguay, en los concursos de méritos y aptitudes deben ser evitados todo tipo de discriminación. En caso de empate en el concurso de Títulos y Méritos, se recurrirá a una entrevista por competencias con la comisión de selección, otorgándose hasta un 10% como máximo al ganador, como resultado de la misma. La entrevista será realizada en base a un formulario aprobado para el efecto.

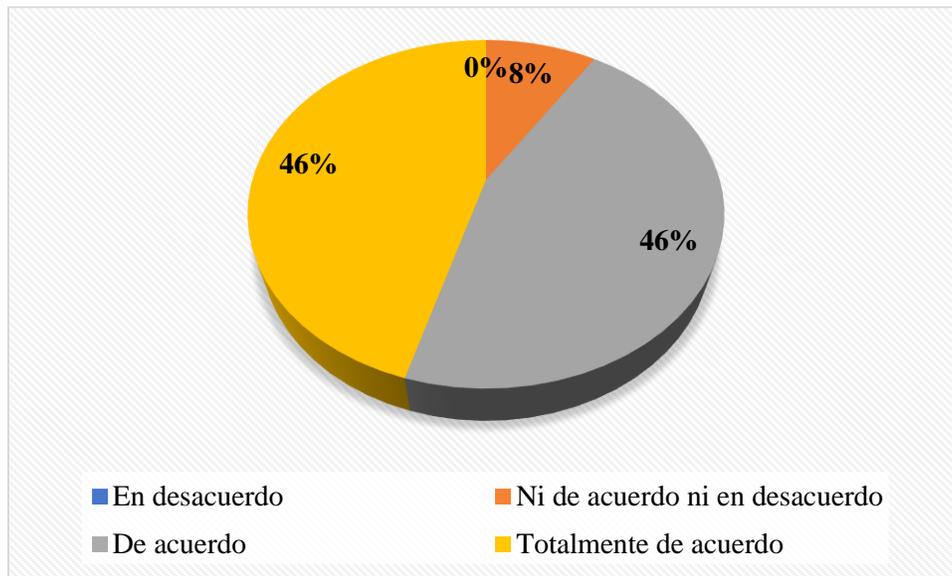
Figura 17. Se reconoce como valor las fortalezas personales y profesionales de los miembros de la Facultad considerando los conocimientos y experiencia de los demás



Interpretación. El 68% de los encuestados expresó que dentro de la institución se reconoce como valor las fortalezas personales y profesionales de los miembros de la Facultad considerando los conocimientos y experiencia de los demás, y el 32% estuvo totalmente de acuerdo.

Lapierre et. al. (2019), sustenta que a través del INES las instituciones de educación superior pueden realizar un diagnóstico respecto a la atención a la diversidad, de manera a reconocer sus fortalezas personales y oportunidades de mejoramiento y la toma de decisiones de mejora a partir de los conocimientos y experiencias que tengan los miembros de una institución.

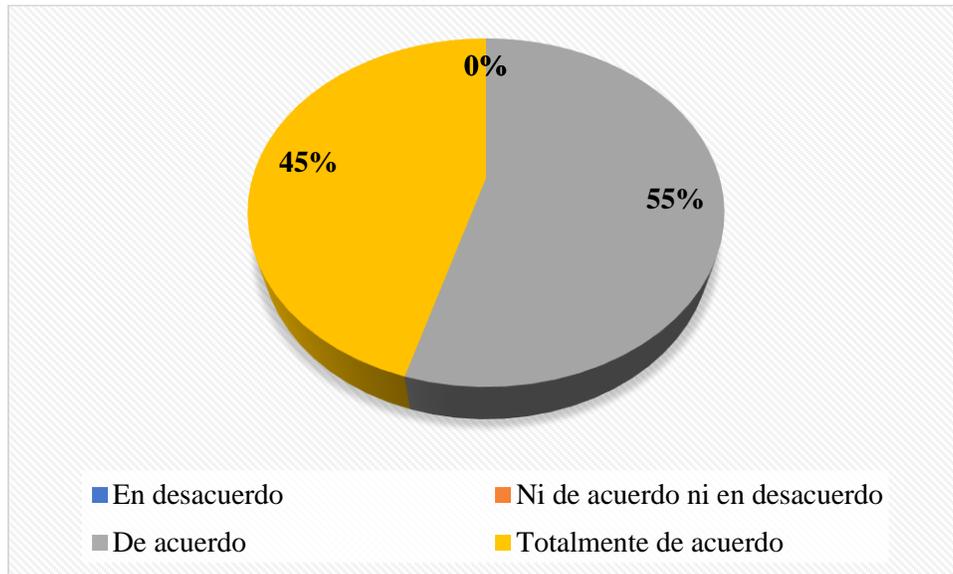
Figura 18. El equipo educativo provee suficiente información a sus funcionarios sobre el manejo de la Facultad, sus políticas, culturas, prácticas de manera a involucrarse convenientemente



Interpretación. El 46% de los encuestados estuvo totalmente de acuerdo en que el equipo educativo provee suficiente información a sus funcionarios sobre el manejo de la Facultad, sus políticas, culturas, prácticas de manera a involucrarse convenientemente, también el 46% estuvo de acuerdo, en tanto el 8% restante indicó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), considera que todos los miembros de una institución deben participar de la evaluación, debido a que a través de ella se obtiene la información del alumno y del mismo sistema educativo. Posibilita el conocimiento y detección de las necesidades de apoyo de los alumnos, y del sistema, la identificación de barreras que impiden que aquellos participen, aprendan, se relacionen y progresen.

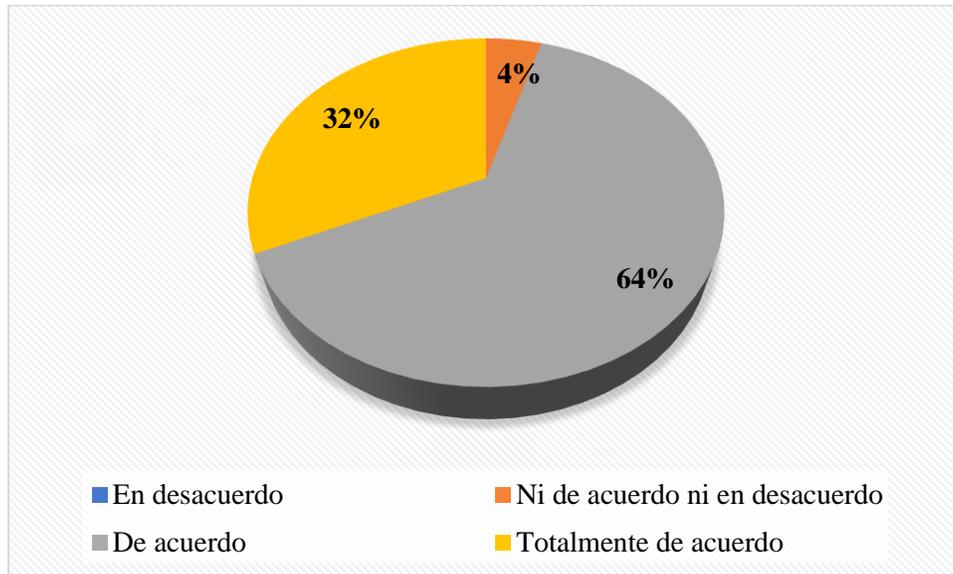
Figura 19. La Facultad promueve el ingreso de todos los estudiantes de la comunidad sin distinción alguna sin considerar sus limitaciones



Interpretación. Según estuvo de acuerdo el 55% de los encuestados, en la Facultad se promueve el ingreso de todos los estudiantes de la comunidad sin distinción alguna sin considerar sus limitaciones, y el 45% estuvo totalmente de acuerdo.

Es importante mencionar la experiencia de otras Universidades Públicas en este punto, como la Facultad de Filosofía que implementó una oferta educativa para personas sordas en el país, en la carrera de Ciencias de la Educación. Para el acceso se llevó a cabo un curso de nivelación y facilitó los recursos necesarios para la contratación de tres intérpretes de lengua de señas que durante las horas de clases se turnaban para la tarea de interpretar las clases de los docentes.

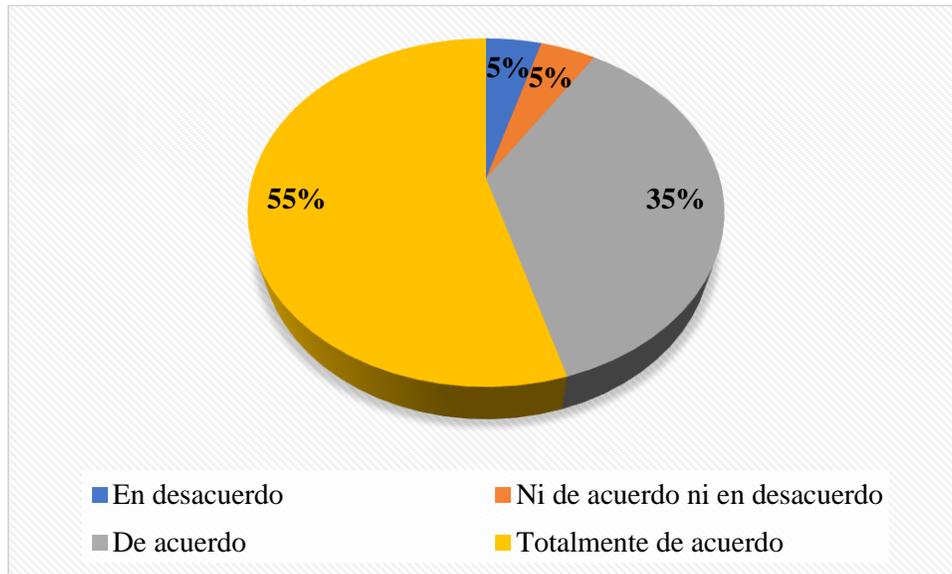
Figura 20. La institución cuenta con un programa de incorporación a todos los estudiantes



Interpretación. El 64% de los encuestados estuvo de acuerdo en que la institución cuenta con un programa de incorporación a todos los estudiantes, el 32% estuvo totalmente de acuerdo y el 4% indicó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

La Facultad cuenta con el área de Bienestar Institucional, estamento responsable de velar por la incorporación e inclusión de todos los alumnos en las actividades realizadas por la Unidad Académica. El Reglamento Específico de la institución también garantiza la incorporación plena de todos los estudiantes, sin discriminación alguna, a actividades culturales, deportivas, recreativas, de gobierno y académicas.

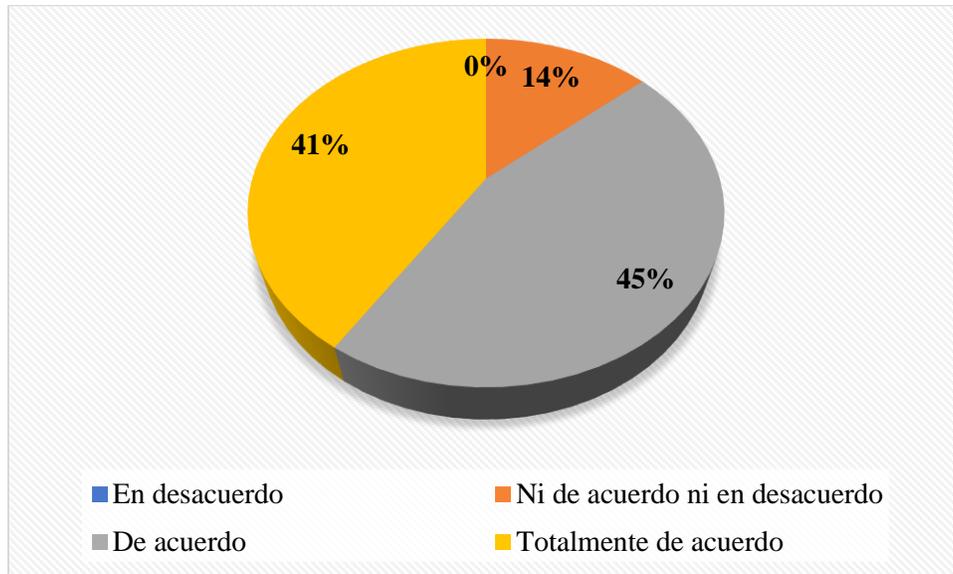
Figura 21. La Facultad es físicamente accesible para todas las personas, es decir, se prevé las necesidades de las personas con discapacidad



Interpretación. El 55% de los encuestados expresó estar totalmente de acuerdo en que la Facultad es físicamente accesible para todas las personas, es decir, se prevé las necesidades de las personas con discapacidad, el 35% estuvo de acuerdo, el 5% sin embargo estuvo en desacuerdo y otro 5% ni de acuerdo ni en desacuerdo. Este resultado indica que en un porcentaje mayoritario, los miembros del equipo educativo consideran que en la Facultad se prevé los espacios suficientes para las personas con discapacidad.

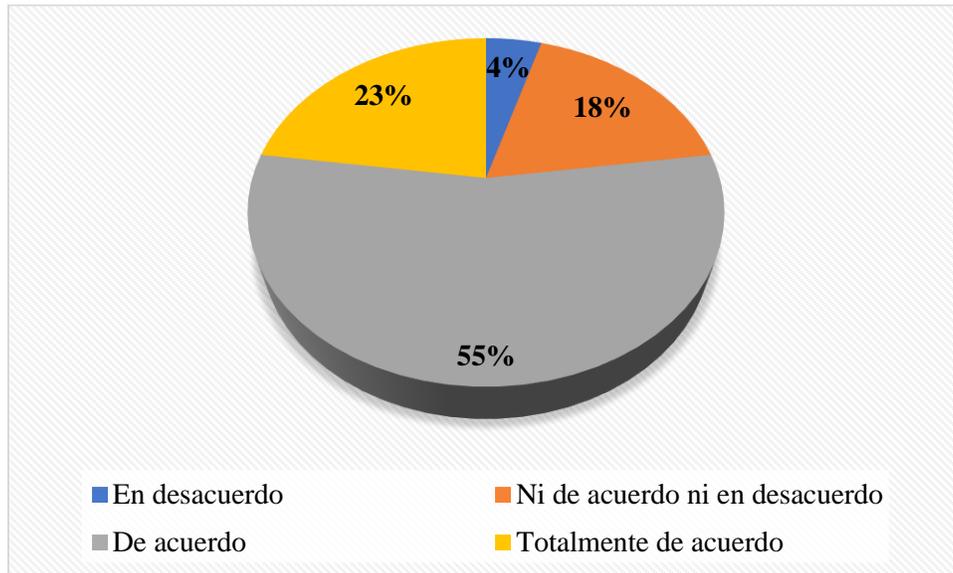
La Facultad cuenta con rampas de accesibilidad, baños acondicionados para personas con discapacidad física y estacionamiento exclusivo para los mismos.

Figura 22. La institución genera actividades coordinadas de apoyo para la atención a la diversidad.



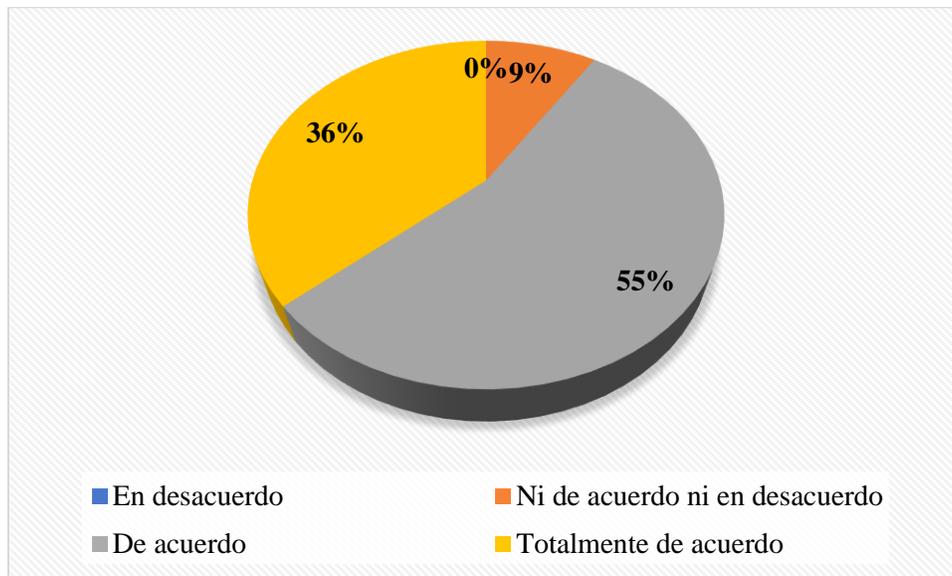
Interpretación. En el presente resultado se visualiza que el 45% de los encuestados estuvo de acuerdo en que la institución genera actividades coordinadas de apoyo para la atención a la diversidad, el 41% estuvo totalmente de acuerdo y el 14% sin embargo se mantuvo neutral, es decir, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Figura 23. Los profesionales reciben formación respecto a la atención a la diversidad



Interpretación. Según expresó el 55% de los miembros del equipo educativo encuestados, están de acuerdo en que los profesionales reciben formación respecto a la atención a la diversidad, el 23% estuvo totalmente de acuerdo, sin embargo el 18% se mantuvo neutral y el 4% estuvo en desacuerdo. Esto indica que en su mayoría considera que la atención a la diversidad es un tema del cual se recibe información, aunque haya un porcentaje minoritario que no lo considera así.

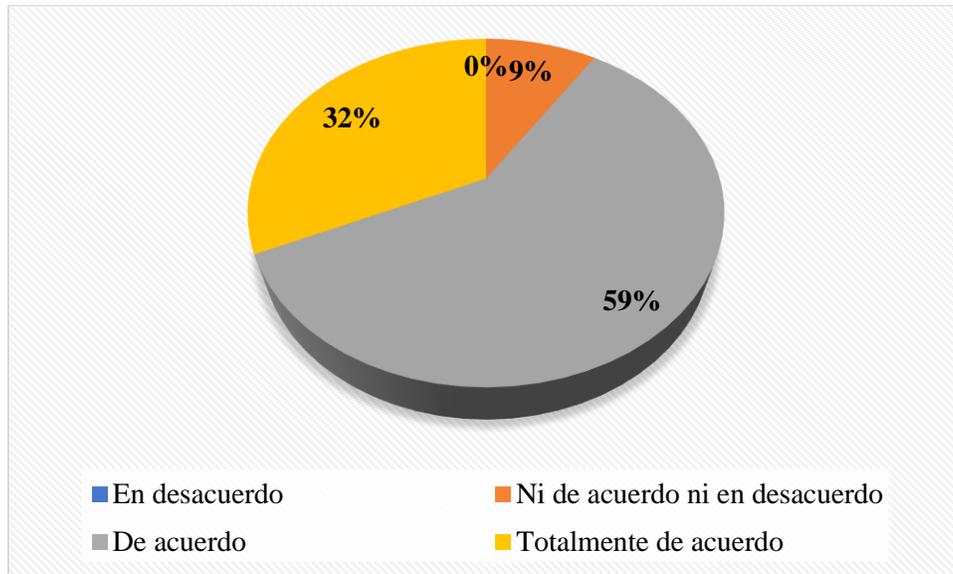
Figura 24. En las actividades de aprendizaje los estudiantes tienen la libertad de utilizar su lengua materna



Interpretación. El 55% de los encuestados expresó estar de acuerdo en que las actividades de aprendizaje permiten a los estudiantes tener la libertad de utilizar su lengua materna, el 36% estuvo totalmente de acuerdo y el 9% indicó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

La UNESCO (2021), abrió el camino y abogó por una educación multilingüe en la lengua materna desde los primeros años de escolaridad. Las investigaciones demuestran que la educación en la lengua materna desde los primeros años hasta la educación superior, es un factor clave para la inclusión y un aprendizaje de calidad, y que también mejora los resultados del aprendizaje y el rendimiento escolar.

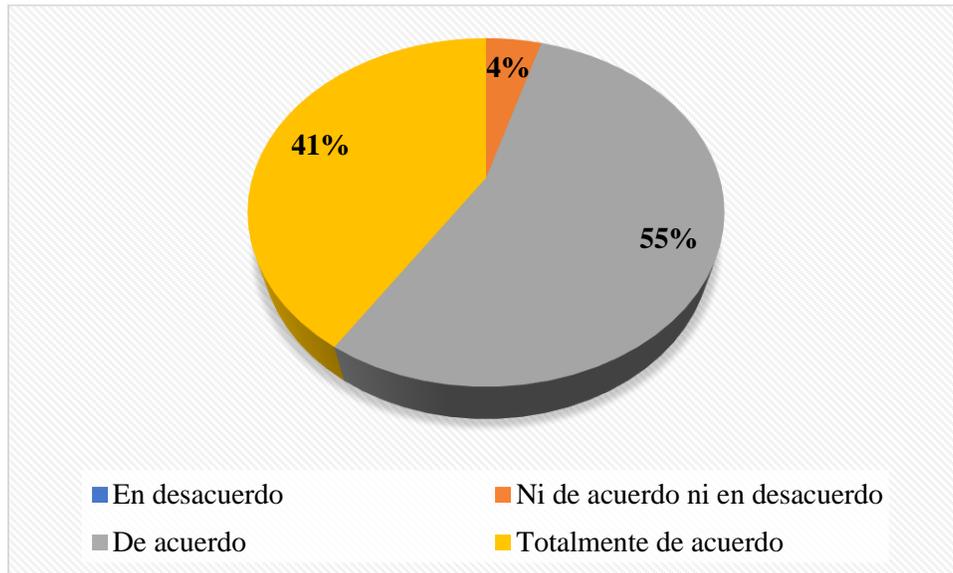
Figura 25. La institución se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión



Interpretación. A través del presente resultado se expresa que el 59% de los encuestados estuvo de acuerdo en que la institución se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión, el 32% estuvo totalmente de acuerdo y el 9% no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo.

La Facultad en el año 2022 ha aprobado el mecanismo de atención a la diversidad y la inclusión con el objetivo de superar cualquier barrera física y actitudinal en la institución.

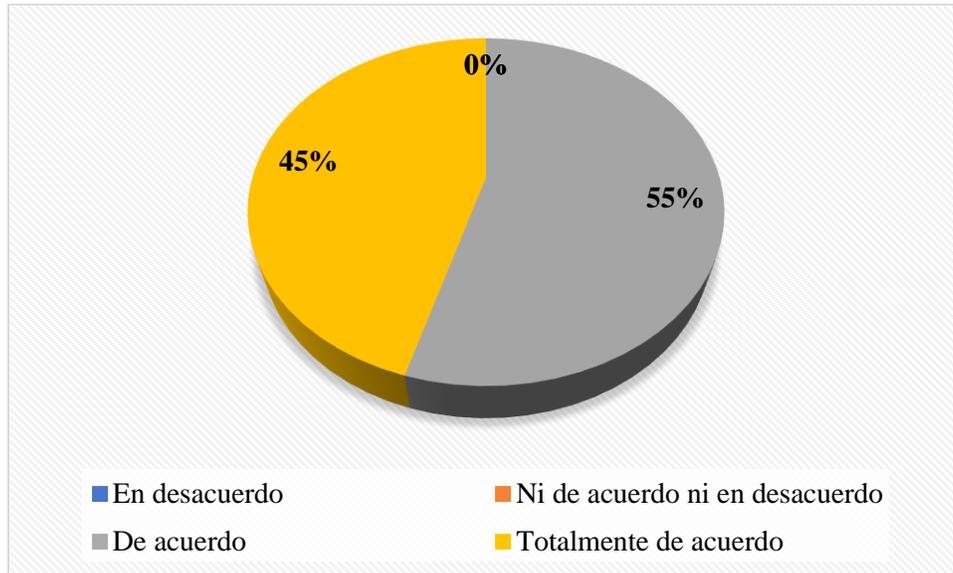
Figura 26. Las normas de convivencia son claras y aplicadas a todos por igual



Interpretación. Según el 55% de los encuestados estuvo de acuerdo en que las normas de convivencia son claras y aplicadas a todos por igual, al respecto el 41% estuvo totalmente de acuerdo, en tanto el 4% no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo.

La conducta en la Facultad se rige por el Código de Ética, donde se establecen las normas de convivencia aceptables en el entorno universitario. Dicho código rige para todos los miembros de la comunidad educativa de la institución y en ella se describen patrones de comportamientos esperados por estudiantes, docentes, funcionarios, directivos y terceros.

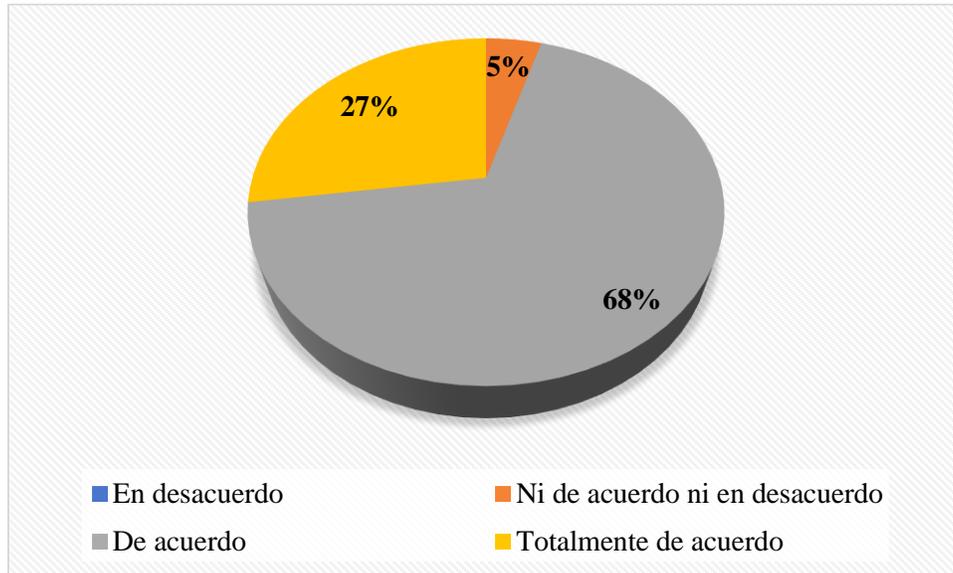
Figura 27. Entre las medidas disciplinarias diseñadas en la Facultad se contempla aquellas que reducen las barreras para la asistencia promoviendo la participación y permanencia en la institución



Interpretación. El 55% de los encuestados expresó estar de acuerdo en que entre las medidas disciplinarias diseñadas en la Facultad se contempla aquellas que reducen las barreras para la asistencia promoviendo la participación y permanencia en la institución, y el 45% estuvo totalmente de acuerdo.

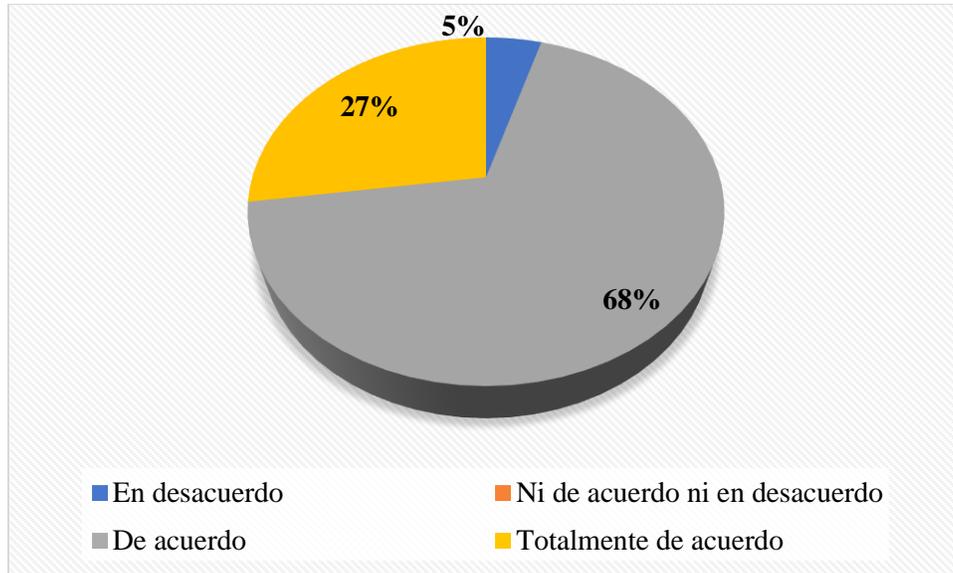
#### 6.4. Dimensión III. Prácticas inclusivas.

Figura 28. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo a nivel local y mundial y sus implicancias



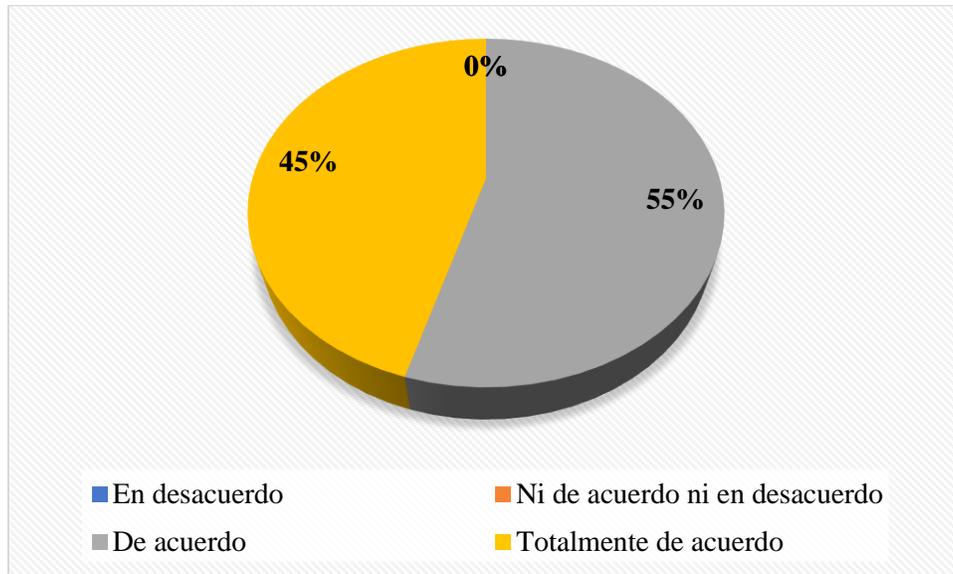
Interpretación. En este resultado se verifica que el 68% de los encuestados estuvo de acuerdo en que los estudiantes aprenden sobre el trabajo a nivel local y mundial y sus implicancias, el 27% estuvo totalmente de acuerdo, mientras que el 5% no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 29. Todos los estudiantes son considerados al momento de planificar las actividades de aprendizaje promoviendo diferentes modalidades de trabajo



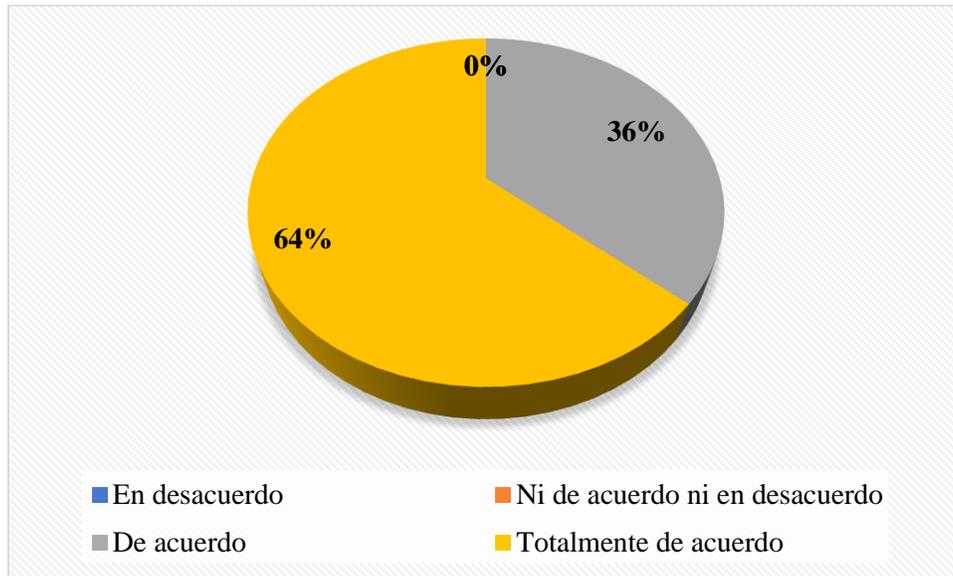
Interpretación. El 68% de los encuestados expresó estar de acuerdo en que todos los estudiantes son considerados al momento de planificar las actividades de aprendizaje promoviendo diferentes modalidades de trabajo, el 27% estuvo totalmente de acuerdo y en tanto el 5% estuvo en desacuerdo, es decir no considera que todos los estudiantes sean considerados al momento de las planificaciones.

Figura 30. Las actividades son planificadas para que todos los alumnos participen y aprendan con alegría de manera individual o en grupos



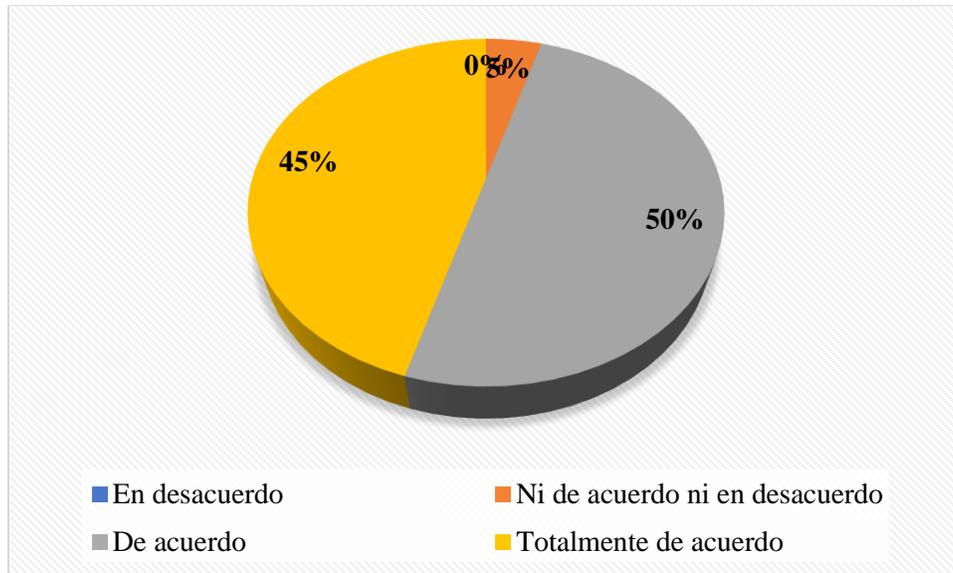
Interpretación. El 55% de los encuestados expresó estar de acuerdo en que las actividades son planificadas para que todos los alumnos participen y aprendan con alegría de manera individual o en grupos y el 45% estuvo totalmente de acuerdo.

Figura 31. Los estudiantes pueden manifestar sus puntos de vista con libertad y respeto hacia los demás



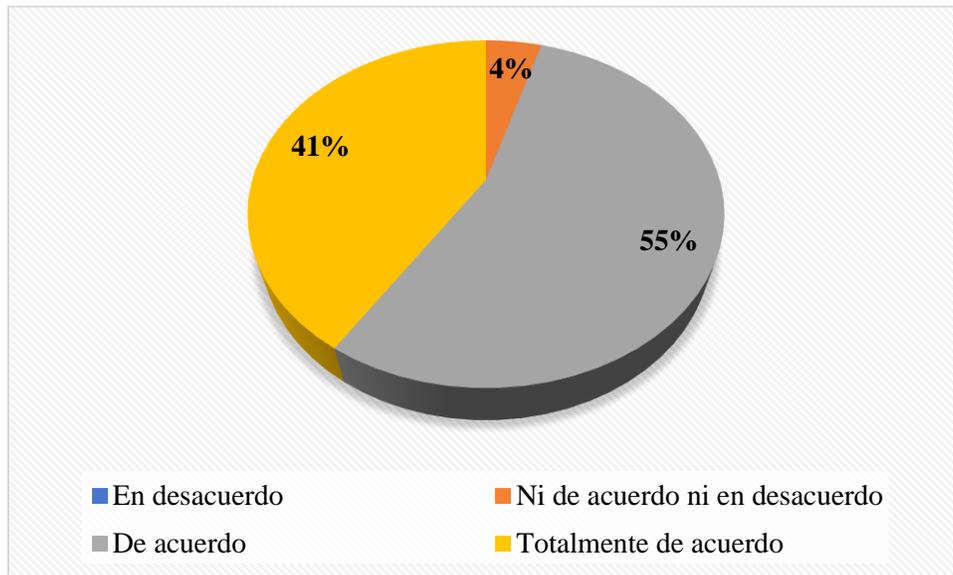
Interpretación. El 64% de los encuestados consideró estar totalmente de acuerdo en que los estudiantes pueden manifestar sus puntos de vista con libertad y respeto hacia los demás, el 36% respondió estar de acuerdo. Es entonces que en este resultado se verifica que según la totalidad de los encuestados consideran que los estudiantes pueden expresar sus opiniones libremente y con respeto hacia los demás.

Figura 32. Los estudiantes aprenden unos de los otros



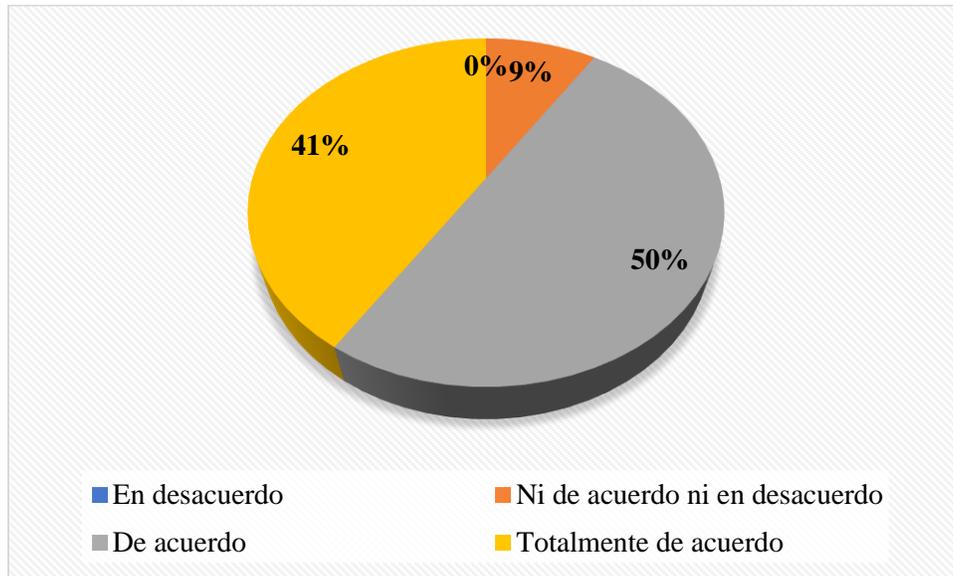
Interpretación. El 50% de los encuestados expresó estar de acuerdo en que los estudiantes aprenden unos de los otros, el 45% estuvo totalmente de acuerdo y el 9% indicó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. En este sentido se interpreta que en su mayoría considera que los estudiantes logran su aprendizaje a través de sus pares, es decir, aprenden unos de otros.

Figura 33. Las evaluaciones permiten que los alumnos reflexionen sobre sus logros evitando realizar juicios sobre su capacidad respecto a sus pares



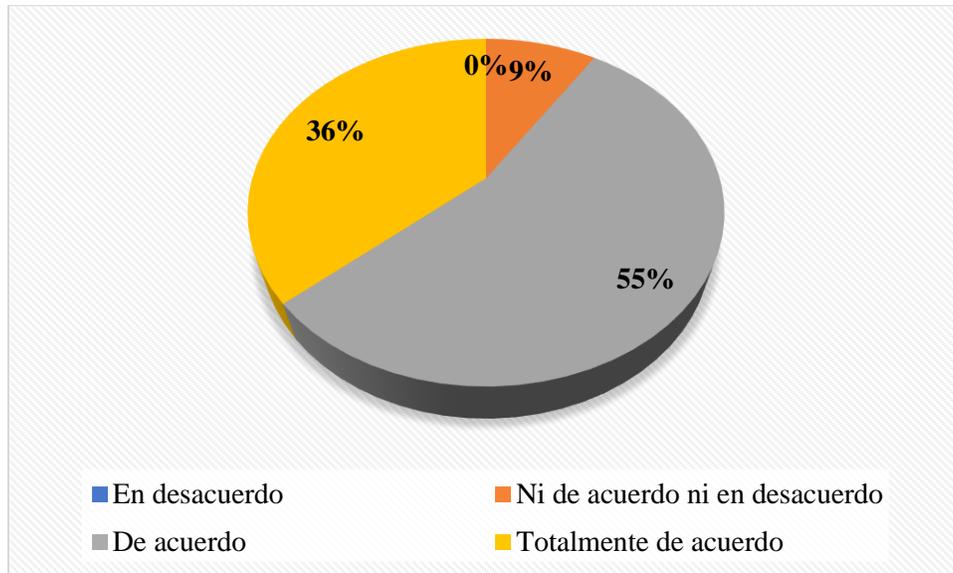
Interpretación. El presente resultado indica que el 55% de los encuestados estuvo de acuerdo en que los estudiantes reconocen similitudes y diferencias entre sus pares, el 41% al respecto, estuvo totalmente de acuerdo y el 4% indicó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Figura 34. Las evaluaciones permiten que los alumnos reflexionen sobre sus logros evitando realizar juicios sobre su capacidad respecto a sus pares



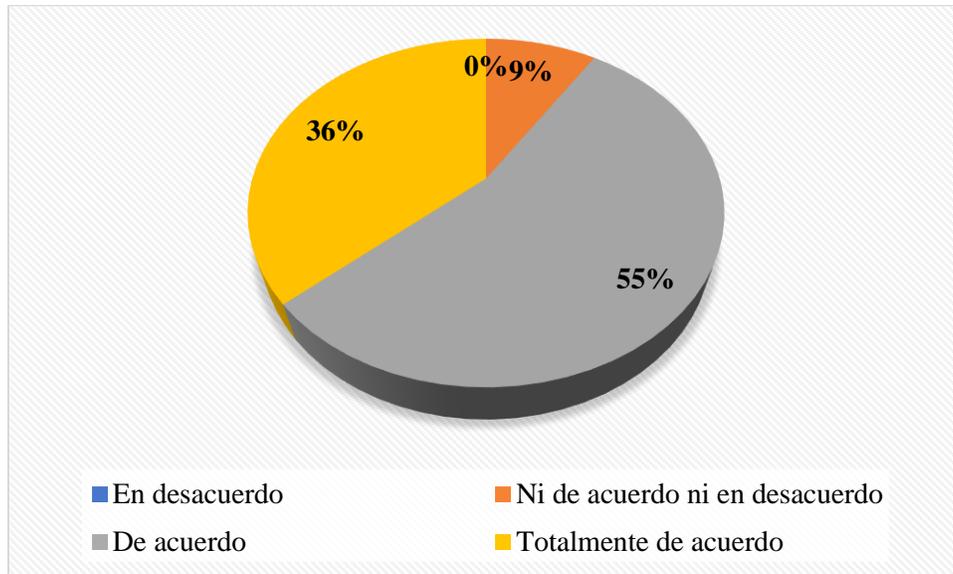
Interpretación. Según lo expresó el 50% de los encuestados estuvo de acuerdo en que las evaluaciones permiten que los alumnos reflexionen sobre sus logros evitando realizar juicios sobre su capacidad respecto a sus pares, el 41% estuvo totalmente de acuerdo y el 9% indicó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Figura 35. El equipo educativo planifica de manera conjunta ayudándose mutuamente



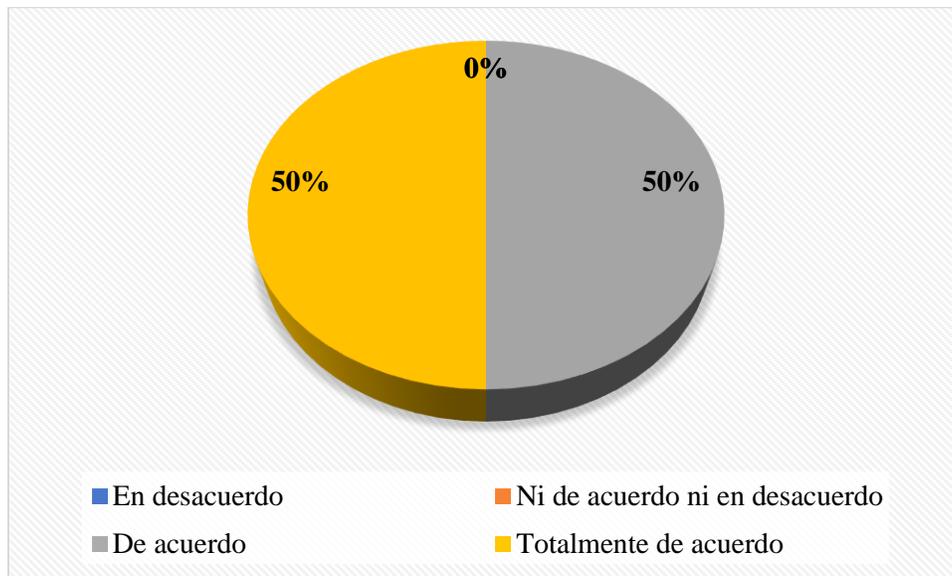
Interpretación. El 55% de los encuestados expresó estar de acuerdo en que el equipo educativo planifica de manera conjunta ayudándose mutuamente, el 36% estuvo totalmente de acuerdo y el 9% se mantuvo neutral, es decir ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 36. Los docentes auxiliares se implican en el proceso de aprendizaje ayudando a que todos los alumnos participen



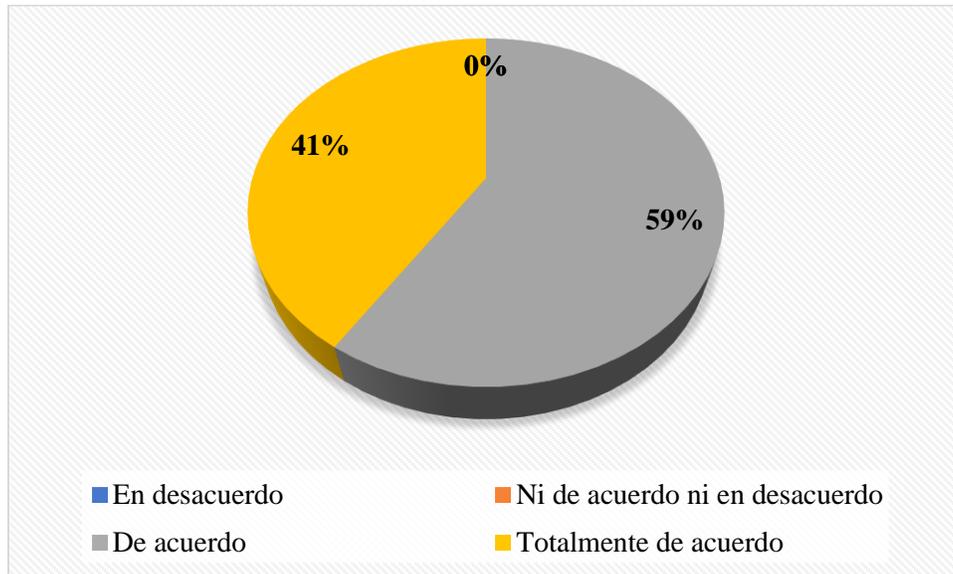
Interpretación. En el presente gráfico se verifica que el 55% de los encuestados estuvo de acuerdo en que los docentes auxiliares se implican en el proceso de aprendizaje ayudando a que todos los alumnos participen, el 36% estuvo totalmente de acuerdo y un 9% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 37. Los trabajos prácticos están elaborados para desarrollar habilidades y conocimientos de todos los estudiantes



Interpretación. El 50% de los encuestados estuvo totalmente de acuerdo en que los trabajos prácticos están elaborados para desarrollar habilidades y conocimientos de todos los estudiantes y el otro 50% estuvo de acuerdo. Los trabajos prácticos ayudan significativamente en el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes.

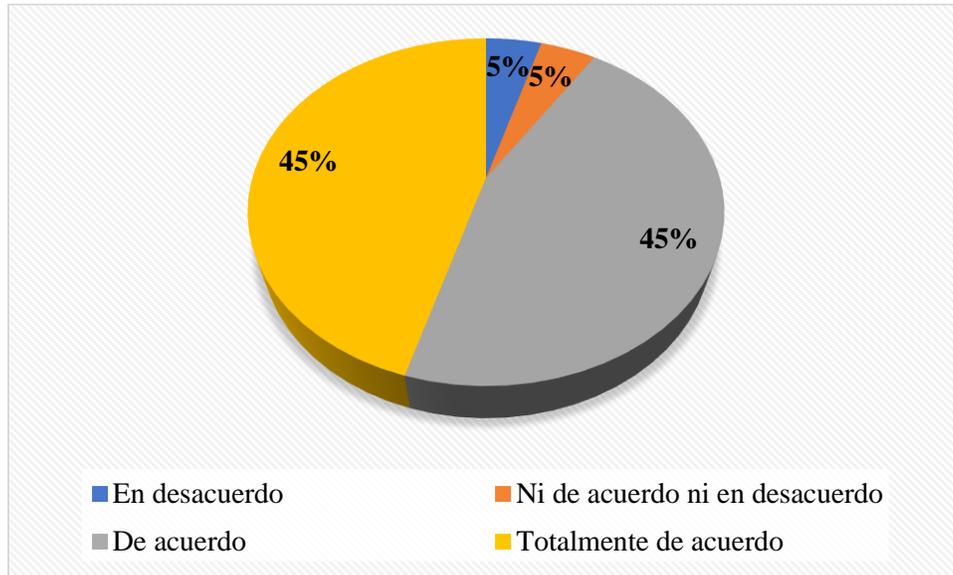
Figura 38. La Facultad utiliza los recursos disponibles de la localidad para apoyar el aprendizaje de los estudiantes



Interpretación. El 59% de los encuestados expresó estar de acuerdo en que la Facultad utiliza los recursos disponibles de la localidad para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y el 41% estuvo totalmente de acuerdo. Esto indica que en la Facultad se utiliza completamente los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje del estudiante.

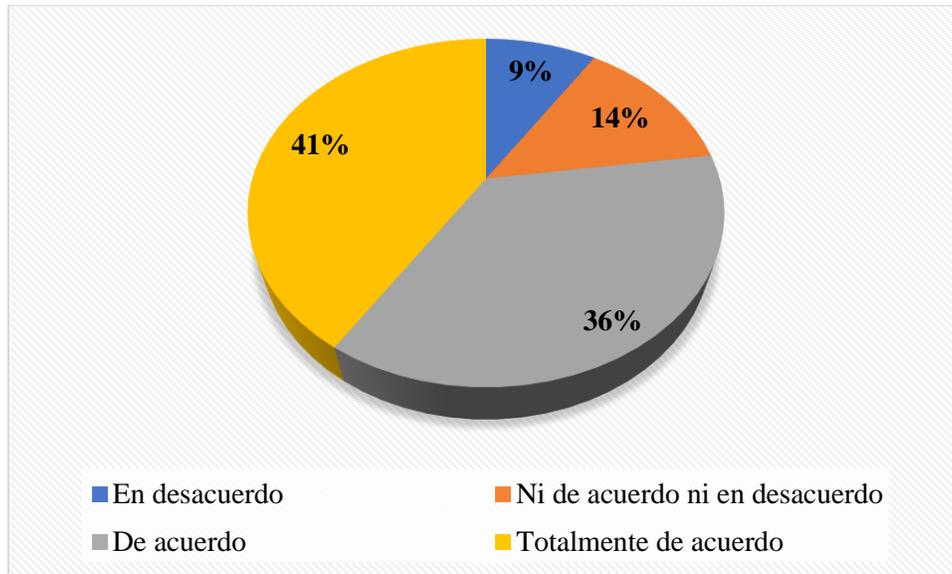
### 6.5. Dimensión IV. Actitudes ante la inclusión.

Figura 39. Todo estudiante con discapacidad está capacitado de escoger la carrera que desea seguir



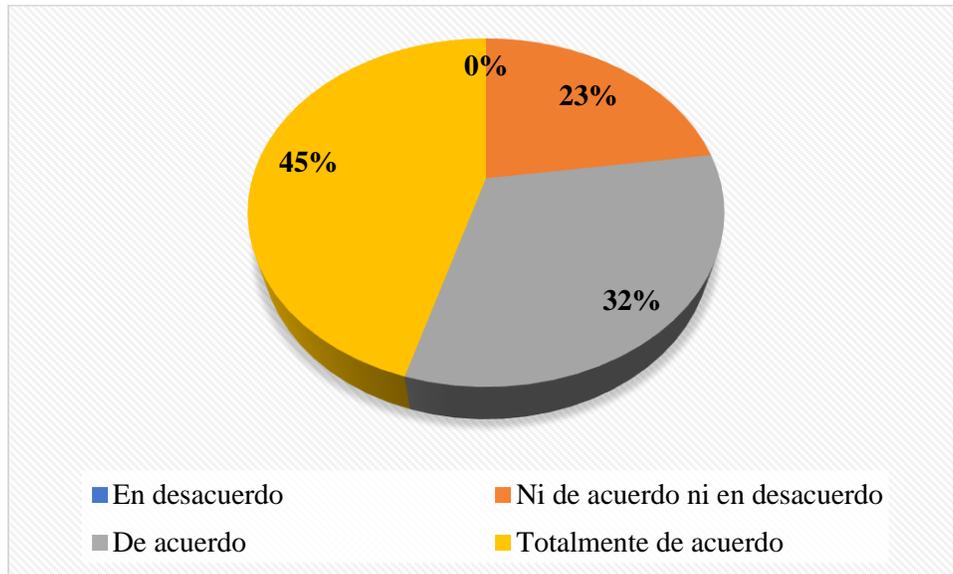
Interpretación. El 45% de los encuestados está totalmente de acuerdo en que el estudiante con discapacidad se encuentra capacitado para escoger la carrera que desea seguir, el 45% también estuvo de acuerdo, el 5% estuvo en desacuerdo y el otro 5% indicó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Figura 40. La Facultad debe tener un plan de ingreso diferenciado para las personas con discapacidad



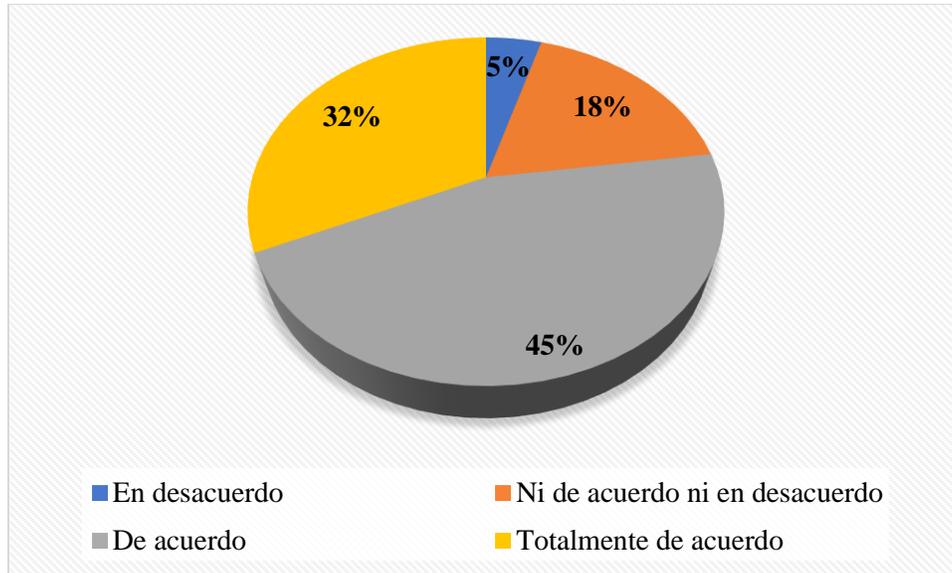
Interpretación. El 41% de los encuestados expresó estar totalmente de acuerdo en que la Facultad debe tener un plan de ingreso diferenciado para las personas con discapacidad, el 36% estuvo de acuerdo, el 14% “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y sin embargo, el 9% estuvo en desacuerdo. En este sentido se menciona que según la mayoría de los encuestados, debe existir un plan de ingreso especial o diferenciado para las personas con discapacidad.

Figura 41. Gráfico N° 41. Es necesario realizar adecuaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad



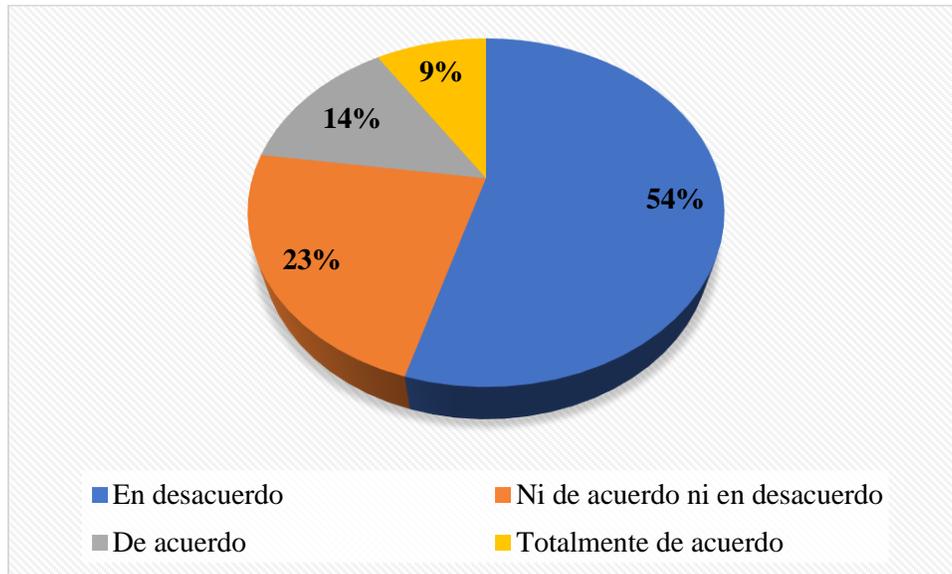
Interpretación. El 45% de los encuestados están totalmente de acuerdo en que es necesario que dentro de la Facultad se realice adecuaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad, a lo que el 32% estuvo de acuerdo y un 23% indicó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. En este sentido, a partir de los resultados es necesario la realización de adecuaciones curriculares para los estudiantes.

Figura 42. Los estudiantes con discapacidad pueden participar de todas las actividades establecidas para la carrera



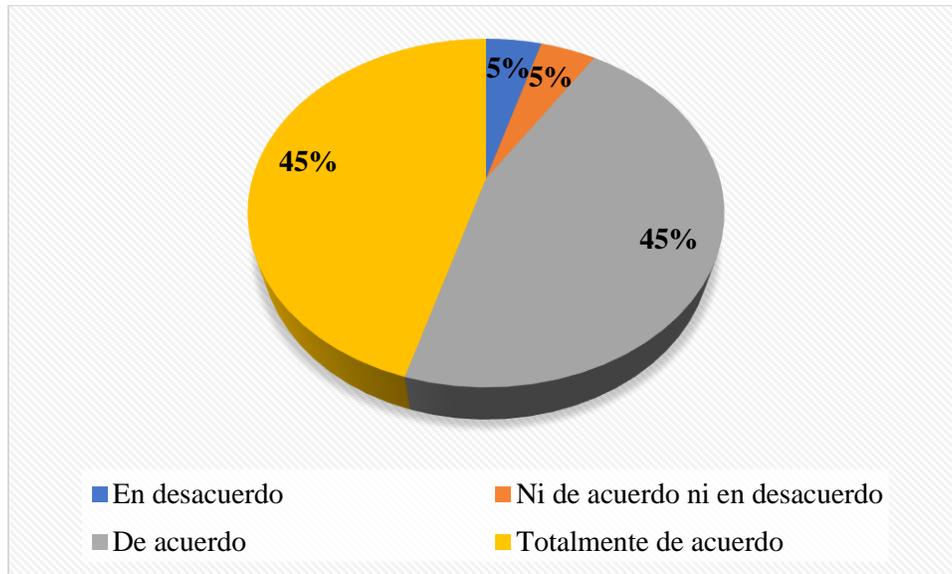
Interpretación. El 45% de los encuestados expresó estar de acuerdo en que los estudiantes con discapacidad pueden participar de todas las actividades establecidas para la carrera, el 32% se encuentra totalmente de acuerdo con respecto a lo mismo, el 18% sin embargo expresó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, y el 5% en cambio expresó estar en desacuerdo. Esto indica que si bien hay un porcentaje que considera que los estudiantes con discapacidad no pueden participar de todas las actividades establecidas por la carrera, el mayor porcentaje considera que si lo pueden realizar.

Figura 43. La presencia de un estudiante con discapacidad en el aula puede atrasar el desarrollo normal de clases



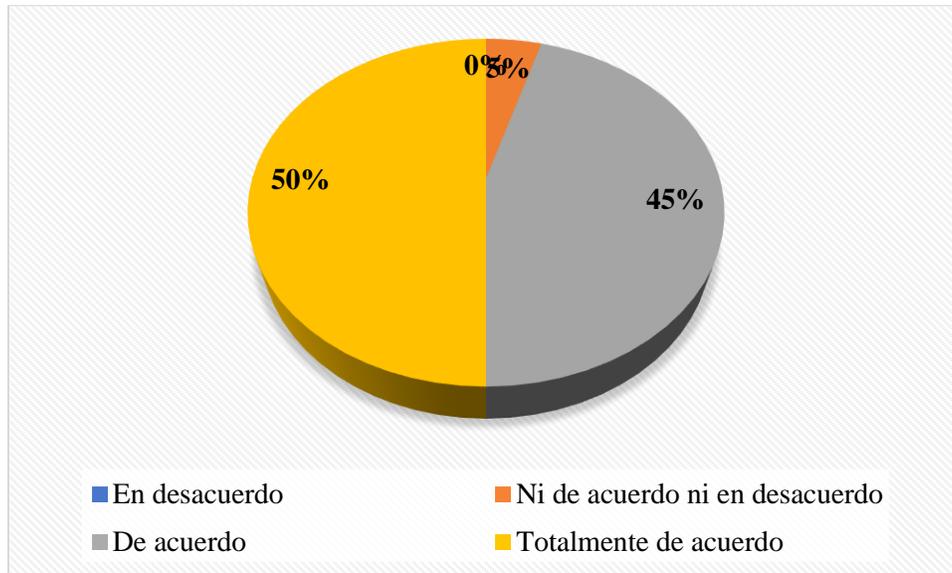
Interpretación. El 54% de los encuestados estuvo totalmente en desacuerdo en que la presencia de un estudiante con discapacidad en el aula puede atrasar el desarrollo normal de clases, el 23% indicó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, sin embargo, el 14% estuvo de acuerdo y el 9% totalmente de acuerdo. Esto indica que si bien un porcentaje que supera ampliamente al resto considera que los estudiantes con discapacidad no atrasan el desarrollo normal de las clases, hay un cierto porcentaje, menor pero significativo que considera que sí atrasa.

Figura 44. Los estudiantes con discapacidad pueden compartir y trabajar con todos sus compañeros



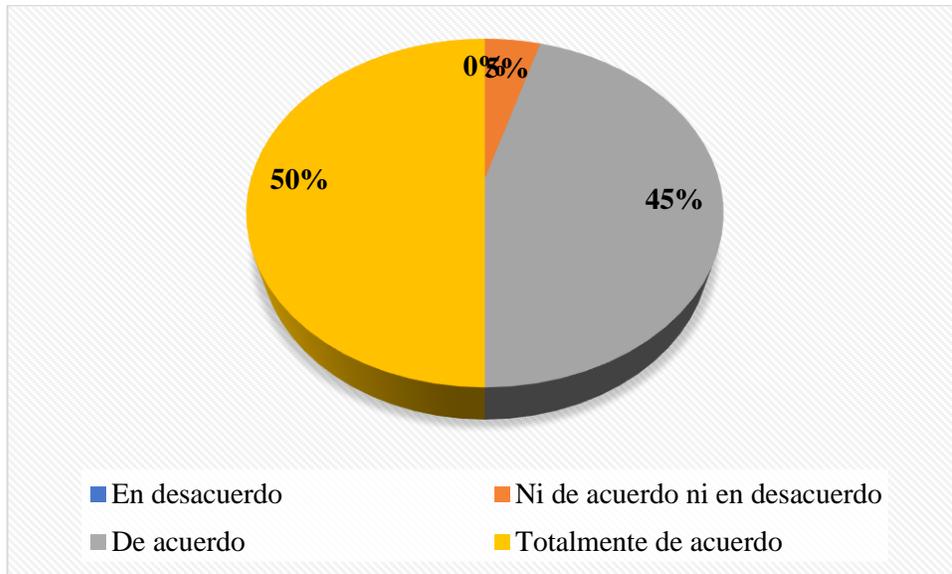
Interpretación. Según lo expresado por el 45% de la población en estudio, están de acuerdo en que los estudiantes con discapacidad pueden compartir y trabajar con todos sus compañeros, otro 45% se expresó totalmente de acuerdo.

Figura 45. Un estudiante con discapacidad puede llegar a ser un estudiante destacado



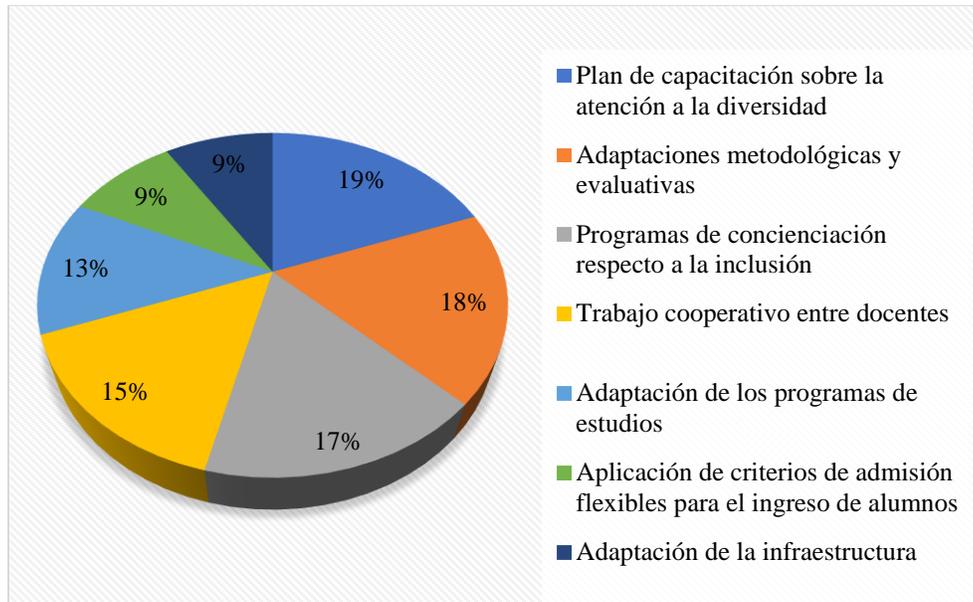
Interpretación. El 45% de los encuestados expresó estar totalmente de acuerdo en que un estudiante con discapacidad puede llegar a ser un estudiante destacado; el 45% estuvo de acuerdo, y el 5% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 46. Un profesional con discapacidad puede llegar a desempeñarse adecuadamente en su área de competencia



Interpretación. El 45% de los encuestados expresó estar totalmente de acuerdo en que un profesional con discapacidad puede llegar a desempeñarse adecuadamente en su área de competencia; el 45% estuvo de acuerdo, y el 5% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 47. Acciones necesarias para mejorar el proceso de inclusión en mi institución



Interpretación. Los resultados obtenidos a partir de la consulta realizada sobre las acciones necesarias para mejorar el proceso de inclusión en la facultad, los docentes, directivos y los demás miembros del equipo, en una mayoría del 19% coincidieron en la necesidad de un plan de capacitación a los docentes sobre la atención a la diversidad, seguido de las adaptaciones metodológicas y evaluativas con un 18%, además de la necesidad de contar con programas de concienciación respecto a la inclusión en un 17%, un buen porcentaje manifestó también el trabajo cooperativo entre docentes 15%, para la planificación de estrategias adaptadas a las diferentes necesidades de los alumnos con un 13%. En cuanto a la adaptación de los programas de estudios el 13% indicó que esta acción es necesaria así como la adaptación de los materiales. En menor porcentaje coincidiendo ambos con un 9% indicaron la aplicación de criterios de admisión flexibles para el ingreso de alumnos en situaciones de vulnerabilidad y la adaptación de la infraestructura.

## CAPITULO 7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Tony Booth y Mel Ainscow, (2000), refiere a que la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.

Esta investigación se realiza con el objetivo de conocer la percepción del equipo educativo sobre la inclusión educativa en la Educación Superior desde las dimensiones de la cultura, la política y prácticas, además de captar las actitudes y las acciones que consideran necesarias para mejorar el proceso de inclusión.

De esta manera, teniendo en cuenta el **objetivo específico referente a la cultura inclusiva** se observa que los encuestados en general tienen una percepción satisfactoria. Los datos referentes a la cooperación entre sí del equipo educativo demuestran un alto compromiso con la construcción de una cultura de la inclusión en la institución (55% y 41% indican que existe cooperación entre equipo educativo). Este aspecto es resaltante, pues la cooperación permite superar barreras que pueden obstaculizar la inclusión. Al respecto, este resultado concuerda con lo obtenido por Simari Bertagno (2021), donde recabó datos en su trabajo de investigación sobre la red de apoyos y espacios cooperativos entre los docentes, docentes de apoyo y equipo directivo. Respecto a esto, sus resultados mostraron que el 77% de los docentes consideran que siempre existe colaboración entre distintos profesionales en pos de la inclusión y aprendizaje del alumno con discapacidad. En efecto, estos resultados similares indican que la cooperación entre pares debe ser considerado un punto crucial cuando se aborda la inclusión educativa en una institución.

Igualmente, en lo que respecta al rechazo de toda forma de discriminación en la institución como parte de su cultura inclusiva, el 59% y el 41% de los encuestados han

indicado estar totalmente de acuerdo y de acuerdo respectivamente en relación a que la institución de manera firme rechaza la discriminación de alumnos con alguna necesidad educativa específica. Este es un aspecto importante, ya que es el fundamento para luchar contra todo tipo de barreras que pretendan obstaculizar un buen proceso inclusivo en la educación superior. Estos datos obtenidos, guarda un contraste notable con los resultados de la investigación de Laura Simabaña Vallez (2017), donde ha encontrado que una institución educativa de Ecuador el 47% de los docentes encuestados han indicado que existe discriminación hacia los estudiantes incluidos en la institución. Es un porcentaje elevado en comparación con el resultado del presente estudio. Esto indica que es preponderante seguir trabajando la cultura de la inclusión para evitar la discriminación, que es una patología que no favorece a una crear una sociedad inclusiva.

**En relación al objetivo que refiere a las políticas inclusivas**, de acuerdo a los datos proporcionados por los encuestados se percibe una facultad en la que se establece una política inclusiva, se observa que todos los ítems referidos a esta dimensión están orientados de manera positiva donde puede destacarse que las políticas sobre “necesidades especiales” están insertas en las políticas de inclusión de la institución y eso puede reflejarse en que han señalado que se garantiza la incorporación plena de todos los estudiantes sin discriminación alguna, además que la facultad es físicamente accesible para todas las personas garantizando el acceso y la movilidad dentro del espacio educativo, en comparación con el estudio realizado por Simari Bertagno (2021), que ha encontrado que en la institución estudiada no posee todas las instalaciones necesarias para el acceso inclusivo, lo que limita en parte la participación en los espacios formativos de la institución; de allí la importancia que las universidades hagan las adaptaciones físicas necesarias para que sea accesibles a todos.

Siguiendo con los datos obtenidos en esta sección, es de destacar que se generan actividades de apoyo para la atención a la diversidad, existe un estamento responsable de velar por la incorporación e inclusión de todos los alumnos en las actividades realizadas por la Unidad Académico. Estos factores son muy importantes debido a que promueven el acceso, la participación y permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo superior que van a permitirles culminar sus estudios superiores. Estos resultados concuerdan con un estudio realizado por Clavijo, Cabrera, & Japón (2020) en una Facultad de Ecuador donde aplicaron un Índice de Inclusión y los docentes han percibido a la facultad como accesible a todos, considerando todas las derivaciones de éstas, que se establecen en las políticas de inclusión de dicha facultad. Del trabajo de Clavijo y otros, se puede deducir que es de vital importancia el compromiso de cada uno de los miembros para contribuir con el proceso de inclusión a través de toda la organización y gestiones que ello implica.

En consecuencia, los resultados de los autores mencionados, que están en consonancia con este estudio, instan a repensar en la importancia de incorporar políticas inclusivas dentro de la política educativa institucional y que se concreten en un entorno educativo que aporte a los estudiantes las condiciones que le permitan desarrollar su potencial teniendo en cuenta la diversidad en el ámbito universitario.

Asimismo, en este apartado se visualiza que los docentes observan en la facultad un ambiente en el que se respeta y se tienen en cuenta sus opiniones para la toma de decisiones, se reconoce sus fortalezas personales y profesionales, además se brinda a todos la oportunidad de acceder a los concursos de méritos y aptitudes sin discriminación de cualquier naturaleza.

Estos datos pueden valorarse positivamente ya que están reconocido por el equipo educativo lo que refleja una política basada en valores inclusivos como el respeto, la libertad, la igualdad de oportunidades que son fundamentales para avanzar hacia universidades más inclusivas. Por tanto, la aplicación de estas políticas inclusivas saludables, propicia un clima favorable en donde el equipo pueda desenvolverse en confianza, desarrollarse profesionalmente, seguir capacitándose a través de las oportunidades de formación profesional continua que la facultad brinda respecto a la atención a la diversidad, lo que permite responder mejor a las necesidades que surgen y tomar una actitud más positiva hacia la inclusión. En contraste con los resultados positivos mencionados, el trabajo de investigación realizado por Laura Simbaña Vallez (2017), la investigadora encontró que los docentes han indicado una ausencia de interés de parte de las autoridades y mismo de docentes en capacitarse en temas de inclusión, sin embargo, en el mismo estudio se observa una necesidad por parte de los alumnos en que sus docentes estén actualizados para que mejoren sus estrategias en el aula y sean más incluyentes. Esto refleja totalmente la importancia de la formación del docente para responder a las necesidades de los estudiantes. En esta investigación se evidencia el compromiso asumido por las autoridades para seguir capacitando al equipo educativo en cuestión de inclusión para brindar una mejor atención a las demandas que se generan en el entorno de las aulas y cuyo beneficio redundará en los estudiantes universitarios.

**En cuanto al objetivo específico referente a las prácticas inclusivas,** se hallan percepciones positivas en relación al desarrollo de las prácticas que se llevan a cabo en el aula, pues los resultados indican que los encuestados consideran a todos los estudiantes al momento de planificar las actividades de aprendizaje, teniendo en cuenta diferentes modalidades de trabajo (se manifiesta en un 68 % de acuerdo y un 27 % totalmente de

acuerdo) es decir, ubican al estudiante en el centro sobre el cual giran sus prácticas. Esto puede relacionarse con la planificación de las actividades para que todos los alumnos participen y aprendan de manera organizada ya sea en forma individual o grupal (55 % de acuerdo y 45 % totalmente de acuerdo). Ello se verifica también en que los encuestados perciben que los estudiantes aprenden mutuamente en un contexto donde pueden manifestar sus puntos de vista con libertad y respeto hacia los demás.

Se observa, asimismo, el apoyo recíproco entre los miembros del equipo a la hora de planificar las actividades, es importante considerar esto para abordar de manera coordinada los proyectos educativos en pos a brindar la participación a todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje evitando la exclusión. Teniendo en cuenta estos datos con los obtenidos por Laura Simbaña hay una diferencia significativa, pues en su investigación Simbaña halló que los docentes no realizan una planificación adecuada, ni implementan una clase donde todos participen y puedan estar en igualdad de condiciones, además que las clases son monótonas sin atenuantes de dinamismo e interactividad. El docente cumple un rol muy importante dentro del proceso educativo y la planificación es un aspecto que no debe descuidarse porque ella sirve de guía a los procesos inclusivos que va trazando en el aula.

Otros resultados obtenidos en esta sección hacen relación con la utilización de los recursos disponibles de la localidad para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, el 59 % están de acuerdo con este ítem y el 41 % totalmente de acuerdo, esto es importante ya que la universidad es un nexo importante con la sociedad y utilizar los recursos disponibles de la localidad propicia la articulación entre instituciones y favorece la proyección laboral de los estudiantes universitarios.

**En relación al objetivo específico referido a las actitudes**, se puede concluir indicando que la actitud que se tenga acerca de la inclusión es un factor determinante para llevar adelante los cambios que se precisan dentro del proceso de inclusión, de acuerdo a los datos obtenidos se revela que la mayoría de los encuestados perciben una actitud positiva hacia la inclusión, no obstante, se observa también que hay un porcentaje no alto, pero que se demuestran indiferentes ante este proceso.

Los encuestados reconocen la capacidad que tienen los estudiantes con discapacidad para escoger la carrera que desean seguir, consideran que pueden compartir y trabajar con sus compañeros, participar de todas las actividades establecidas para la carrera pudiendo llegar a ser un estudiante destacado y desempeñarse adecuadamente como profesional en su área de competencia. Asimismo, los hallazgos demuestran que los encuestados piensan que la Facultad debe tener un plan diferenciado para las personas con discapacidad (41% totalmente de acuerdo y 36% de acuerdo) frente a un 14% que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 9 % que cree que no es necesario. De la misma forma reconocen que es necesario realizar adecuaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad (45% y 32 % indican que si es necesario) mientras que el 23% manifiesta no estar de acuerdo ni en desacuerdo, aquí puede destacarse la importancia de la implementación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) dentro de las adecuaciones curriculares para minimizar las barreras y garantizar el aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, al ser consultados acerca de si la presencia de un estudiante con discapacidad en el aula puede atrasar el desarrollo normal de clases, el 54% manifiesta estar en desacuerdo, sin embargo, hay un porcentaje que creen que si puede atrasar el desarrollo normal de clases (14% de acuerdo y 9% totalmente de acuerdo), en tanto un 23% demuestran indiferencia, ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Muchos de estos resultados obtenidos coinciden con los de otra investigación realizada en la universidad de San Luis Potosi, en donde se encontró que los docentes en general presentan actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en el nivel superior siendo mínimas el porcentaje de actitudes negativas. En el mismo estudio se visualiza que los docentes reconocen el derecho que tienen las personas con discapacidad a recibir una educación formal independientemente a sus diferencias, debiendo ser incluidos en el contexto universitario, pudiéndose atenderles dentro de las aulas universitarias ya que su presencia no es un factor que obstaculice el orden y la disciplina, destacan también la importancia de buscar nuevos métodos y estrategias para que el alumno con discapacidad acceda al conocimiento, coinciden asimismo en realizar algunas modificaciones al currículum para ayudar al alumno para acceder al Plan de Estudios (Méndez Pineda, Mendoza Saucedo, Auces Flores, Flores Murillo, & Peralta Guerra, 2014). Estos datos que coinciden constituyen factores importantes para seguir fortaleciendo las actitudes positivas y seguir trabajando para generar actitudes favorables hacia la inclusión de aquellos que aún se encuentran indiferentes ante este proceso.

**El último objetivo específico tiene que ver con las acciones que consideran los miembros del equipo educativo, necesarias para contribuir con el proceso de inclusión en la facultad;** aquí los encuestados perciben que se hace necesario contar con un plan de capacitación a los docentes sobre la atención a la diversidad, las demandas no siempre son las mismas por lo que la formación continua se hace necesario para responder a dichas demandas. También en porcentaje resaltante manifiestan la necesidad de realizar adaptaciones metodológicas y evaluativas de modo a que la oportunidad de acceso a la educación sea equitativa a las necesidades. Al mismo tiempo destacan la importancia de contar con programas de concienciación respecto a la inclusión lo que repercute en eliminar

barreras actitudinales. En menor porcentaje perciben la aplicación de criterios de admisión flexibles para el ingreso de alumnos en situaciones de vulnerabilidad y la adaptación de la infraestructura. Estas necesidades, no se aplica solo para cubrir la demanda de los estudiantes con discapacidad, sino para cubrir las necesidades de todos los estudiantes.

La ausencia de estas acciones, se convierten en barreras importantes para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. En un estudio realizado con docentes de diferentes Instituciones de Educación Superior de la Provincia de Pichincha, Distrito Metropolitano de Quito, saltaron altos porcentajes acerca de las barreras que enfrentan los estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación superior y que coincide con esta investigación como acciones necesarias a tomar, se coincide con la necesidad de realizar adaptaciones curriculares, pues los estudiantes con NEE, realizan su proceso de aprendizaje sin adaptaciones curriculares, sin diferenciaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que impide que culminen su carrera universitaria, así también otro aspecto importante que destacan solucionar es el proceso de admisión que se realiza para el ingreso a las Instituciones de Educación Superior, ya que al ser un proceso general, se le dificulta acceder a la educación superior a muchos estudiantes con NEE (Mena Chiluisa & Alulima, 2021). Entonces, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación, como la realizada en el Ecuador se hace necesario que las universidades analicen las necesidades que se presentan en su entorno educativo y tomen acciones respecto a esas necesidades observadas para construir una universidad más inclusiva.

## CONCLUSIONES

De acuerdo con los datos obtenidos en esta investigación se puede afirmar que se han logrado con los objetivos propuestos, se ha conseguido captar la percepción que tiene el equipo educativo acerca de la inclusión educativa en la educación superior, además de tener conocimiento de las actitudes que tienen respecto al acceso de estudiantes con discapacidad en el contexto universitario y determinar aquellas acciones que perciben que son necesarias implementar para fomentar el proceso de inclusión en la institución.

Teniendo en cuenta los diferentes objetivos específicos, se puede concluir:

**En lo que respecta a las características generales del equipo educativo (directivos y docentes),** se pudo conocer que en su mayoría corresponden al género femenino, con una edad de más de 50 años y también entre 41 a 50 años; y se desempeñan en la carrera como docentes, directivos y otras funciones.

**En el segundo objetivo específico, en lo referente a la percepción del equipo educativo en cuanto a cultura inclusiva,** se identificó de acuerdo a los porcentajes mayoritarios y más significativos, que existe una fuerte cooperación entre los miembros del equipo educativo, así como la ayuda mutua entre los estudiantes, y el respeto independientemente del rol que se desempeña. Estos resultados evidencian una cultura inclusiva fortalecida en la institución investigada. La cooperación entre pares docentes y directivos, es un indicativo de que las acciones de la Facultad están en coherencia con la promoción de la inclusión en sus diversos espacios; indudablemente es un punto destacable puesto que en solitario ningún agente educativo puede generar grandes cambios en beneficio de los alumnos con necesidades educativas específicas. Siempre se requiere el apoyo y acompañamiento de todos para que la acción sea una actitud cultural consensuada

y aplicada. En efecto, es lo que los datos recabados han evidenciado en la Facultad de Humanidades, al ser la cooperación y el respeto a los distintos roles cuestiones esenciales de la gestión institucional.

Igualmente, conviene destacar que la creación de vínculos a través de actividades y servicios en la comunidad es un aspecto fortalecido en la Facultad. Los vínculos interinstitucionales se constituyen en herramientas estratégicas que convergen para impulsar la cultura inclusiva en la institución. Cabe resaltar que resulta fundamental la participación efectiva de todos los agentes educativos en los servicios comunitarios como forma de encarar y superar cualquier tipo de prejuicios, y sirva para valorar la diversidad como algo positivo, enriquecedor y no como un hecho negativo. Estas acciones de vinculación permiten a la institución, según los resultados, fomentar el respeto, la participación, el desarrollo de valores inclusivos compartidos y se evitan comparaciones con otros miembros.

Como cultura inclusiva también se percibe que los estudiantes son valorados de igual forma en general. Se anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismo contrarrestando los estereotipos de belleza producidos en el ambiente. Este es una cuestión resaltante que invita a reflexionar sobre el valor de la persona, independientemente de los estereotipos impuestos por la sociedad. Aceptarse y sentirse bien con lo que uno es, resultado una fórmula esencial para vivir en un mundo diverso y la Unidad Académica investigada encara la gestión considerando estos puntos cruciales que conforman su cultura institucional.

**En cuanto al tercer objetivo, con respecto a la percepción sobre las políticas inclusivas,** puede considerarse como fortaleza el hecho que los encuestados perciben que las políticas sobre necesidades especiales están insertas dentro de la política institucional,

en consecuencia han indicado también que la facultad garantiza la incorporación plena de todos los estudiantes sin discriminación alguna, y realiza adecuaciones en las instalaciones físicas lo que permite el acceso y la movilidad dentro del espacio educativo reduciendo las barreras físicas para el acceso.

También se contemplan dentro de las políticas la planificación de actividades de apoyo para la atención a la diversidad, estas actividades pueden estimular a los alumnos a desarrollar su potencial y favorecer a su independencia. Otros factores que están asociados con las políticas inclusivas es que el equipo educativo percibe que en la facultad se tienen en cuenta sus opiniones, esto supone el valor que se otorga a la persona de formar parte de las decisiones que se toman. Por otra parte, se reconocen sus fortalezas personales y profesionales y pueden acceder sin obstáculos a los concursos de méritos y aptitudes, además la facultad les brinda oportunidades de formación profesional para la atención a la diversidad, esta inversión realizada por la facultad puede constituir una motivación para que los docentes mejoren su práctica y actitudes hacia la diversidad de estudiantes y los resultados reditúen en beneficio de los mismos. La mayoría que conforma el equipo educativo reconoce que la facultad cuenta con políticas inclusivas y hay una orientación positiva hacia su implementación. Es importante que las políticas educativas se fundamenten en una filosofía inclusiva en donde estos factores que aparecen como positivos en esta investigación se fortalezcan y amplíen constantemente acorde a las necesidades para seguir garantizando el acceso, la participación y permanencia de todos los estudiantes incluido aquellos con discapacidad.

**Según el objetivo de identificar la percepción del equipo educativo respecto a las prácticas inclusivas,** los resultados demuestran que las actividades de aprendizaje son planificadas teniendo en cuenta a todos los estudiantes, utilizando diferentes modalidades

de trabajo que facilite el proceso de aprendizaje, los encuestados concuerdan en que estas actividades son planificadas de modo a que todos los alumnos participen y aprendan con alegría organizados de manera individual o en grupos. Dan cuenta que los estudiantes aprenden unos con otros, es un derecho de los alumnos poder interactuar y aprender juntos. Señalan también que los estudiantes pueden manifestar libremente sus puntos de vista convirtiéndose el aula en un espacio donde puedan sentirse libres de expresar sus pensamientos.

Asimismo, los encuestados concuerdan en que los trabajos prácticos son elaborados para desarrollar las habilidades y conocimientos de todos los estudiantes, un buen porcentaje señala que se planifica de manera conjunta ayudándose mutuamente, esto favorece a que más alumnos salgan beneficiados con las prácticas inclusivas.

**En relación al objetivo referido a conocer la actitud que manifiesta el equipo educativo ante la inclusión**, se percibe que existe una orientación positiva de parte de todos los encuestados, demuestran apertura al acceso a la educación superior de estudiantes con discapacidad, esto se evidencia en que reconocen la capacidad que tienen éstos para escoger la carrera que desean seguir, el 90% considera que estos estudiantes pueden compartir y trabajar con sus compañeros, participar de todas las actividades establecidas para la carrera pudiendo llegar a ser un estudiante destacado y desempeñarse adecuadamente como profesional en su área de competencia.

Respecto a la consulta realizada sobre si es necesario que la Facultad cuente con un plan diferenciado para las personas con discapacidad se evidencia que en un 41% están totalmente de acuerdo y un 36% de acuerdo por lo que para atender mejor a las necesidades emergentes es necesario contar con un plan diferenciado, sin embargo, se observa también un grupo que hace al 14% que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo

con esta percepción mostrando una actitud de indiferencia o desconocimiento sobre la implicancia de contar con un plan diferenciado.

En consecuencia, advierten que es necesario realizar adecuaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad, aquí también se manifiesta una actitud de indiferencia ante este ítem donde un sector del 23% manifiesta no estar de acuerdo ni en desacuerdo. Las adecuaciones curriculares se hacen necesarias para dar mejores respuestas a las necesidades del estudiantado. Por otra parte, al ser consultados acerca de si la presencia de un estudiante con discapacidad en el aula puede atrasar el desarrollo normal de clases, la mayoría indica estar en desacuerdo, sin embargo, existe un porcentaje que cree que sí puede atrasar el desarrollo normal de clases (14% de acuerdo y 9% totalmente de acuerdo) y otro grupo que presenta posturas de indiferencia.

No obstante, ante estos resultados, se evidencia que existe una actitud positiva hacia la inclusión educativa, sin embargo, es necesario captar aquellas actitudes de indiferencia y transformarlas en actitudes que sean favorables a la inclusión.

**A través del último objetivo, referente a las acciones necesarias para mejorar el proceso de inclusión en la facultad** los resultados obtenidos indican que, si bien en las dimensiones analizadas anteriormente pueden valorarse positivamente, constituye una necesidad la continuidad de estos procesos, que la facultad siga brindando oportunidades de formación a los docentes en la atención a la diversidad, realizar adaptaciones metodológicas y evaluativas de acuerdo a las necesidades, hecho que está relacionado directamente con las prácticas del docente en las aulas, contar con programas de concienciación respecto a la inclusión que involucre a toda la comunidad educativa para un mejor alcance y fortalecer los valores inclusivos, fomentar el trabajo cooperativo, este es un aspecto que resulta muy positivo debido a que los encuestados ratifican sus respuestas en

las distintas dimensiones y puede considerarse como una fortaleza del equipo educativo, no obstante, es un valor que debe seguir fortaleciéndose para caminar juntos hacia la inclusión.

Otra necesidad que se observa es la adaptación de los programas de estudios que vayan acorde a las nuevas demandas educativas. Un dato a considerar es, que en el apartado de las actitudes se ha consultado respecto a la necesidad de tener un plan de ingreso diferenciado para las personas con discapacidad, a los cuales la mayoría respondieron afirmativamente, solo el 9% consideró que no es necesario, en cambio, comparando el resultado obtenido en este último objetivo, en orden de porcentaje ocupa el penúltimo lugar, lo que indica que los encuestados en cuanto a acciones a seguir, valoran más otros aspectos que la aplicación de criterios de admisión flexibles para el ingreso de alumnos en situaciones de vulnerabilidad. Y, por último, considerando el porcentaje obtenido en relación a la adaptación de la infraestructura no se observa una preocupación de los encuestados por este aspecto, ello puede relacionarse con que anteriormente en su mayoría han señalado que perciben la facultad como físicamente accesible a todos.

En síntesis, se puede concluir a través del análisis de los datos obtenidos en esta investigación, que el equipo educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación demuestra una percepción positiva hacia la inclusión educativa en la Educación Superior, en las tres dimensiones estudiadas, cultura, políticas y prácticas. Las actitudes también demuestran una apertura y valoración de los encuestados hacia los derechos que tienen las personas con capacidades diferentes de acceder a la educación universitaria. Los porcentajes de indiferencia hacia este proceso no son altos, lo que resulta alentador de modo que, mediante la implementación de acciones de sensibilización, formación, trabajo cooperativo entre otros esas actitudes se conviertan en positivas y no sean un obstáculo para la presencia, participación y aprendizaje de los alumnos.

El punto de partida de cualquier cambio a realizarse es conocer la realidad de lo que ocurre y por qué está ocurriendo en ese contexto, por ello es importante analizar esa realidad. En tal sentido, el Index para la Inclusión puede guiar ese análisis y servir para evitar las barreras sobre la inclusión al contar con el punto de vista del profesorado, alumnado y familias (López Melero, 2011). Por tanto, como Ainscow, Booth y Dyson (2006) mencionan, la educación inclusiva, es un proceso sistemático de mejora e innovación educativa, no es un proceso acabado por lo que se hace necesario explorar constantemente la realidad educativa, las nuevas demandas emergentes para efectuar los cambios que son ineludibles para el proceso de la inclusión, involucrando a todos los actores.

Esta investigación puede ser ampliada para tener un panorama más general al tener el punto de vista de los demás actores involucrados en el proceso educativo.

## **Recomendaciones**

Fomentar el compromiso hacia la cultura inclusiva

Generar espacios de sensibilización para la comprensión de las concepciones que giran en torno a la inclusión

Brindar oportunidades de capacitación docente que permita su formación para la atención a la diversidad

Instalar la cultura del trabajo cooperativo para compartir experiencias y generar estrategias para el apoyo a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo

Establecer periódicamente encuentros entre docentes para la planificación de la enseñanza y actividades de participación de todos los estudiantes

Unificar criterios para la implementación de los ajustes razonables, las adaptaciones metodológicas y evaluativas

Crear vínculos con diferentes sectores de la sociedad, a través de proyectos y programas a fin de extender acciones inclusivas en otros contextos.

## Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. *Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*.
- Álvarez Cevallos, J. C., Póveda Zuñiga, J., & Quevedo Mora, E. (2021). Actitudes de estudiantes de educación básica hacia compañeros con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*.
- ANEAES. (12 de 09 de 2019). *La ANEAES es reconocida por apoyar la inclusión*. Acceso em 22 de 08 de 2022, disponível em <http://www.aneaes.gov.py/v2/noticias/la-aneaes-es-reconocida-por-apoyar-la-inclusion>
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horiz. Pedagóg.*, 8(1), pp. 9-22.
- Balletbó Fernández, I., Martínez de LLano, G. B., Moreno Ugarte, J. R., Rodríguez de De Isasa, J. K., & Ríos, N. D. (2021). Factores que obstaculizan la Inclusión Educativa en la Educación Superior de los estudiantes de la Facultad de Filosofía -Filial San Juan Bautista, Misiones-Paraguay, Año 2020. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía-UNA*, 12(2), 9-34. Fonte: <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2774/2467>
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: uno de los desafíos de la educación y escuela de hoy. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericano sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (11 de Agosto de 2008). Marco Conceptual sobre Educación Inclusiva (Versión electrónica). *ED/BIE/CONFINTED*, 1-32.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). (U.-C. f. Education, Ed.) Acceso em 27 de setiembre de 2021, disponível em Índice de Inclusión: [http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE\\_INCLUSION.pdf](http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Acceso em 06 de setiembre de 2021, disponível em <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Borregón, S., & Giménez, S. (2017). *Inclusión y Sistema Educativo*. Madrid: CEPE S.L.
- Clavijo, R., Cabrera, F., & Japón, Á. (2020). Evaluación de la Aplicación del Índice de Inclusión en la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *II(1)*, 15-25. doi:10.18537/mskn.11.01.02

- Echeita Sarrionandía, G., & Duck Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 1-8.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo "Voz y Quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (s.d.). *La Educación inclusiva como derecho*. Acceso em 25 de setiembre de 2021, disponível em <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/EducacionInclusivaDerecho.pdf>
- Estigarribia, H. (2017). Sistema de Estadísticas universitarias en el Paraguay ,comparación con los países vecinos. (*Tesis de Maestría*). Universidad Nacional de Caaguazú, Caaguazú.
- Fundación Teletón Paraguay. (20013). *Interiorización sobre la Situación de la Educación Inclusiva en Asunción, alrededores y Coronel Oviedo. Experiencias, opiniones, alcances y proyecciones*. Fonte: [https://issuu.com/teletonparaguay/docs/situacion\\_de\\_la\\_educacion\\_inclusiva\\_2013/1](https://issuu.com/teletonparaguay/docs/situacion_de_la_educacion_inclusiva_2013/1)
- García-Cano Torrico, M., Buenestado Fernández, M., Gutiérrez Arenas, P., López González, M., & Naranjo de Arcos, A. (2017). *¿Qué es una Universidad Inclusiva?* Fonte: blogs.comillas: <https://blogs.comillas.edu/fei/wp-content/uploads/sites/7/2018/02/ApuntesInclusion-QUE-ES-UNIVERSIDAD-INCLUSIVA.pdf>
- Giménez, S. (2015). Delineamiento de políticas de educación inclusiva en educación superior en el Paraguay. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 221-231. doi:10.17561/riai
- Gimenez, S. (31 de 10 de 2018). *Inclusión de personas con discapacidad auditiva en Educación Superior en Paraguay*. Acceso em 22 de 08 de 2022, disponível em <https://www.unida.edu.py/inclusion-de-personas-con-discapacidad-auditiva-en-educacion-superior-en-paraguay/>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los Profesores hacia la Educación Inclusiva. *Papeles de trabajo N° 25* .
- Grosso, L. (2017). Inclusión y Discapacidad. Em S. César, L. Grosso, N. Limeres, & J. M. Tomé, *El Desafío de la diversidad*. Buenos Aires: Multi Group S.R.L.
- Lapierre, M., Ugueño, A., Solar, F., Krause, A., Luna, L., & Rilling, C. (2019). Enfoques y Tendencias Actuales en Educación Superior Inclusiva. Em *Educación Superior Inclusiva* (p. 306). Santiago: CINDA.

- Limeres, N. (2017). Proyectos Inclusivos de Atención a la Diversidad. Em S. César, L. Grosso, N. Limeres, & J. Tomé, *El desafío de la diversidad* (p. 144). Buenos Aires: Bonum.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*(21), 37-54.
- Mellado, M. E., Chaucono, J. C., Hueche, M. C., & Aravena, O. A. (enero-junio de 2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del Profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), pp. 1-14.
- Mena Chiluisa, L. M., & Alulima, L. D. (2021). Barreras para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en la educación superior ecuatoriana. *Digital Publisher*, 33-40. doi:doi:doi.org/10.33386/593dp.2021.4-1.660
- Méndez Pineda, J. M., Mendoza Saucedo, F., Auces Flores, M., Flores Murillo, E., & Peralta Guerra, E. M. (2014). Actitudes de los Docentes hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en el Nivel Superior. *IPyE: Psicología y Educación*, 52-62.
- Muñoz, V. (2010). *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Sr Vernor Muñoz*. Asunción: Naciones Unidas. Asamblea General.
- ONU. (13 de 09 de 2016). *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Comentario General N° 4 (2016)*. Fonte: Observatorio de la Infancia y Adolescencia de Andalucía:  
[https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5138\\_d\\_Derechodispacidad.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5138_d_Derechodispacidad.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Manual de Referencia Sindical sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Ginebra: OIT.
- Roa, D. M., Parra Garcés, I., Salas Montoya, E., Soto Sepúlveda, P., & Yáñez Rivas, D. (2016). Evaluación de la cultura, políticas y prácticas inclusivas en establecimientos de las provincias de Concepción y Biobío. (*Tesis de Licenciatura en Educación*). Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Callado, Pilar Baptista Lucio. (2010). *Metodología de la Investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- Ruiz de Garavito, R. I. (2010). *Actitudes acerca de la Educación Inclusiva en Profesores de Primaria de una Institución Educativa del Callao (Tesis de Maestría) Universidad San Ignacio De Loyola*. Repositorio institucional. Fonte:  
<https://repositorio.usil.edu.pe/bitstreams/9483a934-6c8e-41af-90a3-10266d6b9a13/download>

- Salceda Mesa, M., & Ibañez García, A. (2015). Adaptación del Index for Inclusión al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. *Capital Intangible*, 11(3), pp. 508-545.
- Senadis. (23 de 10 de 2020). *Fortalecen Red de Universidades e Institutos Superiores Accesibles e Inclusivas*. Acceso em 22 de 08 de 2022, disponível em [enadis.gov.py/index.php/noticias/fortalecen-red-de-universidades-e-institutos-superiores-accesibles-e-inclusivas](https://enadis.gov.py/index.php/noticias/fortalecen-red-de-universidades-e-institutos-superiores-accesibles-e-inclusivas)
- Solla Salvador, C. (septiembre de 2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. (S. t. Children, Ed.) Acceso em 25 de setiembre de 2021, disponível em [https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia\\_de\\_Buenas\\_Practicas\\_en\\_Educacion\\_Inclusiva\\_vOK.pdf](https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf)
- Solla Salvador, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save de Children.
- Tomé, J. M. (2017). Los Grandes Paradigmas Educativos: El déficit, la Integración y la Inclusión. Em *El desafío de la Diversidad*. Bonum.
- UNESCO. ((s.f.)). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.Educación 2030.Guía*.  
Fonte: [www.buenosaires.iiiep.unesco.org](http://www.buenosaires.iiiep.unesco.org)
- UNESCO. (18-20 de Mayo de 2022). *Conferencia Mundial de Educación Superior WHEC2022. Reinventando la Educación Superior para un Futuro Sostenible*.  
Fonte: <https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/09/whec2022-concept-note-es.pdf>
- UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2013). *Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad - SIRIED: resultados de la primera fase de aplicación*. (UNESCO, Ed.) Acceso em 04 de mayo de 2021, disponível em <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/SIRIED-resultados-primera-fase-aplicacion.pdf>
- UNESCO-IESALC. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113. Acceso em 26 de setiembre de 2021, disponível em <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- UNESCO-IESALC. (2017). Red interuniversitaria latinoamericana y del caribe sobre discapacidad y ddhh. Perspectivas y proyecciones. *Educación Superior y Sociedad*, 28(Colección 25º Aniversario), 125. Fonte: UNESCO.IESALC:  
<http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/download/89/86/>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: UNICEF COMITÉ ESPAÑOL.

- UNICEF. (2022). *La experiencia piloto de Paraguay*. Fonte:  
<https://www.unicef.org/lac/historias/la-experiencia-piloto-de-paraguay>
- Villalba, H., & Fleitas, M. (2018). Inclusión de Jóvenes con Discapacidad en la Educación Superior en la ciudad de Encarnación. *La Saeta Universitaria*, 7(1), pp. 47-59.

### Referencias Legales

- MEC-Paraguay.OEI. (2010). Atención a la Diversidad. Obtenido de  
<https://mec.gov.py/talento/archivo/convocatoria01-16-nacional/ejes-bibliografia/2-atencion-a-la-diversidad.pdf>
- (MEC), M. d. (Setiembre de 2011). *Ministerio de Educación y Cultura*. Obtenido de  
[www.mec.gov.py](http://www.mec.gov.py)
- (MEC), M. d. (Agosto de 2016). *Orientaciones para la atención de Personas con Discapacidad y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en la Educación Superior*. Obtenido de  
<https://www.uci.edu.py/>
- MEC, & SENADIS. (6 de diciembre de 2019). *Secretaría Nacional por los Derechos Humanos de la Personas con Discapacidad (Senadis)*. Recuperado el 8 de junio de 2021, de  
<https://www.facebook.com/senadispy/posts/1676942249106891/>
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (14 de setiembre de 2011). *La Educación Inclusiva en la Nueva Escuela Pública Paraguaya*. Recuperado el 15 de junio de 2021, de  
[https://mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/7015](https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/7015)
- Ministerio de Educación y Ciencias; USAID, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional; Fundación Saraki. (Abril de 2018). Recuperado el 01 de marzo de 2021, de  
[https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00TNPB.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00TNPB.pdf)
- Legislación Paraguaya. (2014). Ley 5136 De Educación Inclusiva. Em L. Paraguaya, *Leyes usuales sobre cultura y educación* (pp. 185-195). Asunción: Ediciones Diógenes.

## ANEXO



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Apreciado/a Profesional:**

Me encuentro abocada en la realización de mi Trabajo Final correspondiente a una carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación, cuyo tema principal corresponde a Inclusión Educativa en la Educación Superior, por lo cual necesito de su colaboración de manera a completar el presente cuestionario, marcando el ítem que considere más se adecue a su realidad y conocimientos.

Desde ya agradezco su tiempo, garantizándole que sus respuestas serán confidenciales y utilizados para fines netamente académicos.

Atentamente.

**Ana María López Avalos**

**Datos sociodemográficos de los encuestados. Equipo Educativo****Sexo**

- Hombre\_\_\_\_\_ Mujer\_\_\_\_\_

**Edad**

- 30 años o menos\_\_\_\_\_
- 31 a 40 años\_\_\_\_\_
- 41 a 50 años\_\_\_\_\_
- Más de 50 años\_\_\_\_\_

**Función que desempeña**

- Directivo\_\_\_\_\_
- Docente\_\_\_\_\_
- Otro miembro del equipo (especificar)\_\_\_\_\_

**Dimensión I. Cultura Inclusiva.****1. El equipo educativo coopera entre si**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**2. Los estudiantes se ayudan mutuamente**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**3. En la Facultad todos se respetan mutuamente independientemente del rol que desempeñan**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**4. La Facultad crea vínculos a través de actividades y servicios en la comunidad local para apoyarse entre sí**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**5. Los miembros de la Facultad desarrollan valores inclusivos compartidos**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**6. El equipo educativo y los demás miembros de la Facultad fomentan el respeto de todos los derechos humanos**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**7. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**8. Se tienen altas expectativas de todos los estudiantes evitando las comparaciones con otros**

En desacuerdo\_\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_\_

**9. Los estudiantes son valorados por igual**

En desacuerdo\_\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_\_

**10. La Facultad rechaza todas las formas de discriminación**

En desacuerdo\_\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_\_

**11. Desde la Facultad se anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismo contrarrestando los estereotipos de belleza producidos en el ambiente**

En desacuerdo\_\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_\_

**Dimensión II. Políticas inclusivas**

**12. Todos los miembros de la Facultad sienten que sus opiniones son tenidas en cuenta para la toma de decisiones de la mejora de la Facultad**

En desacuerdo\_\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_\_

**13. Los concursos de méritos y aptitudes están abiertos a todas las personas tanto de dentro de la Facultad como de afuera, evitando discriminaciones de cualquier naturaleza**

En desacuerdo\_\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_\_

**14. Se reconoce como valor las fortalezas personales y profesionales de los miembros de la Facultad considerando los conocimientos y experiencia de los demás**

- En desacuerdo\_\_\_
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_
- De acuerdo\_\_\_
- Totalmente de acuerdo\_\_\_

**15. El equipo educativo provee suficiente información a sus funcionarios sobre el manejo de la Facultad, sus políticas, culturas, prácticas de manera a involucrarse convenientemente**

- En desacuerdo\_\_\_
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_
- De acuerdo\_\_\_
- Totalmente de acuerdo\_\_\_

**16. La Facultad promueve el ingreso de todos los estudiantes de la comunidad sin distinción alguna sin considerar sus limitaciones**

- En desacuerdo\_\_\_
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_
- De acuerdo\_\_\_
- Totalmente de acuerdo\_\_\_

**17. La institución cuenta con un programa de incorporación a todos los estudiantes**

- En desacuerdo\_\_\_
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_
- De acuerdo\_\_\_
- Totalmente de acuerdo\_\_\_

**18. La Facultad es físicamente accesible para todas las personas, es decir, se prevé las necesidades de las personas con discapacidad**

- En desacuerdo\_\_\_
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_
- De acuerdo\_\_\_
- Totalmente de acuerdo\_\_\_

**19. La institución genera actividades coordinadas de apoyo para la atención a la diversidad**

- En desacuerdo\_\_\_
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_

De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**20. Los profesionales reciben formación respecto a la atención a la diversidad**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**21. En las actividades de aprendizaje los estudiantes tienen la libertad de utilizar su lengua materna**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**22. La institución se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**23. Las normas de convivencia son claras y aplicadas a todos por igual**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**24. Entre las medidas disciplinarias diseñadas en la Facultad se contempla aquellas que reducen las barreras para la asistencia promoviendo la participación y permanencia en la institución**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**Dimensión III. Prácticas inclusivas.**

**25. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo a nivel local y mundial y sus implicancias**

En desacuerdo\_\_\_

Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**26. Todos los estudiantes son considerados al momento de planificar las actividades de aprendizaje promoviendo diferentes modalidades de trabajo**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**27. Las actividades son planificadas para que todos los alumnos participen y aprendan con alegría de manera individual o en grupos**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**28. Los estudiantes pueden manifestar sus puntos de vista con libertad y respeto hacia los demás**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**29. Los estudiantes aprenden unos de los otros**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**30. Los estudiantes reconocen similitudes y diferencias entre sus pares**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**31. Las evaluaciones permiten que los alumnos reflexionen sobre sus logros evitando realizar juicios sobre su capacidad respecto a sus pares**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_

De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**32. El equipo educativo planifica de manera conjunta ayudándose mutuamente**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**33. Los docentes auxiliares se implican en el proceso de aprendizaje ayudando a que todos los alumnos participen**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**34. Los trabajos prácticos están elaborados para desarrollar habilidades y conocimientos de todos los estudiantes**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**35. La Facultad utiliza los recursos disponibles de la localidad para apoyar el aprendizaje de los estudiantes**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**Dimensión IV. Actitudes ante la inclusión.**

**36. Todo estudiante con discapacidad está capacitado de escoger la carrera que desea seguir**

En desacuerdo\_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_

**37. La Facultad debe tener un plan de ingreso diferenciado para las personas con discapacidad**

En desacuerdo\_\_\_

Ni de acuerdo ni en desacuerdo \_\_\_  
De acuerdo \_\_\_  
Totalmente de acuerdo \_\_\_

**38. Es necesario realizar adecuaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad**

En desacuerdo \_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo \_\_\_  
De acuerdo \_\_\_  
Totalmente de acuerdo \_\_\_

**39. Los estudiantes con discapacidad pueden participar de todas las actividades establecidas para la carrera**

En desacuerdo \_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo \_\_\_  
De acuerdo \_\_\_  
Totalmente de acuerdo \_\_\_

**40. La presencia de un estudiante con discapacidad en el aula puede atrasar el desarrollo normal de clases**

En desacuerdo \_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo \_\_\_  
De acuerdo \_\_\_  
Totalmente de acuerdo \_\_\_

**41. Los estudiantes con discapacidad pueden compartir y trabajar con todos sus compañeros**

En desacuerdo \_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo \_\_\_  
De acuerdo \_\_\_  
Totalmente de acuerdo \_\_\_

**42. Un estudiante con discapacidad puede llegar a ser un estudiante destacado**

En desacuerdo \_\_\_  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo \_\_\_  
De acuerdo \_\_\_  
Totalmente de acuerdo \_\_\_

**43. Un profesional con discapacidad puede llegar a desempeñarse adecuadamente en su área de competencia**

En desacuerdo \_\_\_

Ni de acuerdo ni en desacuerdo\_\_\_\_  
De acuerdo\_\_\_\_  
Totalmente de acuerdo\_\_\_\_

**44. Acciones necesarias para mejorar el proceso de inclusión en mi institución**

- \*Plan de capacitación docente sobre la atención a la diversidad\_\_\_\_
- \*Trabajo colaborativo entre docentes para planificación de estrategias adaptadas a las diferentes necesidades de los alumnos\_\_\_\_
- \*Criterios de admisión flexibles para el ingreso de alumnos en situaciones de vulnerabilidad\_\_\_\_
- \*Adaptación de la infraestructura\_\_\_\_
- \*Adaptación de los programas de estudios\_\_\_\_
- \*Adaptación de los materiales\_\_\_\_
- \*Adaptaciones metodológicas y evaluativas\_\_\_\_
- \*Programas de concienciación respecto a la inclusión\_\_\_\_

**Muchas gracias por su colaboración.**