

<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i4.1725>

Aplicación de Normativas de Educación Inclusiva y Percepción Docente en el Tercer Ciclo del Colegio Santo Tomás FROSEP, Pilar, 2025

*Application of Inclusive Education Regulations and Teacher Perception in the Third
Cycle of the Santo Tomás FROSEP School, Pilar, 2025*

Laura Catalina Veloso Torres

laura.velosotorres94@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-1010-9988>

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Paraguay- Pilar

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

RESUMEN

La educación inclusiva constituye un principio esencial de equidad y calidad en los sistemas educativos contemporáneos. En Paraguay, la Ley N.º 5136/2013 establece el marco normativo para garantizar la participación plena de todos los estudiantes, sin discriminación. No obstante, su implementación depende de la formación docente y del compromiso institucional. Este estudio tuvo como objetivo evaluar la aplicación de dicha ley y analizar la percepción de los docentes sobre su formación y las estrategias inclusivas implementadas en el Tercer Ciclo del Colegio Privado Subvencionado Italiano Santo Tomás FROSEP de Pilar, año 2025. Se empleó un enfoque mixto, con diseño no experimental, transversal y descriptivo. Participaron 19 profesionales (Directora, Coordinadora, Equipo Académico y 15 docentes). Se aplicaron cuestionarios semiestructurados y entrevistas, analizando los datos cuantitativos mediante estadística descriptiva y los cualitativos por análisis de contenido. Los resultados reflejan una percepción favorable hacia la educación inclusiva: más del 80% de los docentes valora positivamente las capacitaciones recibidas, aunque el 69% manifestó dudas sobre su frecuencia y el 41% señaló insuficiente seguimiento institucional. Las principales limitaciones detectadas fueron la falta de recursos, infraestructura adecuada y apoyo especializado. Se concluye que, si bien existe compromiso docente y comprensión conceptual del enfoque inclusivo, persisten brechas entre la normativa y su aplicación práctica. Se recomienda fortalecer la formación continua, acompañamiento pedagógico y condiciones institucionales que garanticen la inclusión efectiva conforme a la Ley N.º 5136/2013.

Palabras clave: educación inclusiva, formación profesional, inclusión escolar

ABSTRACT

Inclusive education is an essential principle of equity and quality in contemporary educational systems. In Paraguay, Law No. 5136/2013 establishes the regulatory framework to ensure the full participation of all students without discrimination. However, its implementation depends largely on teacher training and institutional commitment. This study aimed to assess the application of this law and to analyze teachers' perceptions of their professional preparation and the inclusive strategies implemented in the Third Cycle of the Colegio Privado Subvencionado Italiano Santo Tomás FROSEP in Pilar, during 2025. A mixed-method approach was used, with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive design. Nineteen professionals participated (the Principal, Coordinator, Academic Team, and fifteen teachers). Semi-structured questionnaires and interviews were administered, with quantitative data analyzed through descriptive statistics and qualitative data through content analysis. The results indicate a generally positive perception of inclusive education: over 80% of teachers valued the training programs positively, although 69% expressed uncertainty about their frequency and 41% reported insufficient institutional follow-up. The main limitations identified were the lack of resources, inadequate infrastructure, and limited specialized support. It is concluded that although there is strong teacher commitment and conceptual understanding of inclusive education, significant gaps remain between legal requirements and practical implementation. It is recommended to strengthen continuous training, pedagogical support, and institutional conditions to ensure effective inclusion in accordance with Law No. 5136/2013.

Keywords: inclusive education, teacher training, school inclusion

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

El paradigma de la Educación Inclusiva se ha establecido como un imperativo ético y legal en los sistemas educativos contemporáneos. Este enfoque busca asegurar el derecho fundamental de todos los estudiantes a una educación de calidad, reconociendo la diversidad como un valor y un recurso, y promoviendo la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. En el contexto paraguayo, este compromiso se encuentra formalizado a través de la Ley N° 5136/2013 "De Educación Inclusiva" que sirve como el marco normativo central para la implementación de un sistema educativo que acoge la diferencia. A pesar de esta clara directriz legal, la traslación de la norma a la práctica en las instituciones educativas presenta un desafío constante.

El presente trabajo de investigación se justifica por la necesidad de analizar en profundidad la aplicación de estas normativas y la percepción que el cuerpo docente tiene sobre su capacidad de implementarlas. La efectividad de la Ley N° 5136/2013 no solo depende de su existencia formal, sino de cómo se materializa en el entorno escolar, abordando aspectos críticos como las condiciones de accesibilidad física y pedagógica y la presencia de políticas de apoyo institucional que garanticen una atención adecuada a estudiantes con necesidades específicas (Velooso Torres, 2025).

Teóricamente, este estudio se enmarca en la discusión sobre la eficacia de las políticas públicas educativas y el rol del docente como agente de cambio en la promoción de la inclusión. El éxito de la educación inclusiva depende, en gran medida, de la percepción, la actitud y la formación profesional de los educadores, quienes son los responsables directos de generar entornos de aprendizaje diversificados (Cejás León y otros, 2016). Es esencial, por tanto, estudiar cómo los profesionales de la educación valoran las actividades de formación recibidas y cómo estas influyen en su capacidad para afrontar los retos de un aula diversa, tal como se plantea en la tesis (Velooso Torres, 2025).

El objetivo general de esta investigación es conocer la realidad de la aplicación de la Ley N° 5136/2013 y la percepción docente sobre su formación en el contexto específico del Colegio Privado Subvencionado Italiano Santo Tomás FROSEP de Pilar, durante el año 2025. Para lograrlo, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Conocer aspectos referentes a la aplicación de las normativas de educación inclusiva en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica en el Colegio Privado Subvencionado Italiano Santo Tomás FROSEP de Pilar, 2025.
- Determinar la percepción de los docentes sobre las actividades de formación profesional inclusiva en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica en el Colegio Privado Subvencionado Italiano Santo Tomás FROSEP de Pilar, 2025.

Esta investigación se fundamenta en un marco teórico que concibe la calidad de la educación inclusiva como un sistema complejo, en el que la aplicación de la norma y la percepción de los docentes son factores interdependientes y cruciales para el éxito educativo. En este contexto, el estudio se apoya en los siguientes postulados:

La Ley N° 5136/13, el Rol del docente y las competencias de calidad

El cumplimiento de las disposiciones de la Ley N° 5136/2013 "De Educación Inclusiva" es el indicador primario de la formalidad y el compromiso de la institución con el modelo inclusivo. Sin embargo, la ley se materializa a través del ejercicio profesional. Un docente de calidad debe implementar competencias pedagógicas y didácticas que se alineen intrínsecamente con esta normativa, trascendiendo la mera transmisión de conocimientos. Según Cejas León y otros, (2016) el docente de calidad maneja un espectro de competencias que influyen directamente en la experiencia formativa. La investigación, por lo tanto, se enfoca en evidenciar la brecha entre el mandato legal y la práctica, identificando las dificultades que los docentes perciben en la implementación diaria y los apoyos necesarios que se requieren para una aplicación efectiva de la Ley (Veloso Torres, 2025).

La accesibilidad como condición de inclusión y la aplicación de metodologías activas

La accesibilidad es un prerequisite fundamental para la inclusión, entendida no solo como la accesibilidad física, sino también como la accesibilidad pedagógica. La Ley 5136/2013 requiere que se eliminen todas las barreras (físicas, tecnológicas o metodológicas) que impiden la participación plena del estudiantado (Veloso Torres, 2025). Desde una perspectiva didáctica, García Aretio (2020) subraya que la educación moderna debe superar modelos unidireccionales. Para ello, la aplicación de metodologías activas resulta crucial. Tal como lo promueve Álvarez-Aguado (2021), estas metodologías (como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje cooperativo) son esenciales para promover un aprendizaje profundo y son el medio más efectivo para diversificar la enseñanza y superar las barreras metodológicas que limitan la comprensión y el desarrollo de habilidades en un aula diversa.

La Formación profesional, la percepción docente y la actitud hacia la inclusión

La percepción que los docentes tienen sobre la calidad y pertinencia de su formación profesional inclusiva influye directamente en su actitud, motivación y, en última instancia, en su compromiso con la norma (Cejas León y otros, 2016). Una formación percibida como insuficiente o poco práctica puede generar frustración y resistencia al cambio, comprometiendo el cumplimiento de la ley. Por el contrario, un acompañamiento formativo de calidad es vital para fortalecer el sentido de autoeficacia del docente y su capacidad para adaptar estrategias pedagógicas, lo que se traduce en una mayor satisfacción profesional y una integración más efectiva en la tarea inclusiva.

Farrell (2001) entendió que la inclusión en la educación se asociaba con el nivel de acogida que los colegios brindaban a todos los alumnos, reconociendo sus derechos y características individuales.

La educación inclusiva requiere una reevaluación de los procesos de formación docente. Los debates sobre este tema se reflejan en informes y documentos internacionales que recogen estas demandas. Algunos ejemplos son las "Guías para políticas sobre la inclusión en educación" de la UNESCO (2009), el "Informe Mundial sobre Discapacidad" de la OMS (2011), el informe de la OCDE (2010) sobre Educación de profesores para la diversidad y los esfuerzos de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en "Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa" (EADSNE, 2012), citados por Herrera y otros, (2018, p. 22)

Según la perspectiva práctica de la formación docente Pérez Gómez, (1992), se parte del supuesto de que los procesos educativos son multifacéticos, complejos, ambiguos e inseguros, al igual que cualquier interacción humana. En consecuencia, se considera que los docentes necesitan adquirir conocimientos que les permitan lidiar con la complejidad y la variabilidad, y les proporcionen la capacidad de ajustar sus métodos y adaptarse a situaciones en constante cambio.

Por su parte Durán Gisbert y Giné Giné (2011) expresaron que la capacitación de los docentes en relación a la atención a la diversidad no es un evento individual aislado, sino que forma parte del proceso de mejora del sistema educativo. Esto implica que los maestros y maestras necesitan recibir formación que transforme su cultura profesional y promueva la inclusión.

Según Echeita (2006, citado en Durán Gisbert y Giné Giné, 2011), la formación docente se fundamenta en algunos criterios generales:

- ✓ Pedagogía de la complejidad: las necesidades educativas son abordadas considerando todas las dimensiones del estudiante (psicológica, social, moral, etc.).
- ✓ Perspectivas constructivistas: los aportes del constructivismo, el triángulo interactivo y los mecanismos de influencia educativa son herramientas útiles en estudiantes regulares y aquellos que presenten alguna vulnerabilidad.
- ✓ Desarrollo integrado: se busca el desarrollo integral de los estudiantes, tomando en cuenta las inteligencias múltiples, en especial la interpersonal e intrapersonal, además se promueve la confianza y autoestima al percibirse como ser competente
- ✓ Enseñanza adaptativa: la planificación de las clases requiere el planteamiento de objetivos generales, con un ritmo de logro diverso según el estudiante, además adecuación de actividades y diferente nivel de apoyo en el desarrollo de las mismas.
- ✓ Adaptaciones curriculares: con la participación de los agentes educativos involucrados, en base a una evaluación psicopedagógica y con revisión periódica.
- ✓ Red de apoyos y colaboraciones: promover el apoyo entre alumnos, profesores, familias y comunidad.

- ✓ Escuelas como centros de mejora: las propuestas de mejora deben ser planificadas, ejecutadas en acciones claras, evaluadas y flexibles a modificación.
- ✓ Diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo para la innovación: adoptar actitud positiva ante la diversidad, y que la incertidumbre y desafío que siente el docente lo canalice en una oportunidad de innovación para mejorar la calidad educativa.

Políticas de apoyo institucional y la importancia de la retroalimentación

La aplicación efectiva de la Ley 5136/2013 no es una responsabilidad individual del docente, sino un proceso sistémico que requiere un soporte institucional explícito y robusto. Es fundamental analizar si las políticas o estrategias de apoyo institucional implementadas están teniendo un impacto positivo en la atención a estudiantes con necesidades específicas (Veloso Torres, 2025). Un componente clave de estas políticas de apoyo es la retroalimentación (feedback). Campuzano López y otros, (2021) destacan la retroalimentación como una estrategia fundamental para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto inclusivo, un sistema de retroalimentación constructiva, tanto para el estudiante como para el docente sobre su práctica inclusiva, mitiga las dificultades percibidas por los educadores y facilita el ajuste continuo y la aplicación efectiva de la normativa.

La inclusión desde la perspectiva ecológica: El contexto institucional como Ecosistema

Un desafío importante que enfrentan los sistemas educativos de todo el mundo: encontrar formas de incluir a todos los niños en las escuelas. En los países económicamente más pobres, esto se refiere principalmente a los millones de niños que no pueden acceder a la educación formal. Para lograr la inclusión es preciso la colaboración intra e Inter escolar, vínculos más estrechos entre las escuelas y las comunidades, trabajo en red de los distintos entornos y la recopilación y utilización de información contextualmente pertinente (Ainscow & Miles, 2008).

El éxito de la educación inclusiva no puede ser evaluado únicamente a nivel micro (aula y docente), sino que debe ser contextualizado en su ecosistema institucional. El Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987) postula que el desarrollo y el aprendizaje del estudiante se ven influenciados por múltiples sistemas interconectados. El Microsistema es el aula y la interacción directa; el Mesosistema es la conexión entre el hogar y la escuela.

Al analizar un colegio específico (Santo Tomás FROSEP), se evalúa cómo el Mesosistema (la política interna, la cultura institucional, los recursos de apoyo) facilita o dificulta la aplicación de la Ley N° 5136/2013. Tal como señala Echeita Sarrionandia, (2017) una escuela inclusiva es aquella que desarrolla una cultura, políticas y prácticas que garantizan la participación. Por lo tanto, el contexto del colegio, su ubicación y su carácter subvencionado son factores clave que determinan la disponibilidad de recursos y el tipo de barreras (Veloso Torres, 2025).

Participación y corresponsabilidad familiar en la Educación Inclusiva

La participación activa de las familias es un componente irremplazable del proceso de educación inclusiva. El enfoque de inclusión, tal como lo define la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), requiere la movilización de todos los actores de la comunidad educativa.

El concepto de corresponsabilidad implica que la implementación de ajustes razonables y el seguimiento de los apoyos individualizados para los estudiantes con necesidades específicas dependen de una colaboración fluida y constante entre los docentes y el entorno familiar. Ainscow (2004) enfatiza que la colaboración con las familias es una de las "cinco claves" para el desarrollo de escuelas inclusivas. La tesis de la cual se extrae este artículo (Veloso Torres, 2025) alude a la necesidad de fortalecer las políticas de apoyo, lo que implica necesariamente incluir mecanismos formales de comunicación y participación familiar para el seguimiento y la toma de decisiones en el Tercer Ciclo.

Este artículo se centra en el núcleo de la investigación: la interacción

Entre el mandato legal y la realidad del aula. La efectiva aplicación de la Ley N° 5136/2013 requiere una traducción pedagógica que supere las barreras metodológicas y de accesibilidad inherentes al contexto educativo. Por lo tanto, el estudio se enfoca en analizar la brecha existente entre el deber ser normativo y el ser práctico del ejercicio docente en el Tercer Ciclo. La relevancia de esta investigación radica en la necesidad de analizar y comprender de manera específica las dinámicas pedagógicas en un entorno particular y complejo. Sus hallazgos no solo ofrecen un diagnóstico preciso de la situación actual en el Colegio Santo Tomás FROSEP, sino que, además, pueden servir como base esencial para el diseño de políticas y programas académicos más efectivos. Estos programas estarán orientados a fortalecer las competencias docentes y a mejorar la infraestructura de apoyo institucional, enriqueciendo así la experiencia formativa y garantizando el derecho a una educación inclusiva y equitativa para toda la comunidad estudiantil.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para llevar a cabo esta investigación, se inició con una revisión bibliográfica de literatura y artículos académicos que abordan la Educación Inclusiva, la aplicación de la Ley N° 5136/2013 y la percepción docente. La búsqueda se realizó utilizando términos clave como "Ley 5136/2013", "percepción docente inclusión" y "barreras accesibilidad educativa", seleccionando fuentes pertinentes que cumplieran con los estándares de referenciación APA. El estudio se fundamenta en un enfoque metodológico mixto (cuantitativo y cualitativo). El componente cuantitativo se utilizó para describir y medir la percepción de los docentes sobre su formación y la aplicación de la normativa mediante instrumentos estandarizados. El componente cualitativo se empleó para profundizar en las experiencias, dificultades y apoyos requeridos, a través de la perspectiva del

equipo directivo y académico. Se utilizó un diseño no experimental y transversal de tipo descriptivo, observando los fenómenos de la aplicación de la normativa y la percepción docente en su contexto natural (Colegio Santo Tomás FROSEP) durante un único momento temporal (2025). La población de estudio estuvo conformada por los profesionales que trabajan en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica en el Colegio Privado Subvencionado Italiano Santo Tomás FROSEP de Pilar durante el año 2025. Se optó por un muestreo no probabilístico de tipo censal al considerar la totalidad de las figuras clave del ciclo para asegurar una visión completa de la problemática, tanto desde la práctica de aula como desde la gestión institucional (Mata y Macassi, 1997).

La muestra se conformó por las siguientes unidades de estudio, totalizando 19 personas:

Tabla 1

Unidades de estudio

Unidad de estudio	Cantidad de personas
Directora General	1 persona
Coordinadora	1 persona
Equipo académico	2 personas
Docentes	15 personas
Total	19 personas

Los criterios de inclusión consideraron a los profesionales que ejercían activamente su función en el Tercer Ciclo y que aceptaron participar voluntariamente en la investigación.

Para la recolección de datos, se emplearon dos técnicas principales en función de las unidades de estudio:

- **Encuesta (Instrumento: Cuestionario):** Se aplicó a los 15 docentes un cuestionario semiestructurado con preguntas cerradas (para medir frecuencias y percepciones) y preguntas abiertas. Este instrumento fue diseñado para recopilar información cuantitativa sobre la percepción de la formación inclusiva y la aplicación de la Ley N° 5136/13.
- **Entrevista (Instrumento: Guía de Entrevista):** Se utilizó para la Directora General, Coordinadora y Equipo Académico (4 personas), con el fin de obtener información cualitativa profunda. La guía de entrevista se enfocó en las políticas institucionales, las estrategias de apoyo implementadas y los desafíos percibidos en la gestión de la accesibilidad y el cumplimiento normativo.

Ambos instrumentos se estructuraron en torno a los ejes temáticos principales de la investigación: Aplicación de la Ley N° 5136/2013, Accesibilidad en instituciones educativas y Políticas de apoyo institucional.

Para el análisis cuantitativo, se recurrió a la estadística descriptiva, utilizando distribuciones de frecuencias y porcentajes para sintetizar y presentar la información obtenida a través de los cuestionarios. En el análisis cualitativo, las transcripciones de las entrevistas y las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario se sometieron a un análisis de contenido temático. Este proceso permitió identificar categorías emergentes, patrones comunes y discursos clave relacionados con las dificultades, las barreras y los requerimientos de apoyo para una inclusión efectiva (López, 2004).

RESULTADOS

A continuación, se presentan los **resultados cuantitativos** obtenidos mediante la aplicación de encuestas a los docentes:

Tabla 2
Percepción docente sobre las actividades de formación profesional inclusiva (Tercer Ciclo, 2025)

Variable	Percepción Positiva Consolidada (%)	Respuesta de Mayor Duda/Crítica (%)	Hallazgo Principal
Utilidad y Relevancia de las capacitaciones.	82% (Muchísimo + Bastante)	18% (Poco)	Amplio consenso en la utilidad de la formación recibida.
Claridad y Aplicación de contenidos y estrategias.	81% (Totalmente de acuerdo + De acuerdo)	19% (En desacuerdo)	Alta percepción de claridad y facilidad de aplicación de las estrategias.
Motivación para participar en las capacitaciones.	82% (Muy motivado/a + Motivado/a)	18% (Poco motivado/a)	Alto nivel de compromiso e interés por los temas de inclusión.
Mejora de Habilidad para trabajar con estudiantes diversos.	80% (Ha mejorado muchísimo + Ha mejorado un poco)	20% (No ha mejorado)	Mejora significativa de habilidades, aunque un 20% no percibe cambio.
Fortalecimiento del Compromiso personal con prácticas inclusivas.	83% (Totalmente de acuerdo + De acuerdo)	17% (En desacuerdo)	La formación ha fortalecido fuertemente la actitud y el compromiso docente.
Herramientas Prácticas implementadas con éxito.	68% (Siempre + Casi siempre)	32% (Algunas veces)	Más de dos tercios logran la implementación exitosa, pero un tercio lo hace solo ocasionalmente.
Seguimiento o Apoyo post-capacitación.	48% (Sí, con buen seguimiento)	41% (Algo de seguimiento, pero insuficiente)	El apoyo posterior a la formación está dividido, siendo un área clave de mejora institucional.

Frecuencia de las actividades de formación.	31% (Sí, es suficiente)	69% (No estoy seguro/a)	Existe una marcada incertidumbre sobre la periodicidad adecuada para mantenerse actualizado.
--	--------------------------------	--------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas a docentes del Tercer Ciclo del Colegio Santo Tomás FROSEP, 2025.

Los resultados de la encuesta revelan una percepción muy positiva por parte del profesorado del Tercer Ciclo respecto a la calidad intrínseca, utilidad y relevancia de las capacitaciones en educación inclusiva, con más del 80% de los docentes reportando altos niveles de utilidad, claridad en el contenido y motivación personal para participar. Asimismo, la formación ha sido efectiva para fortalecer el compromiso y mejorar las habilidades de la gran mayoría (80-83%). No obstante, el análisis señala dos áreas críticas de la gestión institucional que necesitan ser abordadas. En primer lugar, existe una marcada incertidumbre sobre la frecuencia de las actividades, dado que un significativo 69% no está seguro de si la periodicidad es suficiente para mantenerse actualizado, lo que sugiere una falta de un plan de actualización claro y comunicado. En segundo lugar, el apoyo institucional posterior a la formación es percibido como inconsistente o insuficiente por un 41% del personal. Esta deficiencia en el seguimiento post-capacitación podría ser la razón subyacente por la cual un 32% de los docentes solo logra implementar las herramientas prácticas de inclusión "Algunas veces", limitando la transferencia total del conocimiento al aula.

Resultados Cualitativos

En la siguiente tabla se pueden observar los resultados de las entrevistas aplicadas a la Directora General, Coordinadora y Equipo Académico.

Tabla 3

Entrevistas aplicadas a la Directora General, Coordinadora y Equipo Académico

Pregunta	Directora General	Coordinadora	Equipo Académico
1. Experiencias con la Ley 5136/13	Implementación, infraestructura, sensibilización, cambio cultural, igualdad de oportunidades	Adaptaciones curriculares, docentes, familias, avances reales, recursos, capacitación continua	Ajustes metodológicos, estrategias diferenciadas, materiales visuales, tecnologías de apoyo, motivación, formación específica
2. Dificultades	Falta de recursos económicos, infraestructura, materiales inclusivos	Escasa formación docente, estrategias inclusivas, aplicación limitada	Diversidad de ritmos, atención grupal, tiempo, planificación
3. Apoyos necesarios	Financiamiento, políticas públicas,	Capacitación continua, talleres de	Materiales adaptados,

	recursos materiales y humanos	sensibilización, comunidad educativa	asistencia técnica, trabajo colaborativo
4. Condiciones de accesibilidad	Rampas, señalética, sanitarios, aulas	Adaptación curricular, recursos tecnológicos accesibles	Apoyo visual, metodologías diferenciadas, braille, tecnologías de asistencia
5. Barreras de accesibilidad	Falta de ascensores, movilidad reducida	Software inclusivo, plataformas accesibles, barrera tecnológica	Evaluaciones rígidas, estilos de aprendizaje, barreras metodológicas
6. Mejoras propuestas	Infraestructura accesible, convenios, apoyo especializado	Tecnologías adaptadas, formación docente continua	Estrategias didácticas flexibles, evaluaciones diversas
7. Políticas/estrategias de apoyo	Becas parciales, actividades extracurriculares, pertenencia	Tutoría, acompañamiento académico, retención escolar	Trabajo colaborativo docente, reuniones con familias
8. Acompañamiento adicional	Equipo multidisciplinario, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas	Ministerio de Educación, capacitaciones, recursos adaptados	Auxiliares pedagógicos, atención personalizada, apoyo en el aula

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas aplicadas a la Directora General, Coordinadora y Equipo Académico del Tercer Ciclo del Colegio Santo Tomás FROSEP, 2025.

El análisis de las entrevistas realizadas a la Directora General, la Coordinadora y el Equipo Académico en el Tercer Ciclo del Colegio Santo Tomás FROSEP revela una comprensión clara de la Ley N° 5136/2013, contrastada con las limitaciones estructurales y de gestión que dificultan su plena aplicación. Por una parte, el equipo directivo y académico coincide en que la implementación de la ley implica un cambio cultural y la garantía de igualdad de oportunidades, lo cual se traduce operativamente en la necesidad de adaptaciones curriculares, ajustes metodológicos y el uso de estrategias diferenciadas y tecnologías de apoyo en el aula.

Sin embargo, a pesar de esta voluntad, la aplicación choca con dificultades persistentes. La Dirección subraya las barreras estructurales, concretamente la falta de recursos económicos, las deficiencias en la infraestructura (como la ausencia de ascensores) y la carencia de materiales inclusivos. Complementariamente, la Coordinadora y el Equipo Académico señalan las barreras directamente vinculadas con la práctica docente, destacando la escasa formación específica en estrategias inclusivas y la dificultad de gestionar la diversidad de ritmos dentro de la planificación de clase. Este punto es crucial, puesto que la identificación de evaluaciones rígidas como una

barrera metodológica por parte del equipo académico demuestra que la filosofía inclusiva no ha permeado completamente los procesos de medición del aprendizaje.

En cuanto a los apoyos necesarios, existe un consenso absoluto en la demanda de recursos humanos especializados. La institución solicita urgentemente la incorporación de un equipo multidisciplinario, incluyendo psicólogos, psicopedagogos y terapeutas, además de auxiliares pedagógicos para brindar atención personalizada en el aula. Si bien el colegio ya implementa políticas de apoyo social y académico (como tutorías y becas), la mayor necesidad identificada es el soporte profesional especializado. En suma, el análisis cualitativo concluye que el desafío principal de la Educación Inclusiva en la institución no reside en la comprensión del mandato legal, sino en la ausencia de los recursos financieros y humanos necesarios para transformar la teoría y la buena voluntad en una práctica inclusiva sostenida y efectiva.

DISCUSIÓN

Los resultados cuantitativos exponen una paradoja crítica en la gestión de la educación inclusiva en la institución. Por un lado, el profesorado valida de manera contundente la calidad intrínseca de la formación: más del 80% de los docentes percibe la capacitación como altamente útil, clara y motivadora, lo que confirma el éxito del diseño pedagógico de los contenidos. La formación logra su objetivo inicial, pues fortalece el compromiso personal y mejora las habilidades del docente. Sin embargo, este impacto positivo se ve sistemáticamente socavado por la insuficiencia en la gestión institucional y el soporte posterior.

El entusiasmo y la utilidad de las herramientas aprendidas se estancan debido a la falta de continuidad y estructura: un abrumador 69% del personal manifiesta incertidumbre sobre la frecuencia de las actividades de actualización, revelando la ausencia de un plan de formación claro y comunicado. Más preocupante aún, el 41% percibe que el seguimiento o apoyo institucional posterior es inconsistente o insuficiente. Este déficit en la fase de transferencia es la razón por la que un tercio de los docentes (32%) solo logra implementar las estrategias prácticas de inclusión "Algunas veces". En este sentido, la alta utilidad percibida en la capacitación se desvanece en la práctica cotidiana por la falta de respaldo. Por lo tanto, se corrobora que, sin un sistema de apoyo que traduzca el conocimiento en práctica continua, el esfuerzo formativo resulta ineficiente, tal como Campuzano López et al. (2021) enfatizan al destacar la retroalimentación y el seguimiento como estrategias fundamentales para asegurar la mejora y la consolidación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de las entrevistas al equipo directivo y académico del Colegio Santo Tomás FROSEP revela una contradicción fundamental en la aplicación de la Educación Inclusiva. Por una parte, existe una comprensión clara de la Ley N° 5136/2013, manifestada en la voluntad de impulsar el cambio cultural y la necesidad de aplicar adaptaciones curriculares y estrategias

diferenciadas. Esta visión es un punto de partida sólido, puesto que identifica el camino pedagógico a seguir (ajustes metodológicos, uso de tecnologías de apoyo).

No obstante, esta voluntad choca frontalmente con limitaciones estructurales y de gestión. La Dirección subraya la falta de recursos económicos y las deficiencias en la infraestructura (barreras físicas). Más importante aún, se genera un consenso absoluto en la demanda de recursos humanos especializados, requiriendo urgentemente la incorporación de psicólogos, psicopedagogos y terapeutas, además de auxiliares pedagógicos. En consecuencia, aunque el colegio conoce la norma y desea aplicarla, sufre de una incapacidad sistémica para proporcionar el soporte necesario.

Este hallazgo cualitativo refuerza la teoría de Bronfenbrenner (1987), cuyo Modelo Ecológico establece que el desarrollo y el aprendizaje no dependen solo del microsistema (el aula), sino también de los sistemas superiores, como el Mesosistema (la conexión entre el aula y la institución) y el Exosistema (las políticas de financiamiento). La institución logra impactar positivamente el conocimiento del docente (microsistema), pero fracasa en la provisión del soporte de gestión y especializado que reside en los sistemas externos. En esencia, el desafío principal de la Educación Inclusiva en el Colegio Santo Tomás FROSEP no es la comprensión del mandato legal, sino la ausencia de los recursos financieros y de personal necesarios para transformar el mandato en una práctica sostenida y efectiva, evidenciando que la barrera más crítica es la institucional, no la actitudinal.

El contraste entre los resultados cuantitativos y cualitativos expone una paradoja central en la educación inclusiva del Colegio Santo Tomás FROSEP. Por una parte, el profesorado valida de manera contundente la calidad intrínseca de la formación: más del 80% de los docentes perciben la capacitación como altamente útil, clara y motivadora, lo que confirma el éxito del diseño pedagógico de los contenidos. Sin embargo, esta alta utilidad se ve neutralizada por las deficiencias en el soporte sistémico. El cuerpo docente manifiesta que el apoyo posterior a la formación es inconsistente o insuficiente (41%), lo que se traduce en una aplicación limitada de las estrategias en el aula (32% implementan solo "Algunas veces").

Esta brecha entre la formación efectiva y la aplicación práctica encuentra su explicación y justificación en el análisis cualitativo. El equipo directivo y académico, a pesar de su clara comprensión de la Ley N° 5136/2013, señala que la implementación es socavada por barreras estructurales críticas, como la falta de recursos económicos y materiales, y fundamentalmente, la ausencia de un equipo multidisciplinario especializado (psicólogos, psicopedagogos). Por consiguiente, la institución logra capacitar a sus docentes en el qué y el cómo de la inclusión, pero es incapaz de proporcionar el recurso humano de apoyo (el quién) y el seguimiento continuo necesario para sostener las prácticas complejas en un aula con diversidad de ritmos. Se evidencia, de este modo, que los esfuerzos individuales y formativos son insuficientes si no van acompañados de una cultura, políticas y prácticas que eliminen las barreras, tal como lo enfatiza

Ainscow (2004). En definitiva, la alta moral y habilidad adquirida por los docentes colisionan con una infraestructura de apoyo que no está equipada para transformar el conocimiento en una realidad diaria y constante.

CONCLUSIONES

El diálogo con el equipo directivo y los líderes académicos del colegio revela una comprensión profunda y un compromiso claro con la Ley de Educación Inclusiva. Todos coinciden en que la inclusión es una cuestión de cambio cultural y que se necesita aplicar estrategias claras, como las adaptaciones curriculares y los ajustes en la forma de enseñar, para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades. Existe, por lo tanto, una clara alineación en el conocimiento de lo que se debe hacer.

No obstante, esta buena voluntad y conocimiento chocan de frente con la realidad. La aplicación de la ley se ve obstaculizada por carencias estructurales y de gestión. Es clara la falta de recursos económicos y problemas visibles en la infraestructura física (como la ausencia de ascensores o rampas adecuadas). Además, persisten barreras en la metodología, como el uso de evaluaciones demasiado rígidas, y la dificultad de gestionar la gran diversidad de ritmos de aprendizaje en las aulas.

En consecuencia, la principal conclusión es que el desafío de la Educación Inclusiva no reside en la falta de conocimiento o de interés de sus líderes, sino en la ausencia de los recursos financieros y de personal especializado necesarios para transformar el mandato legal en una práctica diaria, sostenida y efectiva.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2004). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Qué pueden aprender los diferentes países unos de otros? En M. Ainscow, *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (págs. 1-24). Narcea.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, Vol. XXXVIII(núm. 38), 17-44. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa
- Álvarez-Aguado, I. (2021). Metodologías de aprendizaje activo: cómo usarlas en el aula. En H. González-Caro, *Estrategias activas de aprendizaje para el desarrollo de hitos evaluativos en kinesiólogía* (págs. 64-86). Ediciones UCM.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Campuzano López, J. G., Mero Ponce, J. K., Zambrano Zambrano, J. R., & Quiroz Parrales, L. A. (Agosto Especial de 2021). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, Vol 7(núm. 4), 57-69.
- Cejas León, R., Navío Gámez, A., & Barroso Osuna, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*(49), 105-119. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61717>
- Durán Gisbert, D., & Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170. https://www.researchgate.net/publication/328631184_La_formacion_del_profesorado_para_la_educacion_inclusiva_Un_proceso_de_desarrollo_profesional_y_de_mejora_de_los_centros_para_atender_la_diversidad
- Echeita Sarriónandia, G. (2017). *Educación inclusiva. ¿El sueño de una noche de verano?* Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Farrell, P. (2001). Special education in last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education*, Vol. 28(núm. 1), 3-9.
- García Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 9-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>

- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38.
- Ley N° 5136. (23 de diciembre de 2013). *Educación Inclusiva*. Asunción, Paraguay: Congreso de la Nación Paraguaya. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva>
- López, P. L. (2004). Población, Muestra y Muestreo. *Punto Cero*, Vol. 09(núm. 08), 69-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación*. UNESCO.
- Pérez Gómez, A. L. (1992). La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En A. L. Pérez Gómez, & J. Gimeno Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 398-429). Madrid: Editorial Morata.
- Veloso Torres, L. C. (2025). Contexto de la Educación Inclusiva en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica en el Colegio Privado Subvencionado Italiano Santo Tomás FROSEP de Pilar. *Tesis de Maestría*. Pilar, Paraguay: Universidad Nacional de Pilar.