

<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1634>

Ajustes razonables a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo de la Educación Escolar Básica de Pilar

Reasonable accommodations for students with specific educational support needs in Basic School Education in Pilar

María Luisa Salcedo Martínez

<https://orcid.org/0000-0001-8915-3377>

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

La educación inclusiva busca integrar a todos los estudiantes en un entorno educativo común, sin importar sus capacidades o discapacidades. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo general analizar la implementación de ajustes razonables en instituciones educativas bajo la Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico del Área Educativa 12-12, con foco en los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) del primer y segundo ciclo de la E.E.B., durante el año 2024. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con diseño no experimental y nivel descriptivo, enmarcado en el paradigma sociocrítico. Para la recolección de datos se utilizaron encuestas a 30 docentes, entrevistas a 5 integrantes del equipo técnico pedagógico y a 3 supervisores, así como el análisis de documentos normativos. Los resultados obtenidos permitieron concluir que la implementación de ajustes razonables evidenció avances en términos de planificación diferenciada y evaluación adaptada, reflejando compromiso docente y una intención pedagógica positiva. Sin embargo, también se identificaron limitaciones en la aplicación sistemática de dichos ajustes, especialmente en el uso de recursos multisensoriales, en el control de estímulos y en el seguimiento institucional. Estas dificultades se asociaron a la disponibilidad desigual de recursos físicos y humanos, a la escasa formación en estrategias inclusivas específicas, y a la falta de protocolos normativos claros que guiaran la práctica docente. El estudio contribuyó así a visibilizar logros y desafíos en el camino hacia una educación más equitativa, generando insumos valiosos para futuras intervenciones y líneas de investigación.

Palabras clave: ajustes razonables, necesidades específicas, apoyo educativo

ABSTRACT

Inclusive education aimed to integrate all students into a common educational environment, regardless of their abilities or disabilities. In this context, the present study had the general objective of analyzing the implementation of reasonable accommodations in educational institutions under the Pedagogical Technical Support Supervision of Educational Area 12-12, focusing on students with specific educational support needs (NEAE) in the 1st and 2nd cycles of Basic School Education (E.E.B.) during the year 2024. The research was conducted using a mixed approach, with a non-experimental and descriptive design, framed within the socio-critical paradigm. Data were collected through surveys applied to 30 classroom teachers, interviews with 5 members of the technical team, and 3 supervisors, as well as document analysis. The findings allowed the conclusion that the implementation of reasonable accommodations showed progress in differentiated planning and adapted evaluation, reflecting teacher commitment and pedagogical intent. However, limitations were also identified in the systematic execution of adjustments, especially in the use of multisensory resources, stimulus control, and institutional follow-up. These challenges were associated with unequal access to physical and human resources, limited training in specific inclusive strategies, and the absence of clear normative protocols to guide teaching practices. The study thus contributed to making visible both achievements and challenges in the path toward more equitable education, offering valuable insights for future interventions and lines of research.

Keywords: reasonable accommodations, specific needs, educational support

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un principio esencial dentro del enfoque de derechos humanos, entendida como la garantía del acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin distinción de capacidades, condiciones o contextos. Esta concepción implica reconocer la diversidad como una característica inherente al ser humano y no como una excepción que deba ser corregida o compensada. En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2024) señala que la educación es un derecho fundamental para todos, sin importar las características individuales. Sin embargo, las instituciones educativas a menudo enfrentan desafíos para ofrecer una educación inclusiva y equitativa para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

En ese marco, organismos internacionales como la UNESCO (2020) afirman que una educación verdaderamente inclusiva debe responder a las diferencias individuales en habilidades, antecedentes, género y condiciones personales, mediante estrategias pedagógicas y estructurales que eliminen cualquier forma de exclusión.

A nivel nacional, la Ley N.º 5136/13 de Educación Inclusiva en Paraguay establece el compromiso del sistema educativo con la remoción de barreras que limitan el aprendizaje y la participación, especialmente en el caso de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Esta legislación se articula con los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), en la que se reconoce la obligación del Estado de asegurar mediante ajustes razonables el ejercicio del derecho a la educación en condiciones de equidad. Dichos ajustes no deben ser concebidos como concesiones opcionales, sino como medidas de justicia que habilitan la igualdad real de oportunidades en el ámbito escolar.

En esta línea, diversos autores han aportado definiciones y enfoques que enriquecen la comprensión del concepto de ajustes razonables. Bell Rodríguez, Jiménez y Díaz Martínez (2022) los definen como modificaciones necesarias y adecuadas que, sin representar una carga desproporcionada, permiten garantizar el acceso efectivo al currículo, la participación y el aprendizaje del estudiante en igualdad de condiciones. Este planteamiento coincide con el de Jiménez (2018), quien enfatiza que los ajustes razonables deben ser interpretados como mecanismos de equidad que corrigen desigualdades estructurales más que como intervenciones individualizadas desvinculadas del entorno escolar. Así, lejos de ser remedios temporales, constituyen una manifestación concreta del compromiso ético y pedagógico con la diversidad.

Por consiguiente, la implementación de ajustes razonables debe estar sustentada en una valoración pedagógica profunda, contextualizada y no condicionada por diagnósticos clínicos, tal como lo establece el Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay (MEC, 2018). Esta

perspectiva plantea un cambio de paradigma, donde el centro del proceso educativo se traslada desde las limitaciones del estudiante hacia las posibilidades del sistema para responder a sus necesidades. En este sentido, la reciente Resolución Ministerial N.º 769/2025 del MEC establece orientaciones claras sobre los tipos de ajustes —de acceso y curriculares— e insiste en la autonomía profesional del docente para definir e implementar las adaptaciones pertinentes.

Cabe destacar que estos ajustes deben integrarse coherentemente con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual propone anticiparse a la diversidad mediante la planificación de estrategias pedagógicas flexibles y accesibles para todos los estudiantes. Tal como señalan Bell Rodríguez et al. (2022), el DUA promueve la presentación múltiple de la información, la expresión diversa del conocimiento y la motivación del estudiante a través de opciones significativas, lo que permite reducir la necesidad de intervenciones individualizadas reactivas. De esta forma, el diseño de situaciones didácticas accesibles desde el inicio del proceso de enseñanza contribuye a prevenir la exclusión y refuerza el sentido proactivo de los ajustes razonables.

Ahora bien, la efectividad de estos ajustes depende en gran medida de la identificación oportuna de las barreras que interfieren en el proceso educativo. Según el MEC (2018), dichas barreras pueden ser físicas, comunicacionales, metodológicas, actitudinales, culturales o programáticas, y deben ser abordadas mediante un enfoque interdisciplinario que involucre a toda la comunidad educativa. De no ser reconocidas y removidas, estas barreras anulan el impacto de los ajustes razonables y perpetúan la desigualdad. En palabras de Jiménez (2018), la existencia de un recurso adaptado pierde eficacia si persisten prácticas institucionales que segregan o invisibilizan al estudiante.

Esta visión crítica es también sostenida por Paulo Freire, quien, desde su pedagogía del oprimido (como se citó en Arroyo, 2021), sostiene que la educación no puede ser neutra ni técnica, sino que es un acto político, ético y transformador. En consecuencia, los ajustes razonables deben dejar de ser vistos como adaptaciones operativas y convertirse en estrategias profundamente vinculadas a un proyecto educativo liberador. Freire advierte que muchas barreras están incrustadas en los discursos y prácticas escolares naturalizadas, y que su remoción exige una lectura crítica del contexto, acompañada de una acción pedagógica comprometida con la dignidad del estudiante.

En este escenario, el rol del docente adquiere un lugar central. Su formación, su sensibilidad y su capacidad de reflexión son determinantes para la identificación de necesidades, el diseño de estrategias adecuadas y la construcción de ambientes de aprendizaje equitativos. Sin embargo, como advierte Jiménez (2018), el trabajo docente no debe depender únicamente de su voluntad o compromiso individual. Es imprescindible que las instituciones educativas construyan una cultura organizacional inclusiva, que valore la diversidad, brinde acompañamiento técnico, promueva la colaboración profesional y asegure los recursos necesarios. En esta línea, el MEC

(2025) establece la obligatoriedad de planificar, registrar y evaluar los ajustes razonables en forma sistemática, lo cual exige liderazgo pedagógico desde la gestión escolar.

Adicionalmente, es necesario destacar que el proceso de implementación de ajustes razonables se ve favorecido cuando existe una clara articulación entre el docente de aula, los equipos técnicos, la familia y el propio estudiante. La construcción colectiva del conocimiento sobre el caso particular de cada estudiante fortalece la pertinencia de las estrategias aplicadas y genera un entorno educativo más coherente y significativo. Según Cárdenas-Rodríguez, Muñoz y Montaña (2018), esta colaboración institucional requiere superar lógicas jerárquicas y fragmentadas, reemplazándolas por modelos de gestión participativos, donde todas las voces sean escuchadas y valoradas.

Es importante subrayar que la implementación de ajustes razonables, cuando se realiza desde un enfoque integral, no solo beneficia al estudiante con NEAE, sino que enriquece la práctica pedagógica en general. Tal como afirman Vargas Vargas (2021) y Bell Rodríguez et al. (2022), las estrategias inclusivas transforman la escuela en un espacio más humano, abierto y democrático, donde todos los estudiantes —con o sin discapacidad— se ven favorecidos por ambientes de aprendizaje más justos, flexibles y empáticos. La inclusión educativa, por tanto, no puede ser vista como una carga o una obligación legal, sino como una oportunidad para repensar el sentido profundo de educar.

La educación inclusiva es un enfoque pedagógico que fomenta la participación de todos los estudiantes en un mismo entorno educativo, sin importar sus habilidades o limitaciones (Ávila Soliz et al., 2024). En este marco, surgen los ajustes razonables, definidos como modificaciones y adaptaciones que las instituciones educativas deben implementar para garantizar la participación plena y en igualdad de condiciones de los estudiantes con necesidades específicas (Ministerio de Educación y Ciencias [MEC], 2018). No obstante, en diversas instituciones educativas, especialmente en el ámbito local, existe una marcada escasez de estudios que documentan la implementación y efectividad de estos ajustes (Arguello Benítez, 2021).

A nivel global, la educación inclusiva es ampliamente reconocida como un pilar fundamental para el desarrollo social y económico sostenible (Ávila Soliz et al., 2024). Documentos internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) destacan la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa. Sin embargo, pese a estos compromisos internacionales, muchas instituciones en distintas regiones del mundo, incluido Paraguay, enfrentan desafíos significativos para materializar esta visión (Arguello Benítez, 2021).

En el contexto paraguayo, políticas como la Ley 5136/13 de Educación Inclusiva establecen la obligatoriedad de implementar ajustes razonables en todos los niveles educativos. Sin embargo, los datos sobre la efectividad de estas políticas son escasos, lo que dificulta evaluar su impacto real. Esta falta de información genera desconocimiento sobre las condiciones y

necesidades específicas de muchas instituciones, lo que puede retrasar a estudiantes con necesidades educativas particulares. Entre los principales obstáculos se encuentran las barreras arquitectónicas, la carencia de recursos adecuados y la limitada disponibilidad de personal capacitado (Pérez Castro, 2024).

En este sentido, la adecuación y efectividad de los ajustes razonables implementados a nivel local son motivo de preocupación. Esto plantea interrogantes sobre si dichas adaptaciones son suficientes para atender la diversidad de necesidades presentes en las aulas. Además, la falta de formación especializada del personal docente y administrativo puede dar lugar a la aplicación de ajustes ineficaces. Asimismo, la percepción y actitud de la comunidad educativa hacia los estudiantes con necesidades específicas influyen significativamente en la implementación de medidas inclusivas.

Por ello, este estudio busca llenar el vacío de conocimiento existente al analizar los ajustes razonables implementados en instituciones educativas locales. Se espera que los hallazgos de esta investigación contribuyan a promover una mayor equidad y calidad en la educación, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, accedan a una educación de calidad en un entorno verdaderamente inclusivo.

En la Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico Área Educativa 12-12, la implementación de ajustes razonables en instituciones educativas es crucial para garantizar que los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo tengan las mismas oportunidades que sus pares.

Los ajustes razonables se refieren a los cambios y adaptaciones que se realizan en el entorno educativo para eliminar las barreras que impiden el acceso y la participación de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Estos ajustes pueden incluir cambios en la infraestructura, el curriculum, la evaluación y la enseñanza, entre otros (Jiménez, 2018).

Esta investigación tiene como objetivo general analizar la implementación de ajustes razonables en instituciones educativas bajo la Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico Área Educativa 12-12 enfocándose a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en el primer y segundo ciclos de la E.E.B. en el año 2024.

Por medio de esta investigación, se buscó identificar los ajustes razonables implementados en instituciones educativas, determinar las barreras que enfrentan y desarrollar recomendaciones para la mejora. Se parte de la hipótesis que la implementación de ajustes razonables a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en la EEB de 1° y 2° ciclos. Caso: Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico del Área Educativa 12- 12 Pilar- año 2024, no se realiza de manera efectiva debido a barreras relacionadas con recursos limitados y capacitación insuficiente del personal educativo. Sin embargo, al identificar estas barreras y aplicar recomendaciones estratégicas, se puede mejorar

significativamente su implementación y promover una educación inclusiva más equitativa.

Esto se fundamenta en UNESCO (2020), quienes afirman que una escuela debe poseer la solidez necesaria para tomar decisiones autónomas y promover la participación activa de sus integrantes, mientras conserva la flexibilidad requerida para someterse a procesos de reconstrucción constante. Esta dualidad, según Echeita (2017), habilita a la institución a desestabilizarse de manera estratégica, permitiendo así su adaptación a nuevas demandas.

Este enfoque es relevante en el contexto de la implementación de ajustes razonables, ya que resalta la necesidad de combinar la fortaleza institucional con la apertura al cambio para garantizar una educación inclusiva y equitativa.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico de tipo descriptivo, con diseño no experimental, observacional de cohorte transversal retrospectivo. Su propósito fue analizar la implementación de ajustes razonables en estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en instituciones de gestión pública del primer y segundo ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB), ubicadas en la ciudad de Pilar, Paraguay, durante el año 2024.

El enfoque de investigación fue mixto, integrando técnicas cualitativas y cuantitativas. El componente cualitativo permitió explorar en profundidad las percepciones y prácticas de los actores clave mediante entrevistas y análisis documental. El componente cuantitativo, por su parte, aportó datos objetivos sobre la frecuencia y características de los ajustes implementados, obtenidos a través de encuestas estructuradas. La combinación de ambos enfoques favoreció una comprensión amplia y contextualizada del fenómeno estudiado.

En este estudio el universo está definido por 5 instituciones educativas de gestión pública de la ciudad de Pilar en el departamento de Ñeembucú que atienden a estudiantes con necesidades específicas. En consecuencia, la población del estudio estuvo conformada por docentes de aula, técnicos institucionales y supervisores educativos del Área 12-12. La muestra incluyó a 30 docentes seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado, garantizando representatividad por ciclo educativo. Asimismo, se incorporaron 5 representantes de los equipos técnicos y 3 supervisores pedagógicos, seleccionados mediante muestreo intencional, considerando su experiencia directa con el objeto de estudio.

Tabla 1
Población y muestra

Unidad de análisis	Población	Muestra	Muestreo
Docente de aula (E.E.B de 1° y 2° ciclos)	36	30	Muestreo aleatorio estratificado
Equipo técnico	20	5	No probabilístico intencional
Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico del Área 12-12.	10	3	No probabilístico intencional
Total	66	38	

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los criterios de inclusión y exclusión tenidos en cuenta en la selección de la muestra, se aclara que incluyó en el estudio las instituciones educativas de gestión pública ubicadas en la ciudad de Pilar, departamento de Ñeembucú, que atienden a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo y, quedaron excluido/as del estudio las instituciones educativas de gestión privada-subvencionada, aquellas ubicadas en zonas rurales o fuera de la ciudad de Pilar, así como las instituciones que no brindan atención a estudiantes con necesidades específicas.

Se emplearon tres técnicas de recolección de datos: (1) encuestas estructuradas aplicadas a docentes, con ítems en escala tipo Likert de cinco niveles; (2) entrevistas semiestructuradas a profundidad dirigidas a técnicos y supervisores; y (3) análisis documental de normativas y registros institucionales. Los instrumentos fueron validados a través de juicio de expertos y prueba piloto. El juicio de expertos fue realizado por académicos con formación de posgrado en Ciencias de la Educación, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y alineación de los instrumentos con los objetivos del estudio. Posteriormente, se aplicó una prueba piloto a una muestra preliminar para comprobar la aplicabilidad práctica y se realizaron los ajustes correspondientes.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante formularios digitales (Google Forms) en el caso de las encuestas, y entrevistas presenciales grabadas con autorización previa. El análisis cuantitativo se realizó mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes), utilizando Microsoft Excel. El análisis cualitativo, tanto de entrevistas como de documentos, se efectuó de manera manual mediante análisis de contenido, organizando la información en categorías temáticas.

El estudio se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, lo cual permitió describir el fenómeno, al mismo tiempo de reflexionar sobre las estructuras institucionales que condicionan la implementación de políticas inclusivas. En términos éticos, se garantizó el consentimiento informado de todos los participantes, el respeto a la confidencialidad, y la aprobación institucional por parte de las autoridades educativas correspondientes.

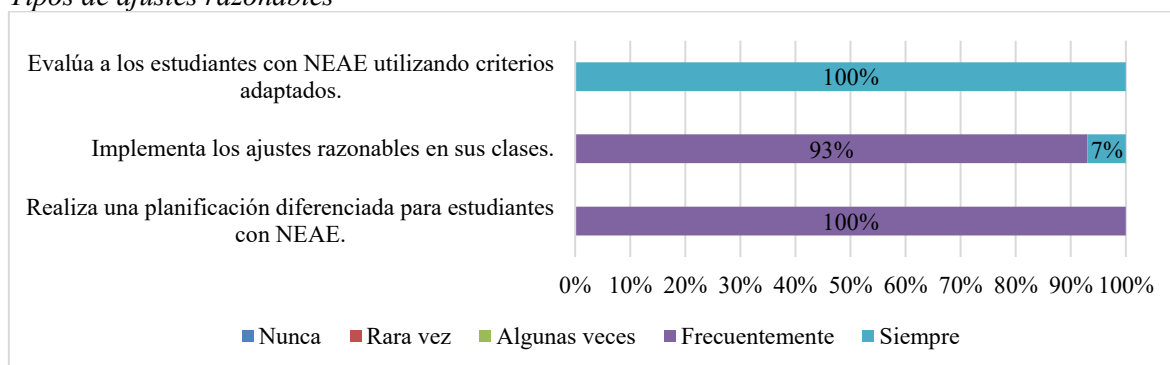
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Participantes

Los participantes del estudio fueron 30 docentes de aula del primer y segundo ciclo de la Educación Escolar Básica, distribuidos equitativamente entre los grados 1.º al 6.º, lo que garantizó la representación proporcional de todos los niveles. En cuanto a su experiencia profesional, el 70% contaba entre 5 y 15 años de servicio, el 20% superaba los 15 años y el 10% tenía menos de 5 años de ejercicio docente. Además, la totalidad (100%) había recibido formación en educación inclusiva, lo cual permitió analizar la implementación de ajustes razonables desde un colectivo docente con preparación previa en la temática.

Figura 1

Tipos de ajustes razonables

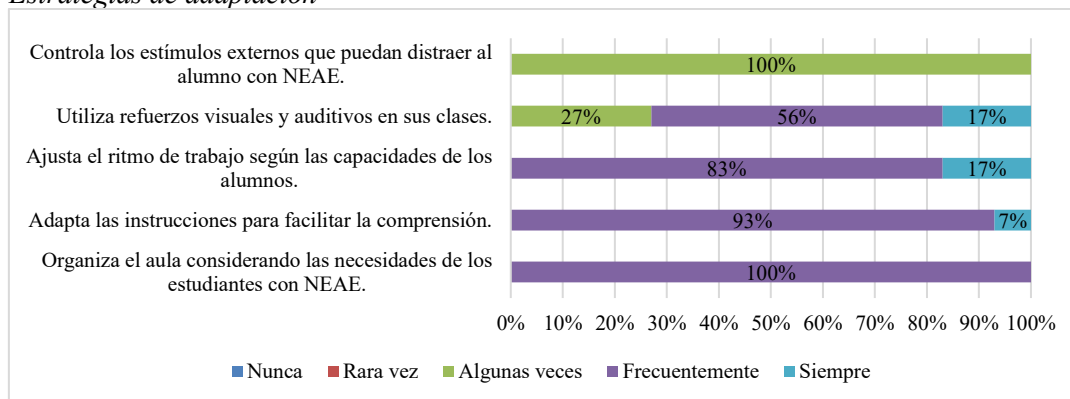


Fuente: n= 30 docentes

Los resultados evidencian una implementación altamente positiva de ajustes razonables por parte de los docentes. El 100% realiza planificaciones diferenciadas y aplica criterios de evaluación adaptados de forma constante, lo que refleja un fuerte compromiso con la inclusión educativa. Respecto a la ejecución de los ajustes, el 93% manifestó estar de acuerdo con su aplicación y el 7% indicó realizarlos siempre, lo que sugiere una práctica aún perfectible en cuanto a sistematización. En conjunto, se destaca una actitud favorable hacia la equidad pedagógica, aunque persiste la necesidad de fortalecer el acompañamiento técnico para asegurar la sostenibilidad de estas prácticas.

Figura 2

Estrategias de adaptación

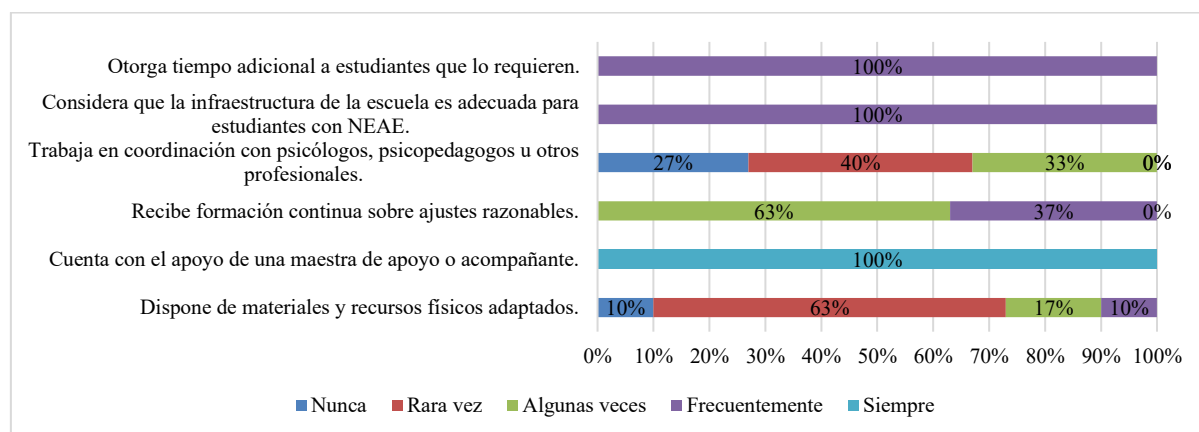


Fuente: n= 30 docentes

Los resultados muestran una implementación variada de estrategias de adaptación. El 100% organiza frecuentemente el aula según las necesidades de los estudiantes con NEAE y adapta instrucciones en gran medida (93% frecuentemente y 7% siempre). El ritmo de trabajo es ajustado por la mayoría (83% frecuentemente, 17% siempre), pero el uso de refuerzos visuales y auditivos es menor (solo 17% siempre). El control de estímulos externos se aplica solo algunas veces (100%). En conjunto, se evidencia un compromiso metodológico parcial, con fortalezas en estructuración y comunicación, pero debilidades en recursos multisensoriales y manejo ambiental.

Figura 3

Recursos de apoyo

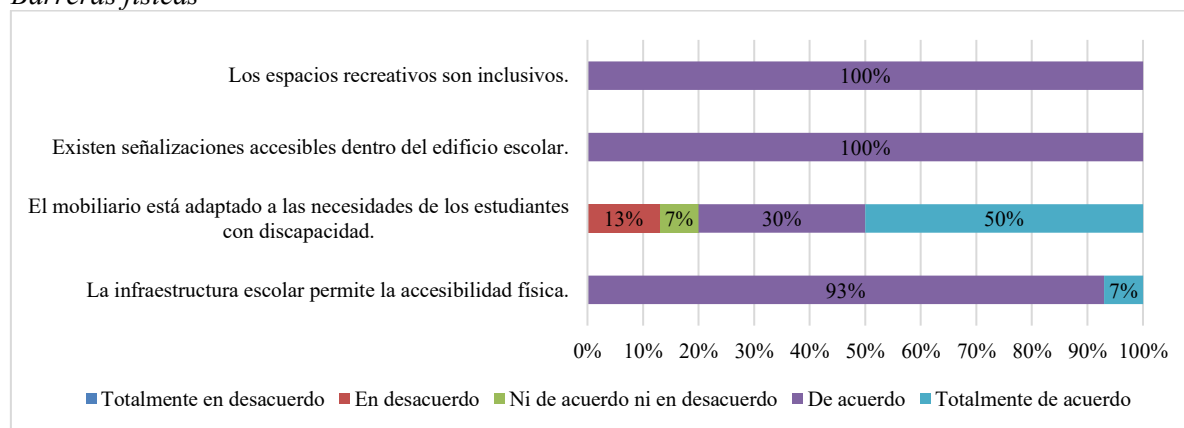


Fuente: n= 30 docentes

El gráfico evidencia contrastes marcados: aunque el 100% de los docentes cuenta siempre con maestra de apoyo y valora positivamente la infraestructura y el tiempo adicional otorgado, existe una fuerte carencia de materiales adaptados (73% indicó nunca o raras veces). La formación continua es irregular y la coordinación con profesionales interdisciplinarios es limitada. Estos hallazgos muestran avances en recursos humanos y condiciones físicas, pero debilidades en recursos pedagógicos, capacitación especializada y trabajo en red. Se requiere fortalecer la provisión de insumos, sistematizar la formación docente y consolidar equipos interdisciplinarios para garantizar una inclusión educativa integral y sostenida.

Figura 4

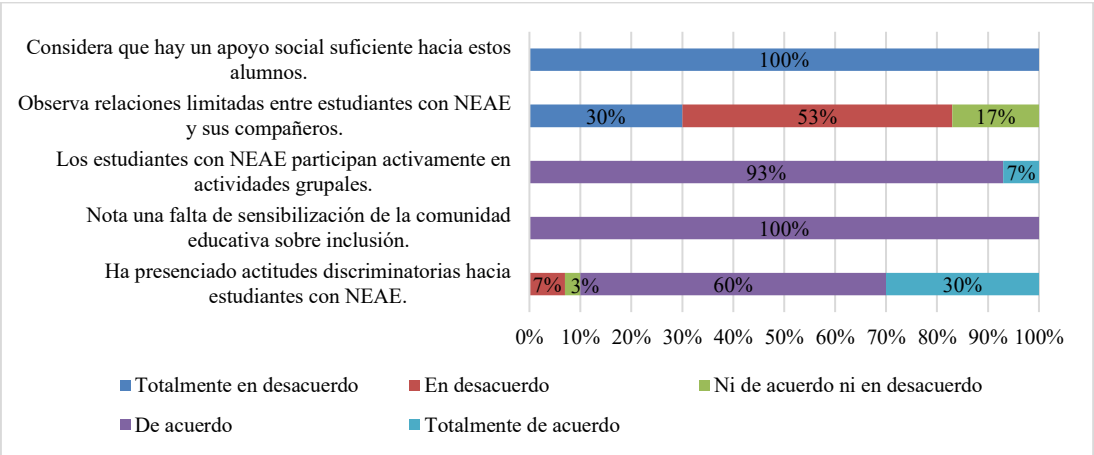
Barreras físicas



Fuente: n= 30 docentes

Los resultados muestran avances significativos en accesibilidad estructural dentro de las instituciones del Área Educativa 12-12. El 93% de los docentes considera adecuada la infraestructura, y el 100% destaca la existencia de señalización accesible y espacios recreativos inclusivos. Sin embargo, el mobiliario adaptado presenta deficiencias: solo el 50% está totalmente de acuerdo con su disponibilidad. Esta disparidad evidencia que, aunque se han superado barreras arquitectónicas generales, persisten obstáculos funcionales que afectan la autonomía del alumnado con NEAE. Se recomienda fortalecer políticas que aseguren mobiliario ergonómico y ajustado a las necesidades específicas como parte de una inclusión efectiva y digna.

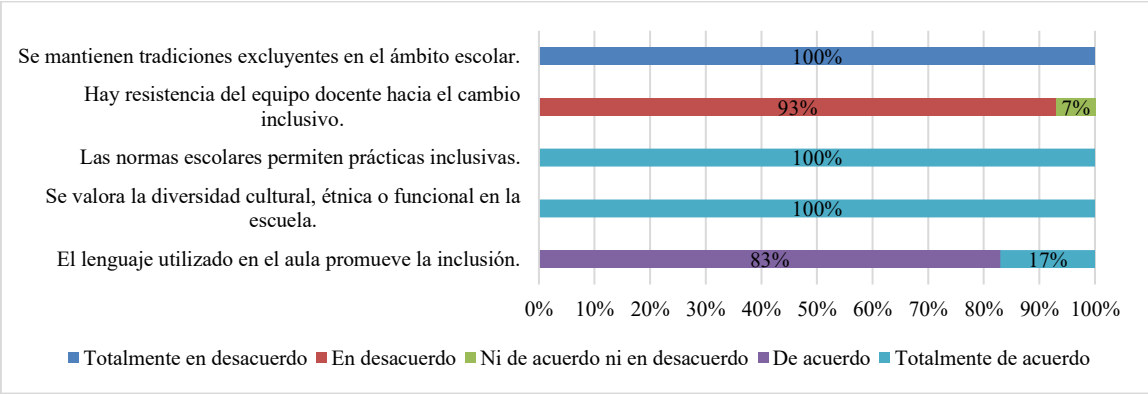
Figura 9
Barreras sociales



Fuente: n= 30 docentes

Los resultados reflejan una convivencia escolar tensionada por prácticas discriminatorias persistentes: el 90% de los docentes afirmó haber presenciado actitudes excluyentes hacia estudiantes con NEAE. Además, el 100% señaló una falta general de sensibilización institucional, lo que limita la construcción de una cultura inclusiva sólida. Aunque se observan avances en la participación grupal, persisten relaciones sociales frágiles y ausencia de apoyo social efectivo, también reportada por la totalidad del cuerpo docente. Esta paradoja entre inclusión pedagógica e insuficiencia cultural y comunitaria evidencia la urgencia de promover estrategias de sensibilización, redes de apoyo y formación ética institucional sostenida.

Figura 10
Barreras culturales



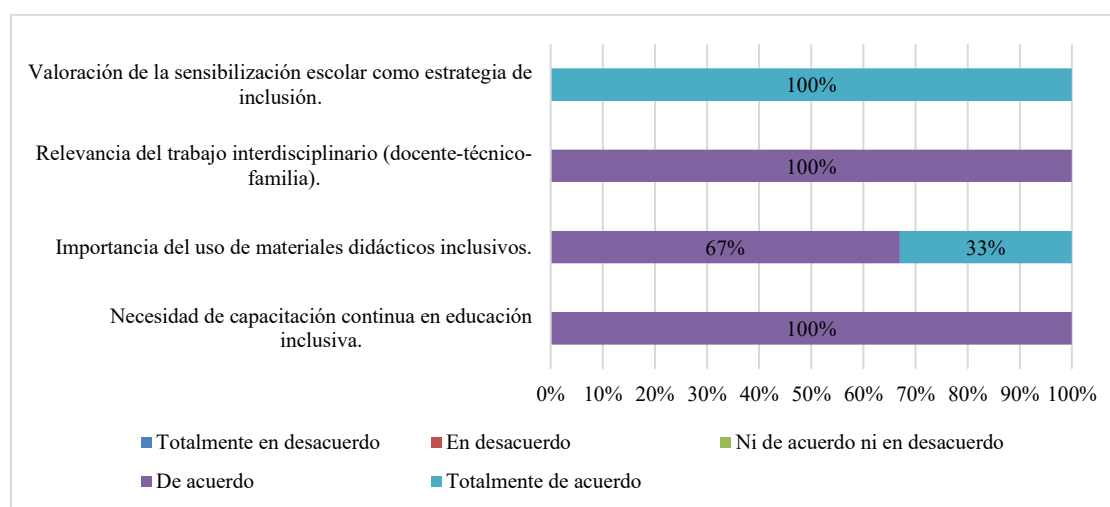
Fuente: n= 30 docentes

Los resultados reflejan un avance significativo en la transformación cultural hacia la inclusión. El 100% de los docentes valoró positivamente la diversidad y las normas escolares inclusivas, y rechazó la existencia de tradiciones excluyentes. El 83% afirmó que el lenguaje utilizado promueve la inclusión, aunque aún se requiere formación específica en su uso consciente. Asimismo, el 93% no percibe resistencia al cambio en sus colegas, aunque un 7% se mostró neutral. En conjunto, los datos evidencian una cultura institucional que respalda la inclusión, aunque se recomienda continuar con acciones formativas que fortalezcan estas actitudes y las traduzcan en prácticas sostenidas.

Variable 3: Recomendaciones de mejora

Figura 11

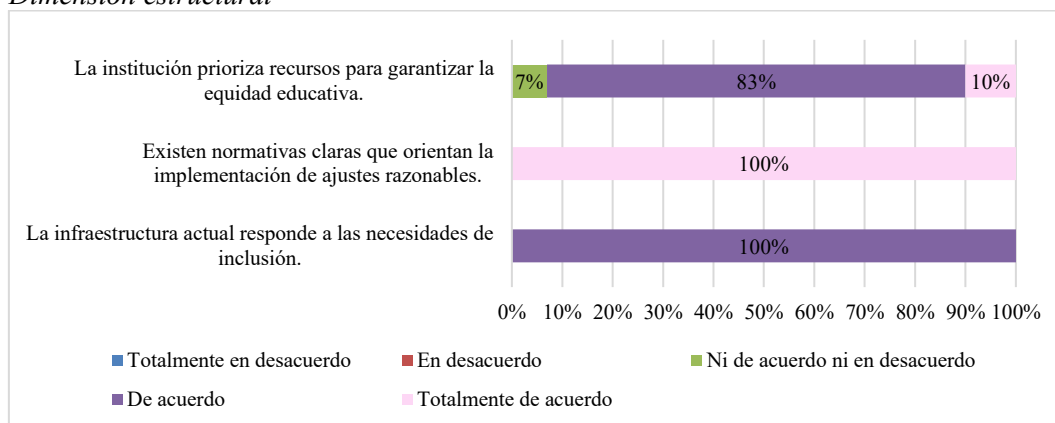
Dimensión pedagógica



Fuente: n= 30 docentes

Los resultados muestran un fuerte compromiso docente con la mejora de la inclusión educativa. El 100% considera necesaria la capacitación continua, y todos valoran la sensibilización escolar como estrategia clave. Además, el 67% destaca la importancia del uso de materiales didácticos inclusivos y el 33% lo reafirma totalmente. También se reconoce unánimemente la relevancia del trabajo interdisciplinario, aunque persisten limitaciones operativas en su implementación. En conjunto, esta dimensión evidencia conciencia profesional sobre los factores críticos para una inclusión efectiva, pero advierte la necesidad de respaldo estructural y político para traducir dichas intenciones en acciones sostenidas y concretas.

Figura 12
Dimensión estructural



Fuente: n= 30 docentes

Los resultados de la dimensión estructural reflejan una percepción docente ampliamente positiva. El 100% considera que la infraestructura escolar responde a las necesidades inclusivas, que existen normativas claras para la aplicación de ajustes razonables y que las instituciones priorizan recursos para la equidad educativa. Sin embargo, al contrastar estos hallazgos con otras dimensiones del estudio, emergen brechas entre el marco normativo y su implementación práctica, especialmente en la dotación de materiales y apoyo interdisciplinario. Por ello, se recomienda fortalecer la articulación entre normativas, gestión institucional y acciones concretas para consolidar una inclusión educativa efectiva, sostenible y coherente.

Resultados cualitativos

Resultados de la entrevista a equipo técnico

Las entrevistas realizadas a cinco docentes del equipo técnico pedagógico de instituciones de Educación Escolar Básica del Área Educativa 12-12 de Pilar permitieron identificar percepciones, experiencias y propuestas relevantes en torno a los ajustes razonables, las barreras para la inclusión y las recomendaciones de mejora.

En relación a los ajustes razonables, los entrevistados coincidieron en destacar que la planificación parte, en general, de una valoración pedagógica inicial, aunque no siempre se traduce en acciones planificadas con rigurosidad. Como expresó uno de los técnicos: “Tratamos de acompañar desde el inicio del año, pero no todos los docentes integran los ajustes a su planificación curricular, algunos lo hacen más por intuición que por conocimiento técnico” (Docente técnico 2). Esta afirmación evidencia una cierta fragilidad en la sistematización del proceso, dependiendo muchas veces del compromiso individual más que de estructuras institucionalizadas.

Respecto a las estrategias de adaptación, se observan prácticas frecuentes como la organización del aula y la adaptación de instrucciones, mientras que el uso de apoyos multisensoriales aún es limitado. “Casi todos adaptan las instrucciones, pero pocos usan apoyos visuales o auditivos, y eso es clave para algunos chicos” (Docente técnico 1). Esto pone de

manifiesto la necesidad de fortalecer las capacidades didácticas inclusivas con recursos concretos y técnicas diversificadas.

En cuanto a la evaluación del impacto de los ajustes, los técnicos coinciden en que cuando estos son correctamente implementados, mejoran tanto la participación como la autoestima del estudiante. “Se nota mucho cuando el ajuste está bien hecho, el alumno participa más, responde con confianza” (Docente técnico 3).

Sobre las barreras físicas, si bien se reconocen mejoras en la infraestructura, se identifica una limitación persistente en cuanto al mobiliario adaptado y materiales especializados. “Tenemos rampas y accesos, pero no tenemos sillas adecuadas ni mesas ajustables” (Docente técnico 1). En este sentido, se observa un desfase entre los avances estructurales generales y los requerimientos específicos para la atención de estudiantes con NEAE.

En el plano social, los docentes del equipo técnico afirman que aún persisten actitudes discriminatorias y prejuicios, tanto en parte del cuerpo docente como en las familias. “Todavía hay docentes que piensan que el ajuste es bajar el nivel y no una estrategia para enseñar mejor” (Docente técnico 3). La falta de sensibilización sigue siendo una de las barreras más significativas, limitando la construcción de un entorno verdaderamente inclusivo. En la misma línea, se señala que “algunos padres prefieren que su hijo no esté con otros que tienen ‘problemas’, eso duele” (Docente técnico 5).

Respecto a las barreras culturales, se reconoce un avance en la transformación del lenguaje y las normas escolares, aunque aún existen prácticas excluyentes naturalizadas. “El lenguaje ha mejorado, pero todavía escuchamos frases como ‘ese alumno no aprende’ o ‘no puede seguir el ritmo’” (Docente técnico 2). Estas expresiones, aunque sutiles, revelan microexclusiones que perpetúan modelos tradicionales de homogeneización escolar.

En cuanto a las recomendaciones pedagógicas, los entrevistados destacan como prioridad la capacitación continua con enfoque práctico, señalando que “necesitamos talleres donde el docente vea cómo hacer ajustes con ejemplos concretos” (Docente técnico 5). Asimismo, enfatizan la necesidad de acompañamientos pedagógicos directos, como mentorías o asesoramiento en aula.

En el plano estructural, los técnicos proponen mejoras vinculadas a la provisión de recursos, claridad en los roles de apoyo, y protocolos de supervisión. “Faltan recursos físicos, pero también falta claridad en el rol de la maestra de apoyo” (Docente técnico 4). Finalmente, recomiendan estrategias como el trabajo institucional transversal y actividades colectivas que visibilicen la diversidad: “La inclusión no puede ser solo del aula, tiene que ser parte del proyecto educativo institucional” (Docente técnico 2).

De esta manera, las voces del equipo técnico revelan un alto nivel de compromiso con el modelo inclusivo, pero también una conciencia crítica sobre los vacíos estructurales, formativos y culturales que aún limitan su implementación efectiva. Las frases textuales recogidas aportan

evidencia cualitativa valiosa para comprender que la inclusión no depende solo de reformas normativas, sino de procesos institucionales integrales, sostenidos y culturalmente arraigados.

Resultado de la entrevista a supervisión

Categoría 1: Ajustes razonables

En relación con la planificación y aplicación de los ajustes razonables, los supervisores entrevistados coincidieron en que, si bien se evidencian avances normativos y un mayor compromiso docente, aún persiste heterogeneidad en la calidad de la implementación. Uno de los supervisores expresó: “Algunos docentes planifican muy bien, pero en otros casos, los ajustes son improvisados o muy generales” (Supervisor 2). Esta afirmación revela la necesidad de fortalecer el acompañamiento técnico en el diseño de estrategias específicas, contextualizadas y sostenidas.

En cuanto al nivel de compromiso y conocimiento docente, los supervisores manifestaron que existe conciencia sobre la importancia de la inclusión, pero también reconocen limitaciones formativas. “La mayoría está dispuesta, pero muchos docentes todavía no dominan bien cómo aplicar una adaptación significativa” (Supervisor 1). “Hay compromiso, pero falta seguridad técnica, especialmente en los grados superiores” (Supervisor 2).

Respecto a los mecanismos de seguimiento, los entrevistados señalaron que actualmente se emplean observaciones de aula, revisión de planificaciones y reuniones de retroalimentación, aunque no siempre con la sistematicidad deseada. “Hacemos visitas técnicas, pero nos falta una matriz o protocolo estandarizado para evaluar el impacto real” (Supervisor 3).

Categoría 2: Barreras

En cuanto a las barreras físicas, los supervisores reconocen avances en términos de accesibilidad general, pero identifican como principal limitante la ausencia de mobiliario adaptado y la escasa adecuación de materiales pedagógicos. “Muchas escuelas tienen rampas, pero no mesas ajustables ni sillas ergonómicas para estudiantes con discapacidad motora” (Supervisor 1).

Sobre las actitudes discriminatorias o prácticas de exclusión, los entrevistados fueron enfáticos al señalar que, aunque ha disminuido la discriminación abierta, persisten formas sutiles de exclusión o estigmatización. “Hay docentes que, sin mala intención, excluyen al alumno con NEAE al no considerarlo en actividades grupales” (Supervisor 2). “La exclusión muchas veces no es por acción, sino por omisión” (Supervisor 3).

Respecto a las normas o tradiciones institucionales que dificultan la inclusión, se indicó que aún sobreviven prácticas que refuerzan la homogeneidad y no favorecen la atención a la diversidad. “Algunas escuelas siguen premiando solo el rendimiento académico alto, lo que deja fuera a muchos” (Supervisor 1). “Hay docentes que todavía aplican sanciones punitivas a estudiantes con dificultades de conducta, sin considerar que pueden estar asociadas a una condición neurodiversa” (Supervisor 3).

Categoría 3: Recomendaciones

En relación con la formación docente, los supervisores proponen implementar programas de capacitación continua con enfoque práctico y contextualizado, acompañados por espacios de reflexión institucional. “No basta con cursos teóricos. Hace falta que el docente vea cómo se hace un ajuste en su propia aula” (Supervisor 1). “Necesitamos acompañamiento más que capacitación puntual” (Supervisor 2).

En cuanto a las mejoras estructurales o normativas, se señala la urgencia de dotar a las escuelas de recursos concretos, mayor claridad en los roles de apoyo y protocolos oficiales para la implementación de ajustes razonables. “Faltan materiales adaptados, pero también falta una normativa que diga qué hacer exactamente en cada caso” (Supervisor 1).

Finalmente, sobre las estrategias para fomentar una cultura inclusiva, los supervisores resaltan la importancia de desarrollar proyectos institucionales participativos, campañas de sensibilización y modelos de liderazgo pedagógico inclusivo. “La inclusión debe estar en el proyecto educativo institucional, no como anexo, sino como eje transversal” (Supervisor 2). “La mejor estrategia es el ejemplo: cuando el directivo es inclusivo, el equipo lo sigue” (Supervisor 3).

Las entrevistas con supervisores permiten mostrar que existe una voluntad institucional de avanzar en inclusión, acompañada por una conciencia crítica sobre los desafíos estructurales, culturales y formativos. Si bien las condiciones normativas y la infraestructura general han mejorado, persiste la necesidad de traducir los principios inclusivos en prácticas sostenidas, contextualizadas y técnicamente acompañadas. La voz de los supervisores reafirma que la inclusión educativa no es solo una responsabilidad del aula, sino una construcción colectiva, estratégica y profundamente cultural.

Resultado del análisis documental

Para complementar el enfoque metodológico del estudio, se realizó un análisis documental de carácter descriptivo y analítico, orientado a identificar y sistematizar los principales marcos normativos, técnicos y orientadores relacionados con la implementación de ajustes razonables y la educación inclusiva en el contexto paraguayo.

Este proceso consistió en la revisión crítica de documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), así como de instrumentos jurídicos nacionales e internacionales y publicaciones de organismos especializados, tales como UNESCO y Naciones Unidas. Los criterios de selección documental incluyeron: relevancia temática, vigencia normativa, aplicabilidad en el nivel de Educación Escolar Básica y su vínculo directo con las variables del estudio (ajustes razonables, barreras y recomendaciones de mejora).

El análisis se estructuró a través de un cuadro comparativo que permitió identificar coincidencias, vacíos y líneas de acción propuestas, facilitando así el contraste entre los marcos regulatorios y los hallazgos empíricos obtenidos en el trabajo de campo. Esta triangulación

documental resultó fundamental para sustentar las interpretaciones y recomendaciones finales de la investigación.

Tabla 1

Resultados del análisis documental

Documento	Institución	Contenido principal	Relevancia para el estudio
Ley N.º 5136/13 de Educación Inclusiva	Congreso Nacional / MEC	Establece el derecho a la educación inclusiva para personas con necesidades específicas de apoyo educativo, definiendo ajustes razonables, barreras, principios, actores responsables y normas de evaluación y promoción.	Es el marco normativo principal del estudio. Fundamenta el concepto de ajustes razonables y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.
Resolución Ministerial N.º 769/2025 – Orientaciones técnicas para la atención a alumnos con NEAE	Ministerio de Educación y Ciencias (MEC)	Establece los pasos para implementar ajustes razonables, define tipos de ajustes (de acceso y curriculares), identifica barreras, y promueve la valoración pedagógica por sobre diagnósticos médicos.	Documento operativo central en la aplicación de ajustes. Proporciona guía técnica a docentes y equipos técnicos pedagógicos para aplicar prácticas inclusivas.
Resolución N.º 29496/2023 – Normas para la planificación de estrategias inclusivas en EEB	Dirección General de Educación Inclusiva (MEC)	Establece pautas para planificar actividades inclusivas, implementar adaptaciones curriculares, y articular con equipos de apoyo interdisciplinario en el contexto escolar.	Refuerza la necesidad de planificación diferenciada y apoyo interdisciplinario. Apoya la dimensión de recursos humanos y estrategias de adaptación en el estudio.
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)	Naciones Unidas	Reconoce el derecho a la educación inclusiva, la accesibilidad, y los ajustes razonables como condiciones para garantizar la igualdad de oportunidades y el pleno desarrollo de las personas con discapacidad.	Marco internacional que legitima las obligaciones del Estado paraguay en garantizar ajustes razonables y eliminar barreras estructurales y sociales.
Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (UNESCO, 2020)	UNESCO	Propone estrategias políticas e institucionales para fortalecer la equidad y la inclusión educativa, enfatizando el rol del liderazgo escolar, la participación comunitaria y el monitoreo de políticas inclusivas.	Complementa la mirada local con principios de gobernanza inclusiva. Refuerza la dimensión de cultura institucional y formación continua señaladas en el estudio.
Política Nacional de Educación Inclusiva del Paraguay (en construcción)	MEC / Dirección de Educación Inclusiva	Documento orientador para la construcción de un sistema educativo inclusivo a nivel nacional, promoviendo articulaciones interinstitucionales y el diseño universal para el aprendizaje (DUA).	Aporta directrices estratégicas a largo plazo. Aunque aún en elaboración, representa un horizonte normativo relevante para futuras recomendaciones del estudio.
Informe “Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe” (UNESCO, 2021)	UNESCO	Diagnóstico regional sobre la implementación de políticas de inclusión educativa, con foco en la eliminación de barreras, acceso equitativo y formación docente.	Permite comparar el contexto paraguay con experiencias de otros países. Sirve para sustentar recomendaciones de política educativa basadas en buenas prácticas regionales.

Ley N.º 4331/2011 – “De los derechos de las personas con discapacidad”	Congreso Nacional	Reconoce el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación en igualdad de condiciones, y obliga al Estado a implementar ajustes razonables y garantizar entornos accesibles.	Complementa el marco de la Ley N.º 5136/13, reforzando las obligaciones del Estado en materia de accesibilidad y no discriminación en el sistema educativo.
--	-------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia

Los documentos revisados evidencian una progresiva consolidación del marco normativo y técnico en Paraguay en torno a la educación inclusiva y los ajustes razonables, con fuerte respaldo en instrumentos internacionales. No obstante, el análisis cualitativo y cuantitativo del presente estudio confirma que la aplicación efectiva de estos marcos aún enfrenta desafíos en lo operativo, actitudinal y estructural, por lo que es imprescindible fortalecer los mecanismos de acompañamiento, evaluación y monitoreo institucional.

Triangulación de datos

Con el propósito de fortalecer la validez interna del estudio, en este apartado se presenta la triangulación de datos entre los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a docentes, las entrevistas realizadas al equipo técnico pedagógico y a supervisores educativos, así como el análisis documental de normativas y orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) y organismos internacionales. Esta estrategia metodológica permitió contrastar distintas fuentes de información para identificar convergencias, divergencias y complementariedades entre el discurso normativo, la percepción institucional y la práctica docente.

Variable 1: Ajustes Razonables

Dimensión: Planificación, ejecución y evaluación de ajustes

Los resultados del cuestionario aplicado a docentes revelan que el 100% de ellos realiza planificación diferenciada para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), y que el 93% aplica los ajustes razonables frecuentemente, mientras que el 100% afirma evaluar con criterios adaptados. Estos hallazgos coinciden con lo expresado por los docentes del equipo técnico pedagógico, quienes manifestaron que la planificación parte de una valoración pedagógica, aunque reconocen que no siempre es sistemática. Uno de ellos señaló: “Algunos docentes lo hacen más por intuición que por conocimiento técnico”. Desde la supervisión, se sostiene que existe compromiso por parte del cuerpo docente, pero con vacíos técnicos, lo que se traduce en ajustes poco estructurados. Tal como plantea Bell Rodríguez et al. (2022), la implementación de ajustes razonables debe ser un proceso profesionalizado y contextualizado, que surja del análisis pedagógico y no de respuestas improvisadas.

Desde el análisis documental, la Resolución Ministerial N.º 769/2025 establece con claridad que los ajustes razonables deben surgir de una valoración pedagógica integral, sin necesidad de diagnóstico médico, y deben ser planificados, ejecutados y evaluados como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la práctica refleja una disociación entre el

marco normativo y su aplicación efectiva, lo que confirma lo señalado por Jiménez (2018), quien advierte que la ejecución de políticas inclusivas suele estar condicionada por la formación y las capacidades del docente más que por lineamientos institucionales robustos.

Dimensión: Estrategias de adaptación

En cuanto a las estrategias de adaptación, los datos cuantitativos indican que los docentes organizan el aula y adaptan el ritmo de trabajo y las instrucciones con alta frecuencia, aunque el uso de refuerzos visuales y el control de estímulos aún es limitado. Esta información es respaldada por los miembros del equipo técnico, quienes afirman: “Casi todos adaptan las instrucciones, pero pocos usan apoyos visuales o auditivos, y eso es clave para algunos chicos”. Desde la mirada de los supervisores, se observa esfuerzo, pero también falta de criterios claros para evaluar el impacto de estas adaptaciones.

El marco teórico de Freire, citado por Arroyo (2021), permite comprender que estas estrategias, cuando son correctamente aplicadas, constituyen actos de justicia pedagógica, ya que no solo atienden la diversidad, sino que democratizan el acceso al conocimiento. No obstante, el uso limitado de recursos multisensoriales y la falta de herramientas técnicas ponen en evidencia una brecha metodológica que debilita el alcance real de los ajustes razonables, en contraposición con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) promovido por el MEC y la UNESCO (2020).

Dimensión: Recursos de apoyo

Respecto a los recursos de apoyo, si bien el 100% de los docentes afirma contar con una maestra de apoyo, un 63% indica que rara vez dispone de materiales adaptados, y el 67% trabaja poco o nada con profesionales externos. Desde el equipo técnico, se destaca que “faltan materiales táctiles o pictogramas”, lo cual se reafirma en las entrevistas a supervisores que mencionan la falta de claridad normativa sobre el rol de apoyo y la necesidad de protocolos de intervención. Esta carencia contradice lo estipulado por la Ley N.º 5136/13, que establece como obligación del sistema educativo garantizar recursos humanos y materiales adecuados para los estudiantes con NEAE.

Desde el marco teórico, Vargas Vargas (2021) sostiene que la ausencia de apoyos específicos no solo impide el cumplimiento de los derechos educativos, sino que también genera una sobrecarga emocional y operativa en los docentes, lo que se evidencia en las entrevistas. Así, la política de inclusión se ve limitada por restricciones estructurales que requieren ser abordadas mediante planes de inversión y articulación intersectorial.

Variable 2: Barreras

Dimensión: Barreras físicas

En relación con las barreras físicas, la percepción general de los docentes es positiva: el 93% considera que la infraestructura es accesible, y el 100% afirma que hay señalización adecuada y espacios recreativos inclusivos. Sin embargo, solo el 50% afirma contar con

mobiliario adaptado. Los testimonios del equipo técnico y supervisores refuerzan esta observación al señalar que “tenemos rampas, pero no tenemos sillas adecuadas ni mesas ajustables”.

Este contraste pone en evidencia que, si bien se han superado las barreras arquitectónicas más evidentes, persisten aquellas que afectan directamente la funcionalidad y comodidad del estudiante en el aula. De acuerdo con el MEC (2025), el ajuste de mobiliario es parte del ajuste razonable de acceso, por lo que su ausencia representa una omisión técnica que puede impactar negativamente en el bienestar y rendimiento de los estudiantes con discapacidad.

Dimensión: Barreras sociales

En lo que respecta a las barreras sociales, el 60% de los docentes ha observado actitudes discriminatorias hacia estudiantes con NEAE, y el 100% afirma que existe una falta de sensibilización en la comunidad educativa. Los testimonios del equipo técnico son ilustrativos: “Todavía hay docentes que piensan que el ajuste es bajar el nivel y no una estrategia para enseñar mejor”. Desde la supervisión, se advierte que “la exclusión muchas veces no es por acción, sino por omisión”.

Estos datos evidencian que, más allá de las condiciones físicas, la cultura escolar aún presenta resistencias implícitas, basadas en estereotipos y desconocimiento. Tal como plantea Freire, la inclusión no es un acto técnico sino un acto ético y político, lo que implica transformar las prácticas, discursos y relaciones de poder dentro de la escuela. La persistencia de estas barreras sociales sugiere que el avance estructural aún no ha sido acompañado por un cambio profundo en las mentalidades y vínculos interpersonales.

Dimensión: Barreras culturales

En cuanto a las barreras culturales, la mayoría de los docentes indica que no existen tradiciones excluyentes ni resistencia al cambio. Sin embargo, tanto el equipo técnico como los supervisores relatan expresiones como “ese alumno no aprende” o prácticas que “siguen premiando solo el alto rendimiento”. Esto pone en evidencia que, pese al discurso inclusivo institucional, aún persisten lógicas meritocráticas y normativas rígidas que afectan la equidad.

Cárdenas-Rodríguez et al. (2018) advierten que estas microexclusiones invisibles refuerzan la desigualdad, a pesar de los avances normativos. La transformación de la cultura escolar requiere más que ajustes en la infraestructura o la planificación: requiere de una pedagogía crítica que cuestione las estructuras de poder y los saberes dominantes, como propone la teoría de la educación emancipadora de Freire.

Variable 3: Recomendaciones de mejora

Dimensión: Pedagógica

En lo pedagógico, el 100% de los docentes considera necesaria la capacitación continua, aunque sólo el 37% la recibe con frecuencia. Tanto los técnicos como los supervisores coinciden

en que la formación debe ser práctica, situada y sostenida. Uno de los entrevistados indicó: “No basta con cursos teóricos. Hace falta que el docente vea cómo se hace un ajuste en su propia aula”.

Jiménez (2018) enfatiza que la formación continua del profesorado es una condición estructural para la inclusión efectiva, y que debe estar centrada en el aula, respondiendo a los desafíos concretos de los docentes y no a marcos teóricos genéricos.

Dimensión: Estructural

En lo estructural, los docentes valoran positivamente la infraestructura y la existencia de normativas claras, pero también demandan recursos adaptados, claridad en los roles de apoyo y mecanismos de seguimiento. Esto coincide con el diagnóstico del MEC y de la UNESCO, quienes afirman que la inclusión no se sostiene sin una inversión concreta en recursos, tiempos, personas y tecnología. La percepción de coherencia normativa contrasta con las dificultades en su implementación, lo cual refleja una brecha entre el diseño y la ejecución de las políticas inclusivas.

Dimensión: Cultura institucional inclusiva

Finalmente, respecto a la cultura institucional, se reconoce un amplio consenso sobre la importancia de la sensibilización. “La inclusión debe estar en el proyecto educativo institucional, no como anexo, sino como eje transversal” (Supervisor 3). Esta afirmación refuerza la idea de que la inclusión debe convertirse en una práctica cultural instalada, no en una excepción ni una responsabilidad individual.

Tal como plantea Ainscow citado en Bell Rodríguez, et al. (2022), una institución inclusiva es aquella que aprende de su diversidad, que reorganiza su funcionamiento para responder a todos los estudiantes, y que transforma las barreras en oportunidades de aprendizaje. La construcción de esta cultura requiere compromiso directivo, liderazgo pedagógico y trabajo colaborativo permanente.

CONCLUSIONES

El presente apartado tiene como propósito sintetizar los hallazgos más relevantes obtenidos a lo largo del proceso investigativo, respondiendo de forma directa a los objetivos propuestos. La triangulación de datos cuantitativos, cualitativos y documentales permitió una comprensión compleja de la situación actual en torno a la implementación de ajustes razonables a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en el nivel de Educación Escolar Básica (E.E.B) de 1.º y 2.º ciclos, bajo la jurisdicción de la Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico del Área Educativa 12-12 de Pilar, en el año 2024.

En cuanto al objetivo general “Analizar la implementación de ajustes razonables a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo de la E.E.B de 1.º y 2.º ciclos. Caso: Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico del Área Educativa 12-12 Pilar, año 2024”. Con base en los resultados obtenidos, se concluye que la implementación de ajustes razonables en las

instituciones educativas del área analizada presenta un avance significativo en términos de intencionalidad pedagógica y compromiso docente, especialmente en cuanto a la planificación diferenciada y la evaluación adaptada. No obstante, se evidencian limitaciones en la ejecución sistemática, el uso de recursos multisensoriales y el seguimiento institucional. Estas falencias están directamente relacionadas con la disponibilidad desigual de recursos físicos y humanos, la formación insuficiente en estrategias específicas de inclusión, y la ausencia de protocolos normativos operativos que acompañen al docente en el aula.

En cuanto al primero objetivo específico “Identificar los ajustes razonables implementados a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo de la E.E.B de 1.º y 2.º ciclos en instituciones educativas. Caso: Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico del Área Educativa 12-12 Pilar, año 2024”. Se identificaron como principales ajustes razonables: la adaptación del ritmo de trabajo, la organización del aula, la estructuración de instrucciones, y la evaluación con criterios diferenciados. Estos ajustes se aplican con regularidad, especialmente en los grados iniciales, pero su alcance varía según el nivel de experiencia docente, la disponibilidad de acompañamiento técnico y los materiales de apoyo. El uso de refuerzos visuales y control de estímulos externos sigue siendo ocasional, lo que revela una necesidad de mejorar la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como enfoque metodológico.

Respecto al segundo objetivo específico “Conocer las barreras que enfrentan las instituciones educativas para la implementación de ajustes razonables a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo de la E.E.B de 1.º y 2.º ciclos. Caso: Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico del Área Educativa 12-12 Pilar, año 2024”. Las principales barreras identificadas son de tipo físico, social y cultural. Aunque las instituciones han logrado avances en infraestructura básica y accesibilidad, persiste una escasa disponibilidad de mobiliario adaptado y materiales específicos, lo que limita la funcionalidad del entorno educativo. En el plano social, se evidencian actitudes discriminatorias implícitas, así como falta de sensibilización en la comunidad educativa. Culturalmente, si bien se reconoce la diversidad como valor, se mantienen prácticas escolares centradas en la meritocracia y en la homogeneidad normativa. Estas barreras obstaculizan la participación plena de los estudiantes con NEAE y afectan la eficacia de los ajustes razonables.

Respecto al tercer objetivo específico “Proponer recomendaciones para mejorar la implementación de ajustes razonables a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo de la E.E.B de 1.º y 2.º ciclos. Caso: Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico del Área Educativa 12-12 Pilar, año 2024”. Las recomendaciones emergentes del análisis se agrupan en tres dimensiones: pedagógica, estructural y cultural. En el ámbito pedagógico, se sugiere fortalecer la formación continua docente con enfoque práctico y contextualizado, así como promover el uso de materiales didácticos inclusivos y tecnologías adaptativas. A nivel estructural, se propone garantizar la dotación de recursos físicos y la articulación con equipos técnicos

multidisciplinarios, así como establecer protocolos normativos claros para el diseño y evaluación de ajustes razonables. Finalmente, en el plano cultural, se recomienda desarrollar estrategias de sensibilización institucional, incorporar la inclusión en los proyectos educativos institucionales (PEI) y consolidar el liderazgo pedagógico con enfoque de derechos.

En conclusión, los hallazgos validan la hipótesis del estudio al evidenciar que factores estructurales, formativos y culturales limitan la aplicación efectiva de ajustes razonables en el contexto educativo analizado.

REFERENCIAS

- Aguirre, M. C. U., Pereira, M., & Artigas, W. (2023). *Investigación académica: Recolección de datos, tecnologización y pandemia*. Revista Venezolana de Gerencia: RVG, 28(101), 210-227.
- Arguello Benítez, P. (2021). *Ajustes razonables en el segundo curso del Colegio Virgen del Carmen de Coronel Oviedo Año 2021*, pp89-97. Inclusión En El Sistema Educativo. https://www.unigran.edu.py/wp-content/uploads/2022/05/EBOOK_UNIGRAN_Salvadora-Gimenez_Dic.2021.pdf#page=30
- Arroyo, M. G. E. (2021). *La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense actual*. Revista Ensayos Pedagógicos, 16(2), 83-96.
- Ascona, JIB y Mencia, AL (2023). *Análisis y justificación de diseños de investigación: exploración de enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell & Creswell (2018)*. Revista Científica UNIDA , 7 (2), 110-117.
- Avila Soliz , L. G., Hernandez , M. de la C., & Zapata Salvador , O. H. (2024). *Implementación de Ajustes Razonables a los Criterios de Evaluación de Alumnos con TDAH*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(3), 3109-3121. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11521
- Bell Rodríguez, R. F., Orozco Fernández, I. I., & Lema Cachinell, B. M. (2022). *Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva*. Revista Uniandes Episteme, 9(1), 101–116. Recuperado a partir de <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2518>
- Brull, L. V. de, Gauto, M. M. de, Paredes, C., & Cruz, L. S. (2019). *Percepciones de los docentes hacia las prácticas educativas inclusivas en aulas de la Educación Superior/ Appreciations of teachers of Higher Education regarding the consideration of inclusive education in the classrooms of the university level*. Brazilian Journal of Development, 5(11), 23470–23489. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n11-060>
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, MT, & Monreal-Gimeno, C. (2018). *Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión*. Revista de Investigación Educativa .
- Carrión Martínez, J. J., & Ortiz Jiménez, L. (2020). *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*. Editorial. Dykinson
- Ciudad-Real, G. y Martínez, M. (2020). *Pautas y actividades para trabajar la atención. Orientación Andújar*. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2008/11/orientacion-andujar-pautas-y-actividades-para-trabajar-la-atencion.pdf>

- Congreso de la Nación Paraguaya. (2013). *Ley N.º 5136/13 de Educación Inclusiva*. Asunción, Paraguay. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva>
- Congreso Nacional del Paraguay. (2011). *Ley N.º 4331/2011 - De los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3684/ley-n-4331>
- Congreso Nacional del Paraguay. (2013). *Ley N.º 5136/13 - De Educación Inclusiva*. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/4157/ley-n-5136>
- De Álvarez, G. C. (2020). *Protocolo de Atención para Estudiantes con Discapacidad en la Universidad Evangélica del Paraguay, Año 2020*. Anuario Académico, 129-139. <https://ojs.uep.edu.py/index.php/anuarioacademico/article/view/158/124>
- Dirección General de Educación Inclusiva – MEC. (2023). *Resolución N.º 29496 - Normas para la planificación de estrategias inclusivas en la EEB*. Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay.
- Echeita, G. (2017). *Inclusión y exclusión educativa: políticas, prácticas y culturas*. Madrid: Narcea.
- Farias, R.R., & Gómez Herrera, J.T. (2022). *Accesibilidad en Brasil y México: experiencias educativas, barreras y autonomía en la educación superior*. Revista de Educação Pública.
- Floril, P. R. P., & Llamuca, V. D. C. P. (2022). *Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno de espectro autista*. QVADRATA. Estudios sobre educación, artes y humanidades, 4(8), 53-72. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.976>
- Galeano Pino, L. M. (2021). *Política inclusiva del tercer ciclo de la educación escolar básica del centro regional de educación pilar, año 2020-2021*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(6), 12404-12424. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1239
- González, A. O. (2019). *Teoría de la educación inclusiva: una operación antidisciplinaria*. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 10(18), 15-48.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México
- Hidalgo Muñoz, A. R. H., Vicente, D. (2023). *Aplicación de la neurotecnología en alumnado con TDA-H: Una revisión paraguas*. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, (76), 59-70.
- Jiménez C. (2018). *Implementación de ajustes razonables curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos*. Anuario Digital De Investigación Educativa, 1. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3264>
- Jiménez Pastén, N., & Figueroa-Céspedes, I. (2023). *Barreras actitudinales en el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas: un abordaje desde las Representaciones Sociales de Docentes*. Revista Enfoques Educativos .
- Jiménez, C. (2018). *Implementación de ajustes razonables curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos*. La escuela de hoy. Tensiones, posibilidades

y desafíos. Anuario digital de investigación educativa. Número 1
<file:///D:/Usuario/Downloads/admin,+IMPLEMENTACI%C3%93N+DE+AJUSTES+RAZONABLES+CURRICULARES+PARA+MINIMIZAR.pdf>

Ley N° 5136 / Educación Inclusiva. Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación.
<https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva>

López Fernández, Raúl, Avello Martínez, Raidell, Palmero Urquiza, Diana Elisa, Sánchez Gálvez, Samuel, & Quintana Álvarez, Moisés. (2019). *Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas*. Revista Cubana de Medicina Militar, 48(Supl. 1), . Epub 01 de diciembre de 2019. Recuperado en 24 de noviembre de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500011&lng=es&tlng=es.

Ministerio de Educación y Ciencias – MEC. (2018). *Orientaciones para la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo*. Dirección General de Educación Inclusiva.

Ministerio de Educación y Ciencias – MEC. (2025). *Resolución Ministerial N.º 769/2025 - Lineamientos técnicos sobre ajustes razonables*. Dirección General de Educación Inclusiva.

Ministerio de Educación y Ciencias [MEC] (2018). *Resolución N° 17267 Lineamientos para un sistema educativo inclusivo*.
https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15039?1531495353

Ministerio de Educación y Ciencias [MEC] (2018). *Resolución N° 22720 de ajustes razonables*.
https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15041?1531495353.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2025). Resolución Ministerial N.º 769/2025: Por la cual se aprueba el documento “Orientaciones técnicas para la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” y se establece su aplicación obligatoria en instituciones educativas. Asunción, Paraguay. https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15039?1531495353

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO] (2024). *El Derecho a la educación*. <https://www.unesco.org/es/right-education#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20es%20un%20derecho,UNESCO%20y%20las%20Naciones%20Unidas>.

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO] (2024). *Políticas de educación inclusiva*.
<https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/diapositivas/ONU.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO] (2023). *Inclusión en Educación*. <https://www.unesco.org/es/articles/inclusion-en->

[educacion#:~:text=La%20Convenci%C3%B3n%20de%201960%20de,y%20como%20el%20sexo%2C%20el](#)

- Pérez Castro, J.C. (2024). *Ajustes razonables para la diversidad en el aula*. Revista ayuda TEA. <https://ayuda-tdah.com/ajustes-razonables-en-el-aula/>
- Solis 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
- Soliz, L. G. A., de la Cruz Hernandez, M., & Salvador, O. H. Z. (2024). *Implementación de Ajustes Razonables a los Criterios de Evaluación de Alumnos con TDAH*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(3), 3109-3121. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11521
- Unesco. (2020). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: Unesco.
- UNESCO. (2020). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- UNESCO. (2021). *Informe sobre la educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Avances y desafíos*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378476>
- Vargas Vargas , A. B. (2021). Capacitación del docente de educación física para la inclusión de alumnos en las actividades de educación física del centro de recursos para la educación permanente N° 5 "Sra. Antolina Lombardi de Jara" de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 7629-7658. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.868
- Yahari, H.D., y Solis, K.S. (2022). Agentes educativos y su percepción del enfoque inclusivo en la educación. *VECTORES educativos*, 1 (1), 74-89. DOI: <https://doi.org/10.56375/-ve1.1-14>