

<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1544>

Perspectivas docentes sobre la educación inclusiva: experiencias, barreras y desafíos en una escuela básica pública de Pilar, Paraguay

*Teachers' perspectives on inclusive education: experiences, barriers, and challenges in
a public elementary school in Pilar, Paraguay*

Analia Elizabeth Acuña Pérez

analiaelizabethacunaperez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1525-6468>

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Pilar
Pilar, Paraguay

Edith Carolina Colman Silva

colmanedith521@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-4016-3963>

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Pilar
Pilar, Paraguay

*Artículo recibido: 18 agosto 2025 - Aceptado para publicación: 28 septiembre 2025
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.*

RESUMEN

En el contexto actual de transformación educativa, la inclusión se ha consolidado como un principio fundamental que busca garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes. Sin embargo, su implementación en las aulas aún enfrenta múltiples desafíos, especialmente en instituciones públicas del interior del país. En este marco, el presente estudio tuvo como objetivo comprender las perspectivas docentes sobre la educación inclusiva, a partir del análisis de sus experiencias, barreras y desafíos en una escuela básica pública de la ciudad de Pilar, Paraguay. La investigación se estructuró en torno a tres categorías centrales: experiencias, barreras y desafíos. La población de estudio estuvo conformada por informantes clave, representados por docentes, miembros del equipo técnico pedagógico y la directora de la institución. La metodología adoptada fue de enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico sustentado en el paradigma sociocrítico, lo que permitió interpretar las percepciones de los actores educativos en su contexto real. Para la recolección de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas. Los resultados ofrecen insumos relevantes para fortalecer las prácticas inclusivas y orientar futuras estrategias pedagógicas en contextos escolares similares.

Palabras clave: educación inclusiva, experiencias, desafíos, barreras, educación escolar básica

ABSTRACT

In the current context of educational transformation, inclusion has been consolidated as a fundamental principle that seeks to guarantee the right to an equitable and quality education for all students. However, its implementation in classrooms still faces multiple challenges, especially in public institutions in the interior of the country. Within this framework, this study aimed to understand teachers' perspectives on inclusive education by analyzing their experiences, barriers, and challenges in a public elementary school in the city of Pilar, Paraguay. The research was structured around three central categories: experiences, barriers, and challenges. The study population consisted of key informants, represented by teachers, members of the pedagogical technical team, and the institution's principal. The methodology adopted was a qualitative approach, with a phenomenological design based on the sociocritical paradigm, which allowed for the interpretation of the perceptions of educational stakeholders in their real-life context. Semi-structured interviews were used for data collection. The results offer relevant input for strengthening inclusive practices and guiding future pedagogical strategies in similar school contexts.

Keywords: inclusive education, experiences, challenges, barriers, basic school education

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación inclusiva ha adquirido un papel central en las agendas educativas internacionales y nacionales, promoviendo un modelo que reconoce y valora la diversidad como un principio esencial para la equidad y la justicia social (MEC, 2018). Este enfoque, basado en el respeto a los derechos humanos, aboga por una transformación profunda del sistema educativo, de manera que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, tengan acceso a una educación de calidad en igualdad de oportunidades (UNESCO, 2020).

En Paraguay, si bien se han producido avances normativos significativos como la promulgación de la Ley N.º 5136/2013 de Educación Inclusiva y sus correspondientes reglamentaciones, aún persisten múltiples barreras que dificultan la implementación efectiva de prácticas inclusivas, especialmente en instituciones del sector público situadas en contextos periféricos o del interior del país (MEC, 2018). Las dificultades estructurales, la escasa formación docente especializada, la limitada disponibilidad de recursos pedagógicos adaptados y las actitudes socioculturales aún arraigadas, constituyen algunos de los principales obstáculos que enfrenta la inclusión en el aula (Ministerio de Educación y Ciencias, 2023).

En este escenario, resulta pertinente y necesario indagar cómo los docentes experimentan, interpretan y enfrentan el desafío de construir una educación más inclusiva desde su práctica cotidiana. Como señala Solís Gómez (2021), comprender sus vivencias y percepciones permite visibilizar las barreras que subsisten en el entorno escolar, como también las estrategias y recursos que emergen desde el compromiso profesional y la creatividad pedagógica.

Cabe mencionar que, a nivel internacional, diversos estudios han abordado la educación inclusiva desde múltiples enfoques, haciendo énfasis en la preparación docente, las barreras estructurales y la necesidad de políticas sostenidas. González de Rivera, et al. (2022) realizaron una revisión sistemática sobre la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), concluyendo que la actitud del profesorado, el acompañamiento institucional y la formación específica son claves para garantizar una inclusión efectiva. En la misma línea, Cabello (2024) diseñó un programa educativo destinado a facilitar la inclusión de estudiantes con TEA en centros escolares ordinarios, destacando que la planificación y el trabajo colaborativo son determinantes para generar entornos inclusivos. Por su parte, Dalli (2024) resalta, desde una revisión teórica, el rol fundamental de las actitudes docentes como puente o barrera frente a la diversidad, reafirmando la necesidad de formación ética y pedagógica centrada en el respeto a la diferencia.

En el contexto latinoamericano, Garcés Suárez, et al. (2022) analizaron el estado de la educación inclusiva en universidades, encontrando que, si bien existen avances normativos, persisten prácticas excluyentes y falta de accesibilidad. Asimismo, Landero Jácome y Miranda Álvarez (2020) advierten que, en muchos países de la región, la inclusión aún es vista como un

reto secundario y no como un compromiso transversal del sistema educativo. En el caso chileno, San Martín Ulloa, et al., (2020) publicó un estudio que identifica tanto barreras como facilitadores para la inclusión desde la perspectiva docente, entre los que se destacan la necesidad de apoyo técnico, flexibilidad curricular y fortalecimiento institucional.

En Paraguay, también se han desarrollado investigaciones que permiten contextualizar esta problemática. Espínola Cáceres (2024), en un estudio sobre calidad educativa inclusiva en escuelas públicas, identificó carencias en infraestructura, materiales y formación docente, además de señalar una débil articulación entre las políticas educativas y la realidad del aula. En un estudio de caso realizado en Ñeembucú, Mongelos Acuña (2024) analizó la implementación de ajustes razonables, mostrando que, aunque existen experiencias positivas, la mayoría de las escuelas carece de condiciones mínimas para una inclusión efectiva. De igual forma, Ortiz González y Vega (2024) reflexionan sobre la inclusión en el ámbito universitario, concluyendo que aún se requiere una transformación profunda en las prácticas institucionales para garantizar igualdad de oportunidades en todos los niveles del sistema.

En el plano local, específicamente en Pilar, Ñeembucú, los estudios son escasos, lo cual reafirma la importancia de esta investigación. Sin embargo, el trabajo de Mongelos Acuña (2024) incluye experiencias recogidas en instituciones de esta ciudad, señalando que los docentes muchas veces implementan estrategias inclusivas de forma intuitiva y sin respaldo institucional. También, Solís Gómez (2021), analizó el perfil del docente para la implementación de la educación inclusiva en los Centros Educativos de la Fundación Redentorista de Obras Sociales y Educativas Pilar (FROSEP), departamento de Ñeembucú para una respuesta educativa de calidad. En la conclusión se destaca la importancia de la actitud del profesor, entendiendo que el mismo constituye un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la educación inclusiva donde se debe buscar el logro de los aprendizajes de los estudiantes con necesidades educativas.

Aunque existen estudios a nivel nacional y algunos aportes en el ámbito local, es importante seguir profundizando la investigación en contextos particulares, ya que cada escuela representa una realidad única, con dinámicas, actores y desafíos propios.

En lo que respecta a al plano teórico, la educación inclusiva se ha consolidado como un paradigma fundamental dentro de los sistemas educativos contemporáneos. Su enfoque promueve el respeto por la diversidad y el reconocimiento del derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a recibir una educación de calidad sin discriminación alguna (Briones Contreras y Carrillo Garrido, 2018).

Según el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC, 2018), la educación inclusiva es un proceso que busca identificar y responder a la diversidad de necesidades del alumnado, incrementando su participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Desde una perspectiva internacional, la UNESCO (s.f.) define la educación

inclusiva como un enfoque transformador que atiende las necesidades de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que están en riesgo de marginalidad y exclusión. Esto implica transformar las culturas, las políticas y las prácticas escolares para garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el logro de todos.

Diversos autores han definido la educación inclusiva destacando su carácter integral y su orientación ético-política, según Briones Contreras y Carrillo Garrido (2018). Al respecto, Giménez (2020) sostiene que la inclusión no debe limitarse a la integración física de los estudiantes en el aula regular, sino que debe implicar cambios profundos en las formas de enseñar, evaluar y relacionarse dentro del espacio escolar. En este sentido, la educación inclusiva se caracteriza por:

- El reconocimiento y valoración de la diversidad como un recurso pedagógico.
- La eliminación de barreras al aprendizaje y la participación.
- La adaptación del currículo, la metodología y los recursos.
- El compromiso institucional con la equidad y la justicia social (Giménez, 2020).

Martínez (2017), por su parte, destaca que una escuela inclusiva es aquella que responde activamente a las necesidades de todos sus estudiantes y no solo de aquellos que presentan alguna discapacidad o dificultad específica. La inclusión implica un cambio de mirada respecto al sujeto, al conocimiento y a la función social de la escuela.

El marco teórico de esta investigación se sustenta en el paradigma sociocrítico y en los aportes de la pedagogía crítica de Paulo Freire. Según Briones Contreras y Carrillo Garrido (2018), el paradigma sociocrítico propone una comprensión contextualizada de los fenómenos sociales, y considera a los sujetos como protagonistas de procesos de transformación social. Desde esta perspectiva, según Cháidez Nevárez et al., (s.f.), investigar sobre educación inclusiva implica no solo describir lo que ocurre, sino también contribuir a generar cambios significativos en las prácticas y estructuras que reproducen la exclusión.

En consonancia, Paulo Freire (citado en Jardilino y Soto-Arango, 2020) considera que la educación debe ser un acto de liberación, de toma de conciencia crítica y de acción transformadora. En la educación inclusiva, esto implica asumir que todos los estudiantes tienen derecho a participar plenamente del proceso educativo, a expresar su voz y a construir conocimiento desde su realidad.

Freire propone una educación dialógica, donde la relación pedagógica se base en el respeto mutuo, la escucha activa y la co-construcción del saber. Esta perspectiva interpela a la escuela a revisar sus estructuras jerárquicas, sus contenidos homogeneizantes y sus prácticas discriminatorias. Así, la pedagogía crítica se convierte en una herramienta clave para pensar una inclusión que no se limite a lo técnico, sino que se fundamente en la justicia y la dignidad humana (Briones Contreras y Carrillo Garrido, 2018).

En lo que respecta a las dimensiones de la educación inclusiva, San Martín Ulloa et al. (2020), señala que la implementación de la educación inclusiva requiere cambios estructurales, institucionales y pedagógicos. En este contexto, de acuerdo con el MEC (2018), se deben considerar tres dimensiones clave: la cultura inclusiva, las políticas inclusivas y las prácticas inclusivas. Estas dimensiones están interrelacionadas y deben desarrollarse de manera articulada:

Cultura inclusiva: implica promover valores, creencias y actitudes compartidas que valoren la diversidad y fomenten el sentido de pertenencia de todos los estudiantes.

Políticas inclusivas: se refiere al conjunto de normas, reglamentos y decisiones institucionales que garantizan el acceso, la participación y el aprendizaje sin discriminación.

Prácticas inclusivas: comprende las estrategias pedagógicas, metodológicas y de evaluación que se adaptan a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto, Giménez (2020) subraya que estas dimensiones deben construirse desde la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa, incluyendo a docentes, directivos, estudiantes y familias. Además, plantea que el seguimiento y la evaluación constante de las acciones inclusivas son fundamentales para garantizar su sostenibilidad y efectividad.

Por otro lado, para que la inclusión sea una realidad tangible, es necesario considerar una serie de componentes y condiciones básicas, entre ellos, el MEC (2018) y la UNESCO (s.f.) destacan:

- La formación docente continua y especializada en atención a la diversidad.
- La disponibilidad de recursos didácticos adaptados y accesibles.
- El acompañamiento pedagógico y técnico a los docentes.
- La participación de las familias en el proceso educativo.
- La intersectorialidad, que articule la educación con salud, trabajo social y derechos humanos.

En este sentido, Martínez (2017) advierte que muchas veces la educación inclusiva se reduce a un enfoque asistencial, centrado en el "caso individual" y no en la transformación de la escuela como sistema. Por ello, propone que se fortalezcan las redes de colaboración entre docentes, la reflexión colectiva sobre las prácticas y la apertura a enfoques pedagógicos flexibles.

Al analizar los aportes de los autores revisados, se evidencia un consenso en torno a la idea de que la educación inclusiva va más allá de la mera presencia física de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Giménez (2020) y Martínez (2017) coinciden en que se requiere un cambio estructural en la escuela, que debe dejar de ser un espacio selectivo para convertirse en un entorno abierto, flexible y centrado en la diversidad.

Cháidez Nevárez et al. (s.f.) aportan desde el enfoque sociocrítico una visión transformadora de la educación, donde el objetivo no es solo incluir, sino también empoderar a los sujetos para que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa. Esta

idea se ve reflejada en los postulados de Freire (Jardilino y Soto-Arango, 2020), quien considera que la educación solo es verdaderamente inclusiva cuando rompe con las relaciones de poder verticales y promueve el diálogo, la reflexión y la acción colectiva.

En este sentido, desde una mirada institucional, el MEC (2018) y la UNESCO (s.f.) proporcionan orientaciones claras sobre las dimensiones, condiciones y estrategias necesarias para avanzar hacia la inclusión. Sin embargo, todos los autores coinciden en que las políticas inclusivas deben adaptarse a los contextos específicos y construirse desde la base, con la participación activa de las comunidades educativas.

No obstante, como menciona Freire citado en Briones Contreras y Carrillo Garrido (2018), es fundamental reconocer la diversidad humana como una riqueza y una característica valiosa. Desde esta visión de escuela, referirse a la inclusión implica hablar de justicia; por ello, resulta coherente pensar que, para lograr una sociedad más justa y transparente, se deben promover modelos educativos equitativos que respondan de manera justa a las desigualdades presentes.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se propone comprender las experiencias, barreras y desafíos que enfrentan los docentes en una escuela pública de la ciudad de Pilar, como un aporte contextualizado a la construcción de una escuela pública inclusiva y transformadora.

Sin embargo, se reconoce la existencia de barreras para cumplir con una educación inclusiva. Según San Martín Ulloa et al. (2020), la educación inclusiva en América Latina, enfrenta múltiples desafíos que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad, como personas con discapacidad, comunidades indígenas o de bajos recursos socioeconómicos.

Una de las barreras es la desigualdad estructural y falta de recursos, Echeita (2022) destaca que las desigualdades socioeconómicas en América Latina generan barreras significativas para la educación inclusiva. La falta de infraestructura adecuada, materiales educativos accesibles y financiamiento limita la implementación de políticas inclusivas. En Paraguay, esta situación se agrava por la insuficiencia de recursos en escuelas rurales y la falta de acceso a tecnologías educativas (Echeita, 2022). Otra barrera es la formación docente insuficiente, según Ainscow (2020) señala que la falta de formación docente en enfoques inclusivos, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), es una barrera clave.

En América Latina, muchos docentes no están preparados para atender la diversidad en el aula, lo que perpetúa prácticas excluyentes. En Paraguay, estudios locales confirman que la formación inicial y continua de los docentes carece de un enfoque inclusivo robusto (Ainscow, 2020; UNESCO, 2021). Otra barrera se vincula con políticas educativas desconectadas de la práctica, según San Martín et al. (2020) identifican que, en la región, incluidas experiencias en Chile, las políticas inclusivas no se traducen en prácticas efectivas debido a la exclusión de los docentes en la toma de decisiones.

En Paraguay, la implementación de la Ley General de Educación Inclusiva (2013) enfrenta obstáculos por la falta de coordinación entre las políticas nacionales y las realidades escolares (San Martín et al., 2020; UNESCO, 2021). Otras de las barreras son actitudes y culturas no inclusivas, ya que según Ainscow (2020), las actitudes negativas o prejuicios hacia la diversidad en las comunidades educativas son una barrera persistente. En Paraguay, las percepciones culturales que estigmatizan la discapacidad o las diferencias étnicas dificultan la aceptación de la diversidad en las escuelas.

En el caso de las barreras específicas en Paraguay, la UNESCO (2021) reporta que, en Paraguay, la educación inclusiva se ve limitada por la falta de acceso equitativo en zonas rurales e indígenas, donde las lenguas originarias, como el guaraní, no siempre son integradas en el currículo. Además, la escasez de personal especializado, como intérpretes o docentes con formación en educación especial, agrava la exclusión de estudiantes con necesidades específicas.

Por tanto, de todos estos autores se deduce que las barreras para la educación inclusiva en América Latina y Paraguay son multidimensionales, abarcando aspectos estructurales, formativos, políticos y culturales. Superarlas requiere un enfoque integral que combine inversión en recursos, formación docente, políticas coherentes y cambios culturales hacia la aceptación de la diversidad. Sin embargo, en la discusión sobre los desafíos presentes y futuros de la educación inclusiva, los autores adoptan posturas que, si bien convergen en algunos puntos, también muestran visiones diferentes. Por ejemplo, García y Romero (2021) argumentan que la falta de formación docente específica es el principal obstáculo actual, ya que muchos educadores no están preparados para gestionar la diversidad en el aula, lo que limita la implementación de prácticas inclusivas.

Desde una perspectiva diferente, Sánchez et al. (2022) subrayan que, aunque la formación es relevante, el mayor reto radica en las actitudes negativas y la resistencia sociocultural que persisten tanto en la sociedad como en las comunidades educativas, perpetuando la exclusión y la estigmatización. Por su parte, Mendoza y Pérez (2023) centran su análisis en la insuficiencia de recursos materiales y tecnológicos, señalando que la falta de infraestructura y materiales adaptados sigue siendo una barrera estructural significativa, especialmente en contextos de bajos ingresos. Sin embargo, López y Torres (2022) sostienen que el futuro de la educación inclusiva no solo depende de los recursos, sino de una transformación curricular profunda y la adopción de metodologías innovadoras, como el aprendizaje personalizado y el uso de tecnologías, para responder a las necesidades de todos los estudiantes. A pesar de estas diferencias, todos los autores coinciden en la necesidad de una respuesta coordinada que incluya políticas claras, formación docente de calidad, recursos adecuados y la promoción de una cultura escolar inclusiva, puesto que “la mayoría de los estudios sobre educación inclusiva son de revisión bibliográfica, lo que evidencia la necesidad de más investigaciones aplicadas y contextualizadas en entornos reales” (García y Romero, 2021, p. 50). Además, López Torres (2022), reconoce que la educación

inclusiva requiere un enfoque multisectorial e integral, donde la escuela, la familia y otros sectores trabajen conjuntamente para garantizar la equidad y la justicia social en el acceso y la participación educativa. “La inclusión no puede depender solo de la escuela o el docente; es necesario un trabajo articulado entre diferentes sectores para garantizar una atención integral” (López y Torres, 2022, p. 210).

El presente estudio tiene como propósito comprender las perspectivas docentes sobre la educación inclusiva, a partir del análisis de sus experiencias, barreras y desafíos en el aula de una Escuela Básica, ubicada en la ciudad de Pilar, en el año 2025. La investigación se estructura en torno a tres categorías clave: experiencias vividas por los docentes al implementar acciones inclusivas; barreras identificadas en el plano institucional, pedagógico y sociocultural; y desafíos que aún persisten para garantizar una inclusión efectiva en el ámbito escolar.

Aunque en Paraguay la Ley 5136/13 de Educación Inclusiva, respaldada por la Constitución y la Ley General de Educación, instauró un marco legal sólido para garantizar el acceso y permanencia de estudiantes con necesidades específicas dentro del sistema educativo regular su implementación real enfrenta importantes dificultades. (MEC, 2018; UNESCO, s.f.).

A nivel nacional, investigaciones recientes señalan barreras persistentes para la concreción de una escuela inclusiva: falta de capacitación docente, escasa voluntad política, insuficiencia de recursos técnicos y limitaciones institucionales. Por ejemplo, Giménez (2020) destaca que “la educación inclusiva en Paraguay aún resulta un gran desafío en el plano práctico y requiere un trabajo articulado con mecanismos que velen por su cumplimiento” (p. 55). Además, Martínez (2017) enfatiza la necesidad de fortalecer la preparación docente como responsabilidad colectiva, no individual.

Desde una perspectiva local, la Escuela Básica sujeta a estudio en Pilar, Ñeembucú, opera en un contexto urbano de poblaciones vulnerables que demanda respuestas formativas diversificadas (Guía de Instituciones Educativas de Ñeembucú, s.f.). A pesar de iniciativas como el Plan Piloto de Inclusión (2016–2018), que alcanzó a más de 2 000 niños y capacitó a más de 200 docentes, no se ha evidenciado una transformación profunda ni sostenida en la cultura institucional de muchas escuelas, especialmente en el interior del país (MEC, 2018).

Este diagnóstico cobra mayor relevancia si se considera que, a once años de la puesta en vigencia de la Ley 5136, persisten lagunas significativas en prácticas y recursos educativos inclusivos (Giménez, 2015). En este escenario, la comunidad educativa objeto de estudio, donde docentes y estudiantes viven en contacto directo con estas barreras estructurales, representa un caso paradigmático para explorar en profundidad cómo se viven y perciben las dificultades prácticas y la apertura hacia soluciones sostenibles.

Por lo tanto, la problemática motiva analizar las perspectivas docentes en torno a las experiencias cotidianas, las barreras enfrentadas y los desafíos pendientes al implementar la educación inclusiva en una escuela básica pública de la ciudad de Pilar, con miras a contribuir a

un diagnóstico riguroso y propositivo para contextos similares en el ámbito nacional. En base a esto, surgieron las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las perspectivas de los actores educativos sobre la educación inclusiva en una escuela básica pública de la ciudad de Pilar? De ellas derivan preguntas específicas: ¿Qué experiencias pedagógicas relatan los informantes clave en relación con la implementación de la educación inclusiva en este contexto escolar? ¿Qué barreras perciben que dificultan la práctica de una educación inclusiva efectiva? ¿Qué desafíos identifican para consolidar una cultura inclusiva en la institución?

Cabe resaltar que este estudio nace de una preocupación real: cómo se vive la inclusión educativa en las aulas de una escuela pública del interior del país. En dicha institución, los informantes clave, representados por docentes, miembros del equipo técnico y la directora, enfrentan cada día el desafío de enseñar a estudiantes con diferentes capacidades, contextos y necesidades, muchas veces sin contar con los recursos, la formación o el acompañamiento necesario. Por eso, conocer sus experiencias, los obstáculos que encuentran y los retos que visualizan es clave para comprender qué está funcionando y qué necesita cambiar. Desde el punto de vista social, esta investigación es relevante porque pone el foco en una comunidad educativa concreta que, como muchas otras del país, trabaja en condiciones limitadas. Dar voz a los docentes permite visibilizar sus esfuerzos y también las dificultades que impiden que la inclusión sea una realidad plena. Esto puede ayudar a generar conciencia y a orientar decisiones más justas desde las autoridades educativas.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló en una Escuela en Pilar, Ñeembucú, dentro del paradigma sociocrítico, el cual busca interpretar realidades sociales con el fin de transformar prácticas y estructuras (Carr y Kemmis, 1988, citado en Cháidez Nevárez, et al., s.f). En este sentido, se trató de una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, dado que se orientó a comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes, considerando sus significados, contextos y experiencias (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), lo que resultó pertinente para interpretar vivencias y percepciones sobre la inclusión escolar. Asimismo, se adoptó un diseño fenomenológico, pues se procuró captar cómo los docentes experimentan y otorgan sentido a la educación inclusiva, complementado con un corte transversal y prospectivo al recolectar datos en un único momento, anticipando interpretaciones futuras.

Tabla 1
Categoría de análisis

Objetivos	Categoría de análisis	Dimensiones	Indicadores
Describir las experiencias pedagógicas de los docentes en relación con la educación inclusiva.	Experiencias docentes	Estrategias didácticas inclusivas	- Relato de estrategias diferenciadas según necesidades - Uso de recursos adaptados - Inclusión en planificación - Diseño de actividades participativas - Valoración del aprendizaje colaborativo
		Prácticas inclusivas observadas	- Evidencia de participación activa de estudiantes con NEE - Observación de adaptaciones didácticas - Relación entre pares - Inclusión en actividades grupales - Ambiente de respeto y cooperación
Identificar las barreras que los docentes perciben como limitantes para una práctica inclusiva	Barreras	Institucional	- Ausencia o escasa aplicación de políticas inclusivas escolares. - Falta de personal especializado (psicopedagogos, intérpretes, técnicos en inclusión). - Insuficiencia de recursos materiales, infraestructura accesible y adaptaciones físicas. - Débil compromiso institucional con la inclusión.
		Pedagógica	- Limitada formación docente en atención a la diversidad. - Dificultades para implementar adaptaciones curriculares y metodológicas. - Evaluaciones poco flexibles que no consideran las particularidades del alumnado. - Escasez de materiales didácticos accesibles y adaptados.
		Sociocultural	- Actitudes negativas y resistencia al cambio por parte de algunos docentes. - Prejuicios y estigmatización hacia estudiantes con necesidades específicas. - Falta de concienciación en las familias sobre la inclusión. - Escasa cultura colaborativa entre actores educativos.
Analizar los desafíos que enfrentan los docentes para consolidar una cultura inclusiva	Desafíos	Compromiso institucional	- Percepción sobre el rol de la dirección - Grado de involucramiento de toda la comunidad educativa - Existencia de diálogo institucional - Trabajo en equipo - Nivel de apertura al cambio
		Formación continua	- Demanda de capacitación permanente

-
- Reconocimiento de carencias en inclusión
 - Necesidad de espacios de intercambio
 - Deseo de formación contextualizada
 - Propuesta de talleres y acompañamiento
-

Fuente: Elaboración propia

En este marco, los informantes clave estuvieron representados por los docentes, el equipo técnico y la directora. En consecuencia, la unidad de análisis se centró en los discursos de los actores educativos, entendidos como portadores de significados sociales y como expresión de sus percepciones y experiencias en torno a la educación inclusiva.

Para la recolección de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas con guías organizadas según categorías de análisis, que analizaron indicadores de inclusión, participación y adaptaciones pedagógicas.

En este contexto, cabe resaltar que la investigación se rigió por principios éticos, solicitando consentimiento informado, garantizando anonimato y confidencialidad, y respetando la voluntariedad de la participación, procurando siempre la beneficencia mediante resultados orientados a mejorar las condiciones educativas sin generar perjuicios a los involucrados. Además, con el fin de resguardar la confidencialidad de la institución y de los participantes, en este estudio no se menciona de manera explícita el nombre ni el número de la escuela sujeta a análisis. Esta decisión responde a criterios éticos de investigación, orientados a proteger la identidad de los informantes clave y garantizar que las experiencias, barreras y desafíos descritos puedan ser interpretados en clave académica y de aporte al conocimiento, sin comprometer la privacidad del contexto escolar específico.

RESULTADOS

Categoría: Experiencias docentes

La reconstrucción de las experiencias pedagógicas de los actores entrevistados presentados, permitió identificar diversas prácticas inclusivas desarrolladas en el aula, las cuales emergen de forma situada, adaptativa y muchas veces autodidacta. Desde una perspectiva fenomenológica, las voces docentes revelan vivencias marcadas por la voluntad de responder a la diversidad, aún en contextos institucionales con recursos limitados. Asimismo, desde el paradigma sociocrítico, las prácticas relatadas se interpretan como actos de resistencia ante una estructura educativa que aún no garantiza plenamente las condiciones para una inclusión real.

En la dimensión referida a las estrategias didácticas inclusivas, los relatos de los seis docentes de aula muestran la aplicación espontánea de medidas diferenciadas para atender a estudiantes con necesidades educativas específicas. Se evidencian acciones como el uso de fichas visuales, la elaboración de planificaciones paralelas, la utilización de recursos multimedia y el diseño de actividades en niveles escalonados. Como afirmó una docente del primer ciclo: “Le

preparo fichas con dibujos y palabras claves. También doy más tiempo para que termine sus actividades. No siempre es fácil, pero intento que no se quede atrás". Estas prácticas, aunque desarrolladas sin apoyo de expertos consecuente, reflejan un compromiso ético por garantizar el acceso al aprendizaje, aun sin haber recibido formación especializada.

Además, se destacó la valoración del aprendizaje colaborativo como eje para lograr la inclusión. Varios docentes optan por dinámicas grupales donde cada estudiante cumple un rol significativo, promoviendo así la participación de todos. Uno de los testimonios lo ilustra claramente: *"Trabajo mucho en grupos. A veces, los mismos compañeros ayudan a los que tienen más dificultad. Creo que el aprendizaje colaborativo es clave en la inclusión"*. Esta estrategia evidencia un giro desde una enseñanza centrada en la homogeneidad hacia una pedagogía de la cooperación, aunque muchas veces se sostiene únicamente por la iniciativa del docente.

Desde la mirada de los técnicos pedagógicos, se confirma que algunos docentes han comenzado a implementar adaptaciones básicas en sus clases, como el uso de imágenes, materiales manipulativos o consignas ajustadas. Sin embargo, reconocen que dichas adaptaciones no siempre forman parte de planificaciones formales, sino que surgen como respuestas inmediatas. Tal como señaló un técnico: *"Notamos que algunos docentes están incorporando actividades más visuales o manipulativas cuando tienen estudiantes con necesidades específicas. Aunque no siempre lo planifican formalmente, lo hacen con buena intención"*. Esto expone una brecha entre el discurso pedagógico inclusivo y la ausencia de lineamientos institucionales claros que lo respalden.

Por otro lado, en la dimensión de prácticas inclusivas observadas, los participantes refieren acciones concretas que permiten la participación activa de estudiantes con necesidades específicas en el contexto de aula. Se relatan experiencias de integración en actividades grupales, asignación de roles específicos, y utilización de recursos visuales o auditivos adaptados a las características del alumnado. Un docente compartió que: *"Cuando hacemos trabajos grupales, me aseguro que el niño con NEE tenga una función. A veces es el que reparte materiales o el que presenta con ayuda. Lo importante es que se sienta parte"*. Esta práctica revela no solo una intención inclusiva, sino una conciencia sobre la importancia del sentido de pertenencia como base para el aprendizaje.

Asimismo, los testimonios dan cuenta de un ambiente de respeto y cooperación entre pares. Se menciona que los estudiantes suelen ayudar espontáneamente a sus compañeros con necesidades, lo cual representa un avance en la construcción de una cultura escolar inclusiva. La directora lo expresa con claridad al señalar: *"Hoy se ve que los chicos se apoyan más entre sí, y los docentes cuidan que todos estén incluidos"*. Esta percepción confirma que la inclusión no solo se gestiona desde lo individual, sino que empieza a permear las relaciones interpersonales del aula, aunque sin una política institucional sólida que la respalde.

En síntesis, las experiencias pedagógicas reconstruidas reflejan prácticas inclusivas incipientes, muchas veces intuitivas y adaptadas a las condiciones reales del aula. La planificación diferenciada, el uso de materiales adaptados y la promoción de la participación activa son expresiones del compromiso docente frente a la diversidad. Sin embargo, desde una lectura sociocrítica, estas acciones aún se sostienen en la voluntad individual y no en un modelo institucionalizado de inclusión. La ausencia de acompañamiento técnico, de políticas claras y de formación continua limita la consolidación de prácticas sostenidas, lo cual refuerza la necesidad de transformar las estructuras escolares para pasar de una inclusión nominal a una inclusión real y efectiva.

Categoría 2 Barreras para la inclusión

Los testimonios recogidos muestran que los docentes reconocen diversas barreras institucionales que afectan la implementación de la educación inclusiva. Una de las limitaciones más señaladas fue la falta de personal especializado, ya que, según manifestaron, deben improvisar estrategias sin contar con psicopedagogos ni intérpretes. En palabras de un docente: *“Si algún niño necesita apoyo especializado, somos nosotros quienes debemos improvisar. A veces sentimos que el sistema nos deja solos”*. A esto se suma la infraestructura escolar, que no se encuentra adaptada a estudiantes con discapacidad motora. Como mencionó otro participante: *“Las aulas no están adaptadas... el edificio ya excluye”*. También se señaló la ausencia de planes institucionales específicos que articulen las políticas inclusivas con las prácticas escolares. Un técnico pedagógico señaló: *“No existe un plan específico que articule esas políticas. Todo queda en el papel”*. La directora, por su parte, reconoció la buena disposición de los docentes, pero admitió que la falta de recursos limita los avances: *“La intención existe, pero la estructura no acompaña”*.

En cuanto a las barreras pedagógicas, los docentes expresaron que su formación inicial no les brindó herramientas suficientes para trabajar con la diversidad. Una docente de segundo ciclo comentó: *“Nadie nos preparó para trabajar con niños con autismo... uno va aprendiendo en el camino”*. No obstante, también reconocieron la existencia de cursos de formación continua ofrecidos por el MEC, especialmente en su plataforma virtual, aunque no todos logran aprovecharlos plenamente. Como indicó otra docente: *“Ahora hay algunos cursos del MEC, y trato de hacerlos cuando puedo”*. En este sentido, si bien persisten carencias, se observa una apertura hacia la capacitación como vía de superación. Otro aspecto señalado fue la rigidez del currículo, que dificulta realizar adaptaciones. *“El programa es muy extenso y rígido, no da espacio para ajustar contenidos”*, expresó un docente. Asimismo, se mencionó que las evaluaciones siguen siendo estandarizadas y no se ajustan a las particularidades del alumnado. Finalmente, los participantes resaltaron la falta de materiales adaptados, lo que los obliga a recurrir a recursos caseros o improvisados.

Por último, en la dimensión sociocultural, los entrevistados describieron la persistencia de prejuicios tanto dentro del plantel docente como entre las familias. Una maestra afirmó: *“Todavía hay colegas que dicen que los alumnos con discapacidad no deberían estar en la escuela común. Hay actitudes que duelen”*. De manera similar, se registraron resistencias de algunos padres, quienes consideran que la inclusión retrasa el aprendizaje del resto de los estudiantes. Un docente explicó: *“Padres se oponen... dicen que se distraen o que bajan el nivel”*. También se identificó una falta de cultura colaborativa dentro de la institución, lo que limita la construcción de estrategias conjuntas. No obstante, algunos técnicos pedagógicos remarcaron que existe un cambio progresivo en las percepciones y actitudes del plantel. Como señaló uno de ellos: *“Ahora vemos que muchos se abren al cambio, comparten dudas, preguntan, buscan capacitarse. Eso ya es un paso”*.

En síntesis, los resultados muestran que las principales barreras para la inclusión se relacionan con la falta de recursos institucionales, las limitaciones en la formación docente, la rigidez del sistema educativo y los prejuicios socioculturales. Sin embargo, los testimonios también reflejan una disposición creciente hacia la capacitación y la apertura al cambio, lo que constituye una base importante para avanzar hacia una cultura escolar más inclusiva.

Categoría: Desafíos para la inclusión

Los testimonios analizados evidencian que los desafíos para consolidar una cultura inclusiva se concentran principalmente en dos ejes: el compromiso institucional y la formación continua del personal docente. Estos elementos aparecen interrelacionados, ya que los docentes reconocen que para avanzar hacia una inclusión efectiva no basta con el esfuerzo individual, sino que se requiere una gestión institucional participativa, acompañada de oportunidades de capacitación contextualizadas.

En relación al compromiso institucional, los docentes expresaron que el liderazgo de la dirección constituye un factor decisivo para sostener prácticas inclusivas. Una docente señaló: *“Creo que, si el MEC no acompaña, es muy difícil sostener una práctica inclusiva”*. Esta afirmación refleja que el respaldo de la gestión escolar es percibido como motor de cambio y garantía de continuidad en las estrategias implementadas. Asimismo, la coordinadora pedagógica destacó la importancia de la participación de toda la comunidad educativa: *“Hace falta más diálogo y coordinación entre todos los actores”*. Sin embargo, también se reconoció que los espacios de diálogo institucional aún son incipientes y requieren mayor sistematización. Un docente comentó: *“En las reuniones tratamos de hablar del tema, pero aún falta profundizar acuerdos”*. Esto revela un desafío pendiente: transformar las intenciones en acciones concretas y colectivas.

En cuanto al trabajo en equipo, varios docentes mencionaron que cuando logran coordinarse entre pares, los resultados inclusivos son más visibles, aunque esta práctica todavía no es constante. Uno de ellos afirmó: *“Cuando trabajamos juntos entre docentes se logran*

mejores resultados, pero no siempre se da". Por su parte, los técnicos pedagógicos señalaron que la apertura al cambio está creciendo, ya que algunos docentes que en un principio mostraban resistencia ahora se animan a aplicar nuevas metodologías inclusivas: *"Hay docentes que al principio se resistían, pero ahora empiezan a probar nuevas metodologías"*. Estas percepciones confirman que la construcción de una cultura inclusiva es un proceso gradual que depende del compromiso compartido.

En la dimensión de formación continua, los participantes coincidieron en la necesidad de recibir más capacitaciones prácticas y contextualizadas. Una docente expresó: *"Lo que más necesitamos son talleres prácticos, no solo teoría"*. Este planteamiento pone en evidencia la búsqueda de aprendizajes aplicables directamente en el aula. De manera similar, otro docente reconoció: *"Sabemos que no tenemos toda la preparación, por eso pedimos más cursos"*, lo que denota una conciencia clara de las carencias actuales y un interés por superarlas mediante la formación. Se resaltó además la importancia de contar con espacios de intercambio pedagógico entre colegas de distintas instituciones, pues el aprendizaje compartido fortalece la innovación y evita el aislamiento profesional. Como lo manifestó un docente del primer ciclo: *"Sería bueno compartir experiencias con colegas de otras escuelas"*.

Otro de los desafíos identificados es la necesidad de que las capacitaciones se ajusten al contexto real de la institución. En este sentido, una docente manifestó: *"Los cursos del MEC ayudan, pero queremos algo más adaptado a nuestra realidad"*. Esta demanda se complementa con la propuesta de un acompañamiento directo en las aulas, que permita aprender estrategias inclusivas de manera práctica: *"Si hubiera un acompañamiento en el aula, aprenderíamos mejor cómo aplicar las estrategias inclusivas"*. Estas afirmaciones reflejan un deseo genuino de profesionalización y consolidación de competencias inclusivas a partir de experiencias contextualizadas y colaborativas.

Estos resultados muestran que los principales desafíos identificados por los docentes para consolidar una cultura inclusiva son fortalecer el liderazgo y el compromiso institucional, promover un trabajo en equipo sistemático, y garantizar procesos de formación continua que sean prácticos, situados y con acompañamiento. Desde una lectura fenomenológica, estas vivencias expresan tanto las limitaciones como las expectativas de mejora sentidas por los actores educativos. Y desde la perspectiva sociocrítica, se interpretan como oportunidades de transformación que requieren políticas coherentes, mayor inversión en capacitación y un liderazgo escolar que impulse la participación de toda la comunidad educativa hacia una inclusión auténtica y sostenible.

DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación en la escuela básica de gestión pública sujeta a estudio muestran que los informantes clave implementan estrategias inclusivas de manera intuitiva y

adaptada a sus condiciones: fichas visuales, trabajo colaborativo, flexibilización en las actividades y adaptaciones básicas en la evaluación. Estas experiencias coinciden con lo señalado por Solís Gómez (2021), quien sostiene que muchos docentes en contextos del interior del país desarrollan prácticas inclusivas más por compromiso ético y creatividad pedagógica que por un respaldo institucional sistemático. En este sentido, también Mongelos Acuña (2024) advierte que en Pilar y Ñeembucú la inclusión se lleva a cabo de forma fragmentaria y con escasos recursos, lo que se corresponde con lo relatado por los participantes de este estudio.

En cuanto a las barreras institucionales y pedagógicas, los informantes identificaron limitaciones en la infraestructura, ausencia de personal especializado y falta de materiales adaptados. Esto coincide con lo expresado por Espínola Cáceres (2024), quien encontró deficiencias en infraestructura y recursos en escuelas públicas paraguayas. De igual modo, San Martín Ulloa et al. (2020) y Echeita (2022) señalan que la carencia de recursos y las desigualdades estructurales en América Latina son factores persistentes que dificultan la implementación de políticas inclusivas. La percepción de los participantes confirma esta problemática, ya que reconocen que la voluntad institucional existe, pero que “la estructura no acompaña”.

Respecto a la formación docente, los resultados muestran que los informantes clave reconocen no haber recibido preparación suficiente en inclusión durante su formación inicial. Sin embargo, valoran positivamente la existencia de cursos y capacitaciones en la plataforma del MEC, aunque los consideran insuficientes y poco contextualizados. Este hallazgo dialoga con Ainscow (2020), quien advierte que la falta de formación docente especializada en enfoques inclusivos constituye una de las principales barreras en la región. También coincide con lo planteado por Martínez (2017), quien sostiene que la preparación docente en inclusión debe ser una responsabilidad colectiva del sistema y no depender solo de la iniciativa individual. Los testimonios de los actores educativos analizados, al reconocer sus carencias pero también su disposición a capacitarse, reflejan lo que González de Rivera et al. (2022) identificaron como un factor clave: la actitud del profesorado y la apertura al aprendizaje como motores de cambio hacia la inclusión.

En el plano sociocultural, las entrevistas revelan la persistencia de prejuicios en algunos miembros de la comunidad educativa y familias que consideran que la inclusión “retrasa el aprendizaje” o que ciertos estudiantes “no deberían estar en la escuela común”. Este resultado se relaciona con lo planteado por Sánchez et al. (2022), quienes señalan que más allá de los recursos o la formación, uno de los mayores retos de la inclusión radica en transformar las actitudes negativas y la resistencia cultural hacia la diversidad. Asimismo, Dalli (2024) y Giménez (2020) destacan que la inclusión no se limita a la integración física, sino que requiere un cambio de mentalidad y de prácticas relacionales en la comunidad escolar. La apertura progresiva observada en algunos informantes clave se alinea con la visión de Freire, quien sostiene que la educación

debe ser un proceso dialógico y transformador que rompa con las relaciones verticales y fomente la participación activa de todos.

En cuanto a los desafíos identificados, los informantes remarcaron la importancia del compromiso institucional y la necesidad de formación continua contextualizada. Este hallazgo coincide con lo expuesto por Giménez (2020), que plantea que una escuela inclusiva requiere cambios estructurales, metodológicos y culturales sostenidos. También se vincula con lo indicado por López y Torres (2022), quienes sostienen que la inclusión no puede depender únicamente de la escuela o del docente, sino que debe articularse con otros sectores sociales para garantizar una atención integral. El pedido de contar con acompañamiento en el aula refuerza la propuesta de Cabello (2024), quien subraya que el trabajo colaborativo y el apoyo técnico son determinantes para consolidar entornos inclusivos.

CONCLUSIÓN

El presente estudio permitió comprender las perspectivas de los informantes clave sobre la educación inclusiva en una escuela básica pública de la ciudad de Pilar, Paraguay, dando respuesta a los objetivos planteados. En primer lugar, al describir las experiencias pedagógicas, se constató que los informantes clave implementan estrategias inclusivas principalmente de forma intuitiva y adaptada a los recursos disponibles, recurriendo al trabajo colaborativo, al uso de materiales visuales y a la flexibilización de actividades. Estas prácticas, aunque limitadas, evidencian un compromiso ético con la inclusión y confirman que la creatividad pedagógica constituye un pilar fundamental para la participación de todos los estudiantes.

En relación con el segundo objetivo, identificar las barreras percibidas, los hallazgos señalan la persistencia de obstáculos de carácter institucional, pedagógico y sociocultural. Entre ellos destacan la falta de personal especializado, la escasez de materiales y recursos adaptados, la rigidez curricular, la insuficiente formación inicial, así como actitudes y prejuicios aún presentes en algunos miembros de la comunidad educativa. No obstante, se reconoció también la existencia de capacitaciones ofrecidas por el MEC y una creciente apertura hacia el cambio, lo que refleja que estas barreras, aunque significativas, son percibidas como superables.

En cuanto al tercer objetivo, analizar los desafíos para consolidar una cultura inclusiva, los informantes clave resaltaron la necesidad de fortalecer el compromiso institucional, el liderazgo de la dirección y el trabajo en equipo, así como ampliar y contextualizar la formación continua del profesorado. El desafío principal se centra en transformar la inclusión de un esfuerzo individual a un compromiso colectivo, articulado con políticas claras, acompañamiento técnico y participación de toda la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta estos hallazgos se propone algunas sugerencias para fortalecer la educación inclusiva:

- A nivel institucional, es importante consolidar un plan inclusivo escolar que oriente prácticas y acciones concretas, acompañado de seguimiento y evaluación.
- En la formación docente, promover capacitaciones prácticas y contextualizadas, con acompañamiento en aula, priorizando metodologías como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- En cuanto a recursos, dotar a las escuelas de materiales accesibles y de personal especializado (psicopedagogos, técnicos en inclusión, maestras de apoyo, conocidas también como maestra sombra).
- En lo sociocultural, sensibilizar a las familias y a la comunidad educativa para superar prejuicios, fortaleciendo una cultura escolar basada en el respeto y la cooperación.
- En la política educativa, articular los lineamientos nacionales con la realidad de las escuelas del interior, garantizando financiamiento y apoyo sostenido.

Limitaciones del estudio

Este trabajo se centró en una única institución del interior del país, específicamente en la ciudad de Pilar, departamento de Ñeembucú, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos. Asimismo, se utilizó un enfoque cualitativo fenomenológico con un número reducido de informantes clave, lo que privilegia la profundidad interpretativa sobre la amplitud de los datos.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). *Promoción de la inclusión y la equidad en la educación: lecciones de experiencias internacionales*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Barrios, A. (2021). *Desafíos de la educación inclusiva en Paraguay: Un análisis de las políticas y prácticas educativas*. Revista Paraguaya de Educación, 12(2), 45-62.
- Briones Contreras, P., & Carrillo Garrido, G. (2018). *¿Cuál es la diversidad que se construye desde la política pública en educación especial?: análisis sociocrítico desde la obra de Paulo Freire Pedagogía del Oprimido* (Disertación Doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/e14059b2-fc5e-40b9-91d3-7fe18b01ed1b/content>
- Burgos Ramírez, C., Burgos, N. ., & Rojas, A. (2024). *Superando obstáculos para una educación verdaderamente inclusiva*. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 8(34), 1744–1758. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.830>
- Cabello, D. S. (2024). *Programa para facilitar y favorecer la inclusión del alumnado TEA en centro ordinario de atención preferente* [Trabajo de fin de máster, Universidad Camilo José Cela]. Repositorio UCJC. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/360283921_Educacion_inclusiva_en_el_alumnado_con_TEA_una_revision_sistemica_de_la_investigacion
- Cháidez Nevárez, B., Contreras, J. C., Rodríguez Hernández, M. E., Alvarado Ramírez, M. D., Pérez Ruedas, F. J., Martínez Villa, E. L., ... Barraza Macías, A. (s.f.). *Educación, investigación acción y teoría crítica*. Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/TeoriaCritica.pdf>
- Congreso Nacional (2013). *Ley N.º 5136 – De Educación Inclusiva*. Gaceta Oficial. Recuperado de <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva>.
- Dalli, A. (2024). *De la teoría a la práctica: Explorando las actitudes docentes hacia la inclusión y el desafío del autismo (revisión teórica)*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/360283921_Educacion_inclusiva_en_el_alumnado_con_TEA_una_revision_sistemica_de_la_investigacion
- Echeita, G. (2022). *Educación inclusiva en América Latina: Retos y oportunidades en contextos de desigualdad*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 16(1), 13-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100013>
- Espínola Cáceres, L. V. (2024). Criterios de calidad en la educación inclusiva según los docentes de la Escuela Básica N.º 7721 de San Pedro del Ycuamandyyú en el año 2022. *Revista*

- Científica de la Facultad de Filosofía*, 19(1), 95–108. Recuperado de <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/4722>
- Fuentes Morales, C. R., Ipiates Ipiates, B. S., Vargas Vera, A. E., Luspa Verdezoto, L. E., & Fuentes Morales, D. G. (2024). *Transformación Curricular en el Siglo XXI: Hacia una Educación Interdisciplinaria e Inclusiva*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 6451-6466. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14060
- Garcés Suárez, E., Alcívar Fajardo, O., & Garcés Suárez, E. (2022). *La educación inclusiva en la universidad: reclamos y propuestas*. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 336–343. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2531>
- García, M., & Romero, L. (2021). Desafíos actuales de la educación inclusiva: Formación docente y diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 45-60.
- Giménez, R. (2020). *Desafíos de la educación inclusiva en Paraguay: una mirada desde la normativa y su aplicación práctica*. *Revista Científica del Instituto Nacional de Educación Superior*, (14), 55–72. Recuperado de <https://www.investigacioninaes.edu.py/Publicaciones/index.php/RC/article/view/incledsu/5ciies14/16>
- 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), 121-131. [fecha de Consulta 1 de Julio de 2025]. ISSN: 2603-9443. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574661394011>
- González de Rivera, T., Fernández, M. L., Simón, C., & Echeita, G. (2022). *Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación*. *Siglo Cero*, 53(1), 115–135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Guía de Instituciones Educativas de Ñeembucú. (s.f.). *Escuela Básica, Pilar*. Recuperado de <https://guia-neembucu.educacionenparaguay.com/jardin/1288-SAN-RAMON-guarani-pilar-neembucu-i10470.htm>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Jardilino, J. R. L., & Soto-Arango, D. E. (2020). *Paulo Freire y la Pedagogía Crítica: su legado para una nueva pedagogía desde el Sur*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1072-1093. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12472>
- Landero Jácome, G. E., & Miranda Álvarez, M. C. (2020). La educación inclusiva en el marco de la educación superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2713–2726. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.14451>
- López, F., & Torres, E. (2022). Innovación curricular y futuro de la inclusión educativa. *Perspectivas Pedagógicas*, 33(4), 201-215.

- Martínez, L. (2017). Formación docente y políticas de inclusión en Paraguay. *Revista Científica del Instituto Nacional de Educación Superior*, (9), 33–47. Recuperado de <https://www.investigacioninaes.edu.py/Publicaciones/index.php/RC/article/view/incledsu/5ciies14/16>
- Mendoza, R., & Pérez, S. (2023). Recursos y equidad en la educación inclusiva: Retos para el siglo XXI. *Cuadernos de Educación*, 19(3), 78-94.
- Ministerio de Educación y Ciencias [MEC] (2018). *Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay*. Asunción: Ministerio de Educación y Ciencias. Recuperado de <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2018/07/Lineamientos-para-un-Sistema-Educativo-Inclusivo-en-el-Paraguay.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2018). Lineamientos para un sistema educativo inclusivo (Resoluciones N.º 17267/18 y 22720/18). Dirección General de Educación Inclusiva. Recuperado de https://www.paraguayincluye.org/wp-content/uploads/2020/04/guia_teleton-mec-cdia.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2023). Resolución N.º 8/2023 sobre Educación Inclusiva [PDF]. Dirección General de Gestión y Desarrollo del Personal. Recuperado de <https://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2023/06/Resolucion-DGGDP-No-8-compressed.pdf>
- Mongelos Acuña, G. N. (2024). Impulsando la inclusión: Un estudio de caso sobre la implementación de ajustes razonables en el Departamento de Ñeembucú durante 2024. *Aula Pyahu. Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 2(4), 80–88. Recuperado de <https://revistascientificas.una.py/index.php/rap/article/view/5044>
- Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Naciones Unidas. (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO]. (s.f.). *Paraguay - Inclusion in education*. UNESCO International Institute for Educational Planning. Recuperado de <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/paraguay/~inclusion>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI). (2013). *Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso*. Recuperado de <https://www.wipo.int/treaties/es/ip/marrakesh/>

- Ortiz González, Y. D. C., & Vega, N. (2024). La inclusión en el contexto de la educación superior. Oportunidades de aprendizaje para todos en las IES. *Revista Científica del Instituto Nacional de Educación Superior*, 14, 55–72. Recuperado de <https://www.investigacioninaes.edu.py/Publicaciones/index.php/RC/article/view/incledsu>
- Pérez Morales , N., & Cotrina García , M. J. (2025). *Barreras y Desafíos de la Formación Inicial de los Docentes Colombianos para avanzar hacia una Educación Inclusiva*. Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica , 4(4), 2645–2661. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i4.818>
- San Martín Ulloa, Constanza, Rogers, Pedro, Troncoso, Catherine, & Rojas, Rocío. (2020). *Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- San Martín, C., Ramírez, C., & Calvo, A. (2020). *Percepción de docentes sobre barreras y facilitadores para la educación inclusiva en Chile*. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 139-156. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200139>
- Sánchez, P., Martínez, J., & Ruiz, A. (2022). *Barreras socioculturales en la educación inclusiva: Un análisis crítico*. *Educación y Sociedad*, 28(1), 112-130.
- Santos, A. R. C. dos, Barbosa, A. C. de A., Santos, D. F. dos, Nunes, E. Z., Monteiro, F. da S., Almeida, F. I. C. de, Lins, G. H. B., Silva, J. de A., Arantes, J. A. de, & Silva, N. J. S. da. (2025). *Políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: uma análise crítica*. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 17(2), e7487. <https://doi.org/10.55905/cuadv17n2-038>
- Serrano Ortega, G. F., Castillo Pindo, B. M., Aguinda Alvarado, G. R., Ormaza Calvopiña, J. D., & Jara Urrea, J. D. (2023). *Desarrollo de la Educación Inclusiva: Un Análisis de los Aportes y Desafíos de la Educación Superior*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 14364-14381. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5930
- Solís Gómez, K. S. (2021). *Perfil del docente para la implementación de la Educación Inclusiva*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 1408-1421. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.336
- Villera Coronado, S. R., & Villera Ceballos, S. (2024). *Desafíos contemporáneos de la educación inclusiva: reflexiones y perspectivas globales*. *GADE: Revista Científica*, 4(6), 80-97. <https://doi.org/10.63549/rg.v4i6.524>