

Perfil del docente de la educación superior para la educación inclusiva en una universidad privada de Paraguay

Profile of the higher education teacher for inclusive education in a private university in Paraguay

Teresa O'Higgins^{1*} , Sandra Ayala¹ 

¹Instituto Nacional de Educación Superior. Asunción, Paraguay

RESUMEN

El objetivo de la investigación es describir el perfil del docente de la educación superior para la educación inclusiva en una universidad privada de Paraguay en el 2022. El estudio es de enfoque mixto de corte transversal con alcance exploratorio y descriptivo. Se incluyeron en el estudio docentes activos de la institución evaluada que aceptaron participación voluntariamente. Para la investigación cuantitativa se encuestó a 81 docentes y para la recolección de datos se utilizó un cuestionario de 19 preguntas. Para investigación cualitativa se realizaron 10 entrevistas en profundidad con dos guías de preguntas. Los resultados evidencian que la institución dispone de infraestructura adecuada; los programas de formación pedagógica no contemplan contenidos referidos a la diversidad para realizar una intervención pedagógica efectiva. La falta de un perfil docente es una debilidad, y el conocimiento del marco legal es limitado. Los docentes no están capacitados para aulas inclusivas y tampoco realizan cursos o talleres sobre dichos temas. Se concluye que el perfil que presentan los docentes de educación superior para realizar una intervención pedagógica efectiva en aulas inclusivas de la universidad analizada es deficiente.

Palabras Clave: Docente; educación inclusiva; enseñanza superior; sector terciario; universidad; Paraguay

ABSTRACT

The objective of the research is to describe the profile of the higher education teacher for inclusive education in a private university in Paraguay in 2022. The study has a mixed cross-sectional approach with an exploratory and descriptive scope. Active teachers from the evaluated institution who voluntarily accepted to participate, were included in the study. For the quantitative research, 81 teachers were surveyed and a 19-question questionnaire was used to collect data. For qualitative research, 10 in-depth interviews were conducted with two question guides. The results show that the institution has adequate infrastructure; pedagogical training programs do not include content related to diversity to carry out an effective pedagogical intervention. The lack of a teaching profile is a weakness, and knowledge of the legal framework is limited. Teachers are not trained for inclusive classrooms and they do not conduct courses or workshops on such topics. It is concluded that the profile presented by higher education teachers to carry out an effective pedagogical intervention in inclusive classrooms at the university analyzed is deficient.

Keywords: Teacher; inclusive education; higher education; service industries; university; Paraguay.

Cómo citar/How to cite:

O'Higgins, T., y Ayala, S. (2024). Perfil del docente de la educación superior para la educación inclusiva en una universidad privada de Paraguay. *Revista científica en ciencias sociales*, 6, e601101. [10.53732/rccsociales/e601101](https://doi.org/10.53732/rccsociales/e601101)

Editor Responsable:

Chap Kau Kwan Chung.

Email:

wendy.kwan@upacifico.edu.py

Fecha de recepción: 25/11/2023.

Fecha de revisión: 05/12/2023.

Fecha de aceptación: 30/12/2023.

Autor correspondiente:

Teresa O'Higgins.

E-mail:

teresahingginssalinas@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Es de conocimiento que para la enseñanza, el docente debe manejar teorías pedagógicas y didácticas que conllevan a identificar las competencias, los conocimientos, las actitudes y los valores necesarios que deben trabajar en aula, así como también las cognitivas, sociales, comunicativas, tecnológicas y personales; independientemente a los contenidos de sus asignaturas y/o especialidad que no debe tener en cuenta rango de edad, tipo de institución (pública o privada), sexo, ideologías o algún indicador de necesidades especiales y/o capacidades diferentes, que puedan tener sus estudiantes.

La Educación Inclusiva se concibe como una educación equitativa para todos, que proporciona igualdad de oportunidades, sin olvidar las diferentes características, necesidades y dificultades que presenta cada persona, y adaptándose a ellas. Se extiende a todos los ámbitos de la sociedad, mejorando la convivencia respetuosa entre las personas (Barrio de la Puente, 2009). Según el Informe Nacional sobre el Desarrollo Humano, presentado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Paraguay ha sido históricamente un país con altas tasas de desigualdad, debido al nivel de exclusión social, empleo informal y discriminación a sectores en situación de vulnerabilidad (PNUD, 2008). En 2013, Paraguay ocupó el puesto 117 en el índice de desarrollo humano del PNUD, dando cuenta de las desigualdades mencionadas (PNUD, 2013).

De acuerdo a datos oficiales, la población del Paraguay al 2018 fue de 7.052.983 habitantes. El Censo Nacional de población y vivienda del 2012 incluyó por primera vez preguntas del Grupo de Washington sobre estadísticas de la discapacidad, siendo este estudio, el resultado de una articulación entre el Estado y algunas organizaciones de la sociedad civil del sector. Los datos oficiales señalan 514.635 personas con discapacidad, que representa 7,5% de la población nacional (Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos [DGEEC], 2018).

Existe varios trabajos a nivel internacional con el mismo tenor. Así, el artículo de corte teórico de Fernández Batanero (2012) «Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la Educación Superior» identifica aquellas capacidades y competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad, que favorecen la inclusión del alumnado universitario. Maldonado (2018) en su artículo de revisión bibliográfica «La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la Educación Superior» realiza un análisis descriptivo y crítico sobre la formación del profesorado universitario en el contexto latinoamericano para el abordaje a estudiantes en condición de discapacidad, pueblos indígenas, afro descendientes, diversidad sexual y emigrantes en la Educación Superior. Carpio Vera et al. (2020) en su estudio «Liderazgo docente y la inclusión educativa en la Educación Superior», analizaron la influencia del liderazgo docente en la promoción de la Educación Inclusiva y encontraron insuficiencias en la formación docente relacionada con el liderazgo y la inclusión. Los autores enfatizan la importancia de la capacitación de los docentes en Educación Inclusiva para orientar los procesos de aprendizajes en las aulas independientemente de la heterogeneidad de estudiantes.

Otros estudios han abordado la educación inclusiva en cuanto a la diversidad (Hurtado Maya et al., 2023), derechos (Casado Muñoz et al., 2023), en pandemia (Correa-Alzate et al., 2023), experiencia inclusiva (Soroa y Karrera, 2023), desde la perspectiva de una comunidad educativa (Vallejos Garcías y Castro Durán, 2023), etc. Por todo lo expuesto, el objetivo del trabajo es describir el perfil del docente universitario para una educación inclusiva en una institución privada de Asunción en el 2022.

METODOLOGÍA

Se utilizó el enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) de corte transversal con alcance exploratorio y descriptivo. Se encuestó a 81 docentes y entrevistas en profundidad a 10 (5 docentes de aulas inclusivas - profesores que han tenido estudiantes inclusivos - y 5 coordinadores de carreras) de una universidad privada en Paraguay en el 2022. Los criterios de inclusión fueron: ser docente activo de la entidad evaluada y con participación voluntaria. La selección de la muestra fue por conveniencia. Para la recolección de datos se elaboró un cuestionario de 19 preguntas cerradas para las encuestas y para las entrevistas, una guía de 12 preguntas abiertas para docentes de aulas inclusivas más otra guía de 7 preguntas para coordinadores de carreras. Los instrumentos fueron sometidos a juicio por cinco expertos para su validación (2 doctores en educación, 1 psicopedagogo y 2 especialistas en educación inclusiva).

RESULTADOS

En la investigación cuantitativa participaron 81 docentes universitarios, 54% de los docentes son de sexo femenino, 49% tienen entre 41 años y más de edad y 84% imparten sus clases en una sola carrera. En cuanto a la formación académica; 100% poseen una licenciatura, 43% especialización y 90% didáctica universitaria. El 49% de los docentes desconocen de la existencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en la universidad (ver tabla 1).

Tabla 1. Características de los docentes universitarios (n=81)

Características	Respuesta	n	%
Genero	Masculino	37	46
	Femenino	44	54
Edad	25-30	12	15
	31-40	29	36
	41 y más	40	49
Cantidad de carreras en las que enseñan los docentes	1 carrera	68	84
	2 carreras	9	11
	3 carreras	4	5
Grado académico	Licenciatura	81	100
	Especialización	35	43
	Maestría	27	33
	Doctorado	1	1
Habilitación pedagógica	Curso de didáctica universitaria	73	90
	Maestría en Educación	11	14
	Otros	5	6
	No realizado	3	4
La universidad cuenta con estudiantes con alguna discapacidad	Si	33	41
	No	8	10
	Desconoce	40	49

Fuente: Elaboración propia (2022)

En cuanto a la infraestructura de la institución, 94% de los encuestados afirmaron que la institución cuenta con rampas en las entradas y con ascensores, 80% que dispone de barandas protectoras en los accesos, 70% de sanitarios inclusivos y 53% que posee mesas o pupitres inclusivos. No obstante, 62% manifestaron que la institución no ofrece ninguna capacitación

sobre enseñanzas en aulas inclusivas y 50% reconocieron la existencia del departamento de bienestar estudiantil para apoyo a la gestión docente en el tema de la inclusividad (ver tabla 2).

Tabla 2. *Características de la institución*

Características de la institución	Respuesta	n	%
La universidad cuenta con	Rampas de acceso	76	94
	Ascensores	76	94
	Accesos con barandas protectoras	65	80
	Sanitarios especiales o inclusivos	57	70
	Señaléticas	34	42
La universidad dispone de	Pizarra especial (eléctrica)	12	15
	Mesas o pupitres inclusivos	43	53
	Equipos informáticos adecuados a necesidades especiales	22	27
	Materiales didácticos para aulas inclusivas (libros, audiovisuales)	16	20
	Otros	17	21
Tipo de capacitación que ofrece la institución a los docentes para aulas inclusivas	Talleres	17	21
	Foros	6	7
	Actualizaciones	13	16
	Círculos de aprendizajes	5	6
	Seminarios	8	10
	Ninguna	50	62
Tipo de profesionales y/o áreas de apoyo a la gestión docente con que cuenta la institución	Otros	8	10
	Asistente social	10	12
	Psicopedagogo	9	11
	Psicólogo	8	10
	Bienestar estudiantil	41	51
	Especialista en educación inclusiva	0	0
	Ninguna	18	22
Desconoce	14	17	
	Otro	1	1

Fuente: Elaboración propia (2022)

Respecto a las actividades desarrolladas durante la formación del docente referente a la Educación Inclusiva, 58% no realizaron ninguna actividad en su formación del profesorado, 56% no tomaron cursos del tema durante su preparación docente, 74% no realizaron ningún curso específico referente a la Educación Inclusiva y 70% no han participado en ninguna de las actividades académicas referente a la Educación Inclusiva en Educación Superior. El 60% respondió que desconocen si tienen estudiantes con necesidades educativas especiales en su aula y 32% se sienten poco preparados para estar al frente de un aula inclusiva. En cuanto a las reglamentaciones sobre la Educación Inclusiva, 40% de los docentes afirmaron conocer el Artículo 74° de la Constitución Nacional, 59% que han realizado una lectura de forma ocasional de las leyes que amparan a la Educación Inclusiva y 78% que se deben realizar adecuaciones a los planes curriculares para estudiantes inclusivos (ver tabla 3).

Tabla 3. *Gestión docente*

<i>Gestión docente</i>	<i>Respuesta</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Tipo de actividades referentes a educación inclusiva desarrollado en su formación docente	1 o más módulos específicos	7	9
	Cómo módulo optativo	1	1
	Seminarios	9	11
	Charlas	17	21
	Talleres	16	20
	Ninguno	47	58
	Otro	1	1
Temas desarrollados sobre educación inclusiva durante su preparación docente (didáctica)	1 o más módulos específicos	7	9
	Taller de estrategias didácticas para aulas inclusivas	9	11
	Seminarios en temas de educación inclusiva	10	12
	Las TIC como apoyo al docente en aulas inclusivas	21	26
	Taller de elaboración de adecuaciones del programa académico	9	11
	Taller de elaboración de criterios de evaluación para aulas inclusivas	8	10
	Ninguno	45	56
Curso específico realizado sobre educación inclusiva	Capacitación	14	17
	Diplomado	0	0
	Actualización	5	6
	Especialización	0	0
	Ninguno	60	74
	Otro	4	5
Participación en actividades académicas referentes a educación inclusiva en educación superior	Congresos	2	2
	Cursos	3	4
	Talleres	13	16
	Seminarios	7	9
	Simposios	1	1
	Ponencias	3	4
	Ninguno	57	70
Otro	2	2	
Existencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en su aula	Si	15	19
	No	49	60
	Desconozco	17	21
Nivel de preparación para estar al frente de un aula inclusiva	Muy preparado	6	7
	Medianamente preparado	24	30
	Poco preparado	26	32
	Nada preparado	25	31

Conocimiento de las reglamentaciones sobre educación inclusiva	Art. 74 de la Constitución Nacional del Paraguay (1992)	32	40
	Art. 80, 81 y 83 de la Ley N° 1264/1998 General de Educación	20	25
	Ley N° 3540/2008 - Que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.	15	19
	Ley N° 5136/2013 - De Educación Inclusiva.	26	32
	Resolución N° 01 - Que reglamenta el régimen de faltas y sanciones por incumplimiento de la Ley N° 5136/2013 "De Educación Inclusiva".	10	12
	Ninguna	23	28
Frecuencia de lectura sobre las leyes que amparan la educación inclusiva	Nunca	20	25
	Ocasionalmente	48	59
	Frecuentemente	13	16
	Muy frecuentemente	0	0
Realización de adecuaciones en los planes curriculares para estudiantes inclusivos	Si	63	78
	No	2	2
	Desconozco	16	20

Fuente: Elaboración propia (2022)

Perspectiva de los docentes de aulas inclusivas en la investigación cualitativa

Con respecto a cómo asumen la docencia en el aula inclusiva, algunos docentes respondieron que lo asumen con normalidad y como un desafío, donde se debe despojar de prejuicios y prejuicios, estar abierto a los problemas de los alumnos y buscar soluciones pedagógicas a las diversas situaciones.

“Como un desafío, por lo que uno está preparado y debe afrontarse”

“Si bien hemos realizado reuniones previas a la presencia de alumnos que necesitan contar con aulas/programas de estudios inclusivos siempre lo hemos realizado con mucha intuición y sobre todo con mucha improvisación”

“La asumo con normalidad, pues todos los estudiantes tienen el derecho a una educación correcta y completa, sin discriminación”

Con referencia a las capacitaciones específicas que tuvieron que abordar para el aula inclusiva. Los docentes encuestados afirmaron que no realizaron una capacitación específica para abordar sus aulas inclusivas.

“No se dan capacitaciones prácticas para el aula inclusiva solo charlas sobre el tópico en las universidades en donde me encuentro”

“No tuve una capacitación específica e idónea, sin embargo, ante los hechos asumí una capacitación autodidacta, lectura sobre el tema, internet, consultas con especialistas y principalmente la intuición”

Por lo que corresponde a la formación general para la docencia en la educación inclusiva. Cuatro de ellos afirmaron no haber recibido ningún módulo con contenido o unidades referentes a la Educación Inclusiva en los cursos de didáctica universitaria.

“No he realizado ninguna formación referida a la educación inclusiva. Si al presentarse tuve que leer información (no recomendada por profesionales, sino por inquisición mía”

“Nunca”

Solo un docente indicó que si lo había recibido:

“Sí, en la formación de grado, 2 módulos”

Acerca de los valores que practica durante el PEA (Proceso de enseñanza aprendizaje). Dos de los participantes afirmaron ser: empatía, carisma, paciencia, responsabilidad, e igualdad.

Dos no contestaron la pregunta y uno mencionó:

“Ignoro que es PEA”

Sobre el conocimiento de las características físicas, intelectuales, sociales y emocionales de un estudiante con discapacidad. Varios docentes respondieron que las características físicas son más visibles para brindarles atención, pero las intelectuales, sociales y emocionales son detectadas recién cuando hay interacción con el grupo y en la realización de las actividades académicas.

“No conozco, pero según mi experiencia, tuve un alumno con trastornos de atención y por lo que me percaté en ese tiempo, él tenía problemas de socialización. Pero en otros aspectos tenía mucho de positivo, por ejemplo, era bien ordenado y detallado”

“Al momento de presentarse (tuve solo dos casos: un chico en silla de ruedas y otro ciego) ignoraba totalmente la situación de los alumnos, salvo las evidentes”

“Una de las formas de reconocer las capacidades psico/físicas de un alumno es a través de interacción, el comportamiento social con el resto de los alumnos, la forma como realiza los trabajos que realiza y la comunicación”

Los docentes encuestados manifestaron que las estrategias metodológicas que utilizan dependen de las características y necesidades especiales que presentan los grupos de estudiantes. Un docente manifestó que utiliza metodologías de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Otro docente indicó que utiliza el modelo constructivista.

“Me adecuo a sus capacidades, previa evaluación por parte de profesionales psicólogos, psicopedagogos etc. del alumno en cuestión”

“Apliqué el mismo método para todos los alumnos (un modelo Constructivista) solo que tuve que adaptarlo (normalmente improvisando)”

Sobre las adecuaciones en el planeamiento de clases del docente en caso de encontrarse con estudiantes discapacitados. Los docentes manifestaron variedad de criterios y cada uno respondió de acuerdo a su experiencia; dos manifestaron que realizan las adecuaciones cuando tienen estudiantes con alguna discapacidad, otro sostiene que improvisa las adecuaciones al no recibir apoyo de un profesional idóneo en su institución y solo uno afirma que sí realiza adecuaciones al planeamiento.

“Sí, para aulas inclusivas claro que tengo que adecuar según la necesidad especial del estudiante”

“Los planeamientos de clases se improvisan sobre la marcha. En mi experiencia como docente, no tuve el apoyo de profesionales en el área. Los profesionales como psicólogos y psicopedagogos de las universidades que conozco son para alumnos con problemas de sociabilidad o emocional”

De acuerdo a las técnicas de enseñanzas en aulas, los docentes apuntaron en clase magistral, aula invertida, aprendizaje basado en proyectos y casos, debate, diálogo, discusión de dilemas morales, sociodrama, esquemas, exposición, informe, juego de roles, lectura dirigida y lluvia de ideas.

“Se trata de una materia práctica, deben construir un sistema informático (un modelo casi 100% constructivista)”

“Metodologías y técnicas de aprendizaje cooperativo (Tutoría entre iguales/compañeros: actividades convivencia o programas de mediación entre compañeros, el club de los deberes, prácticas guiadas.... y Metodologías y técnicas de aprendizaje colaborativo (Comisiones de apoyo o ayuda mutua entre compañeros...)”

Asimismo, los docentes encuestados indicaron que realizan la evaluación de estudiantes inclusivos dependiendo de la limitación y/o capacidades que presentan. Un docente mencionó que hace la evaluación por competencias. Otro docente entrevistado con técnicas de evaluación del aprendizaje colaborativo/cooperativo/experiencial.

“Por competencia y de acuerdo de lo que pueda hacer”

“De acuerdo a sus capacidades, puede ser examen escrito u oral”

Varios docentes manifestaron que el rendimiento de los estudiantes inclusivos es regular y bueno, un docente manifestó que el rendimiento es muy bueno, otro que es variado dependiendo de las diferencias individuales, pero que tienen buena predisposición para aprender.

“Solo tuve un alumno, y tuvo nota 4”

“Normal, no he notado (salvo las evidentes) rendimiento diferente al promedio de clase”

“En mi caso en particular, los alumnos con dificultades tienen una mayor disposición aprender, están más dispuestos a colaborar e integrarse a la práctica de la asignatura”

Tres de los entrevistados sostienen que no tuvieron incidencia en el rendimiento académico del grupo en general, sin embargo, un docente tuvo la experiencia de que el grupo realizó un reclamo manifestando que dicha situación ocasionaba atraso en el grupo.

“Si, y han reclamado sus compañeros principalmente que atrasa el desarrollo del resto del grupo”

“Ninguna”

Con respecto al material didáctico diferenciado para su aula inclusiva. Dos docentes indicaron que no elaboraron ningún material propio para aulas inclusivas, uno manifestó que posee un folleto instructivo y otro, un material especial que preparó de acuerdo a las limitaciones que detectó en el grupo.

“Aún no”

“Si, un folleto instructivo para que reciba ayuda externa”

“Si, teniendo en cuenta las limitaciones he tenido que “minimizar” las presentaciones gráficas y orientarlas más a un material leído”

Entrevistas a cinco coordinadores de carreras

Sobre si el Proyecto Institucional se considera los aspectos referidos a la Educación Inclusiva, los coordinadores de carrera afirman que se contemplan en varios apartados como: en la misión institucional, en los ejes estratégicos del modelo pedagógico y específicamente en los principios y valores que pregonan, así también hacen mención a la implementación del departamento de Bienestar Estudiantil, como acciones de innovación pedagógica para mejorar la calidad de la enseñanza en las carreras.

“Sí, está expresado en la Misión de la Institución: “...dirige sus acciones hacia la inserción internacional y el respeto por la diversidad cultural,..”, que sientan las bases de los programas académicos...”

“El eje 4 del Plan Estratégico Institucional menciona la implementación del departamento de Bienestar Estudiantil que brinda apoyo psicopedagógico para la adecuada incorporación del estudiante a la vida universitaria”

“La universidad se encuentra en permanente proceso de innovación didáctica para mejorar la calidad de la enseñanza, por lo que apunta a la inclusión en sus acciones”

Asimismo, en caso de que el docente requiera algún material didáctico responde la institución a la solicitud. Los encuestados afirman que las carreras cuentan con un presupuesto anual para la adquisición de materiales didácticos y que los docentes de acuerdo a la necesidad solicitan y se adquieren con la aprobación del Rectorado.

“Las carreras cuentan con un presupuesto anual para la adquisición de materiales didácticos solicitados por los docentes”

“El docente debe solicitar los materiales didácticos y se adquieren con la aprobación del Rectorado”

En cuanto si la institución realiza capacitaciones a los funcionarios para atender a estudiantes inclusivos. De acuerdo a las respuestas dada por los coordinadores, la universidad no realiza capacitaciones a los funcionarios para atender a estudiantes inclusivos y otros afirman desconocer la realización de tal actividad.

“Capacitación específica no, pero se realizan recomendaciones en reuniones de organización”

“No tengo conocimiento”

“Desconozco”

Al consultarles si la institución cuenta con áreas de apoyo para acompañar al docente con aulas inclusivas, todos respondieron que cuentan con un departamento de Bienestar Estudiantil que trabaja con los docentes y apoya a los estudiantes con alguna discapacidad. Si bien la universidad cuenta con un área de apoyo y seguimiento para los docentes en forma general, no posee un profesional especialista en Educación Inclusiva, para los casos de estudiantes con alguna discapacidad específica.

“Los docentes trabajan en conjunto con el área de Bienestar Estudiantil para acompañar a estudiantes con alguna discapacidad”

“Si, Bienestar Estudiantil realiza el apoyo al docente”

Además, señalaron que la carrera prevé mecanismos de adecuaciones curriculares y ajustes razonables en concordancia con las necesidades de las personas con discapacidad.

“Los docentes incorporan los ajustes razonables según necesidad”

“Los profesores realizan acompañamientos y atención individualizada en los casos que se presentan”

Las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes responden a enfoques pedagógicos inclusivos. Todos afirmaron que los docentes utilizan estrategias metodológicas diversas según la necesidad para lograr los aprendizajes previstos.

“Los docentes tienen en cuenta las características grupales e individuales de los estudiantes”

Finalmente, con respecto a la existencia de evidencias de la capacitación de los docentes en temas relacionados a la inclusión y discapacidad. Los coordinadores manifestaron que no se ha realizado ninguna capacitación sobre temas de Educación Inclusiva; pero que existe un proyecto académico a ser implementado a futuro.

DISCUSIÓN

Reconocer a la Educación Inclusiva como un derecho fundamental, que pretende no excluir a ninguna persona del acceso a la educación formal por su condición de discapacidad, sin discriminación, exige un análisis constante de las prácticas en aulas universitarias y de los procesos de cambio en una sociedad pluralista, no pudiendo reducirse simplemente a una ley, reglamentaciones o discursos que al final quedan solo en buenas intenciones.

Ante los desafíos de una sociedad integradora, los docentes no solo deben saber en profundidad aquello que enseñan, sino también deben conocer a sus estudiantes y saber cómo favorecer el aprendizaje de todos y cada uno para brindarles igualdad de condiciones (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2010; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2010).

Según Maldonado (2018) y Fernández Batanero (2012), es fundamental el conocimiento del docente de la existencia de estudiantes inclusivos porque éste aspecto, constituye uno de los puntos fundamentales para el desarrollo de contextos adecuados en las aulas durante el proceso enseñanza-aprendizaje. En la Educación Superior hoy en día acceden y permanecen estudiantes con discapacidad transitoria y permanente, al respecto Maldonado (2018) manifiesta, que en gran medida los académicos no están lo suficientemente capacitados, ni poseen formaciones sólidas para entender y atender la complejidad del proceso educativo y la pluralidad en los diferentes espacios de enseñanza. Por esta razón, la diversidad se fundamenta en el respeto y aceptar al otro tal cual es y en tomar en consideración las diferencias evidentes, no palpables y las semejanzas entre los sujetos. Para Booth y Ainscow (2015) la valoración de la diversidad tiene sus limitaciones y cuando no se acepta a los demás como son, provoca el no reconocimiento y la negación de uno mismo.

En cuanto a la infraestructura de la institución, los docentes consideran que no constituye una barrera para la incorporación de estudiantes con discapacidad, debido a que cuenta con rampas, sanitarios inclusivos, señaléticas, barandas, mobiliarios adecuados y ascensores, por lo que proporciona seguridad y comodidad para la diversidad estudiantil. Si bien la institución cuenta con diversos materiales didácticos para la utilización de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se evidencia que los mismos no son suficientemente aprovechados y que muchos inclusive desconocen de su existencia.

Un punto delicado y preocupante afirmado por los participantes fue que la institución no proporciona capacitaciones sobre la Educación Inclusiva. Sobre este aspecto, Carpio Vera et al. (2020), indican que es fundamental ofrecer actualizaciones y capacitaciones en Educación Inclusiva a los docentes, para orientar los procesos de aprendizajes en las aulas, independientemente de la heterogeneidad de estudiantes. Además, uno de los criterios de calidad de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior [ANEAES] (2018), en su Dimensión 3, Personas, evalúa la pertinencia y eficacia de los planes de capacitación y perfeccionamiento docente, relacionados a la inclusión y discapacidad. Es importante señalar que en el Proyecto Educativo Institucional se consideran los aspectos referidos a la Educación Inclusiva, en la misión institucional, en los ejes estratégicos del modelo pedagógico y específicamente en los principios y valores que pregonan, así también hacen mención a la implementación del departamento de Bienestar Estudiantil, como acciones de innovación pedagógica para mejorar la calidad de la enseñanza en las carreras.

A nivel mundial se reconoce que la Educación es un derecho básico de las personas. Un 40% de los encuestados conocen las reglamentaciones sobre la educación inclusiva, específicamente el Art. 74 de la Constitución Nacional del Paraguay del 1992. Sobre la educación inclusiva, existe un marco legal que la ampara y reglamenta mediante leyes que tienen como finalidad

garantizar el derecho a la educación de todas las personas en general, que están plasmados en documentos de convenciones internacionales, declaraciones y conferencias, a las que se adhieren varios países en todo el mundo. Paraguay cuenta con un marco legal que garantiza la educación, en igualdad de oportunidades para todas las personas, por tanto, las instituciones de Educación Superior deben brindar las condiciones necesarias para la accesibilidad, permanencia, promoción y conclusión de una carrera universitaria a personas con discapacidad, según se establece en el Decreto N° 2837/2014, por el cual se reglamenta la Ley N° 5136/2013 De Educación Inclusiva, en el Capítulo I, Art 2° (Congreso Nacional de la República del Paraguay, 2013). Desde el ente central se debe trabajar más sobre este tema tan importante dentro de la sociedad, ya que es muy frecuente escuchar hablar, de incluir a las personas en todos los ámbitos, se debe tener en cuenta que la sociedad no está debidamente preparada para lo que se pretende en la Ley N° 5136/2013 de Educación Inclusiva.

El sistema educativo es el eje central que debe orientar las demás acciones en conjunto con todos los ámbitos de interacción de la sociedad, para una sensibilización integral de todos los estamentos, con el fin de establecer la cultura inclusiva en el Paraguay, ya que no puede limitarse o centrar la responsabilidad solo en las instituciones educativas.

El papel del docente en aulas inclusivas es de trascendental importancia según García Llamas (2008) porque desempeñan un tipo de liderazgo capaz de desarrollar aprendizajes, integración-cohesión del grupo y el desarrollo de las habilidades-capacidades de los estudiantes a su cargo. Por ello en una práctica docente debe estar presente en todo momento del proceso enseñanza-aprendizaje, las actitudes y aptitudes para que estas dimensiones de liderazgo, se desarrollen en su plenitud en pos del logro de las capacidades y lleguen a ser profesionales competentes.

En este sentido se necesita que los docentes hayan tenido una formación sólida y haber consolidado en ellos, actitudes de aceptación de la diversidad y de una experiencia necesaria, que le dará seguridad y un panorama más amplio para desarrollar innovaciones en sus clases.

En cuanto a las técnicas de enseñanzas en aulas, los docentes confirman utilizar "*Metodologías y técnicas de aprendizaje cooperativo (Tutoría entre iguales/compañeros: actividades convivencia o programas de mediación entre compañeros, el club de los deberes, prácticas guiadas... y Metodologías y técnicas de aprendizaje colaborativo (Comisiones de apoyo o ayuda mutua entre compañeros...)*". La experiencia del docente proporciona un conjunto de estrategias didácticas de trabajo relacionadas con la organización, la planificación y la metodología que hacen factible la obtención de un amplio repertorio pedagógico que permite afrontar mejor el reto de la diversidad.

Fernández Batanero (2012) manifiesta que, para favorecer la atención a la diversidad, la educación integral de todo el alumnado, se debe dar mayor énfasis a la formación del docente en la Educación Superior para lograr una mejor educación, para ello deben darse los cambios necesarios para su consecución y no pueden olvidarse de los aspectos sociales, históricos, profesionales e ideológicos que condicionan la práctica docente y las políticas de reforma educativa.

De acuerdo a los resultados de la investigación llevada a cabo, sobre el perfil que presentan los docentes de Educación Superior para su intervención pedagógica efectiva en aulas inclusivas, se concluye que: La institución en estudio tiene una buena estructura edilicia, mobiliarios y otros, para albergar estudiantes con discapacidad, inclusive para los docentes dispone de áreas de apoyo a dichas gestiones y cuenta con presupuestos para materiales didácticos especiales. Sin embargo, debe mencionarse que la comunicación interna con los docentes deberá mejorarse para el mayor aprovechamiento de los recursos que disponen, como también promover

capacitaciones para los mismos, a fin de fortalecer las competencias en la Educación Inclusiva y ofrecer una educación integral de calidad.

En relación al nivel de formación en Educación Inclusiva que tienen los docentes, se ha evidenciado que los programas de formación pedagógica, en su gran mayoría no contemplan contenidos referidos a la capacitación en la Educación Inclusiva, como también, que los propios docentes no tienen la capacidad de identificar a estudiantes con alguna discapacidad en sus aulas y tampoco demuestran interés en realizar por cuenta propia, cursos, actualizaciones, seminarios o charlas en relación a esta condición presente en algunos estudiantes. Debe ser una prioridad que, en los programas de formación pedagógica de Educación Superior, sea obligatorio incluir contenidos referidos a la Educación Inclusiva y que las instituciones reguladoras establezcan un porcentaje mínimo para el mismo y sea un requisito para la habilitación de dichos programas. Un parámetro apropiado podría ser que los diplomados incorporen contenidos y/o al menos un módulo referido a Educación Inclusiva, las especializaciones al menos setenta a ochenta horas del programa curricular y las maestrías y doctorados entre doscientas a doscientas diez horas. La intervención pedagógica del docente en aulas inclusivas es variada debido a que, cómo se ha mencionado antes, no cuentan con formación en Educación Inclusiva, por lo tanto, no tienen la capacidad de diseñar, planificar y programar la instrucción en el equipo interdisciplinar, a fin de brindar el apoyo pedagógico que necesitan los estudiantes. Realizan improvisaciones y utilizan estrategias metodológicas en función a la necesidad que presentan los estudiantes con alguna discapacidad. La Educación Superior en Paraguay necesita de un profesional de la educación, capaz de liderar las acciones educativas de la diversidad desde la inclusión. Para ello, debe realizar un cambio de paradigmas y asumir desde las aulas inclusivas la vocación de servicio y que no se constituya en una barrera para el aprendizaje, que conozca ampliamente los contextos en los que lleva a cabo su labor y tenga las competencias didácticas para que el proceso educativo desarrolle plenamente las capacidades humanas de sus estudiantes. Por lo tanto, esta investigación podrá servir de motivación para el debate y la reflexión sobre las prácticas docentes en aulas inclusivas.

En relación al perfil docente requerido para una intervención pedagógica efectiva en aulas inclusivas, se constata que no se ha establecido un perfil docente para la Educación Inclusiva en Educación Superior. Además de los conocimientos que debe tener el docente sobre su área disciplinar y los valores actitudinales necesarios, siendo este un tema bastante significativo y pertinente, mediante esta investigación se proponen las competencias mínimas básicas que debe desarrollar para un aula inclusiva en este nivel educativo, que se evidencien en:

- Manejo de métodos de enseñanza para el logro de capacidades;
- Competencias comunicacionales para interactuar con los estudiantes y colegas;
- Dominio de técnicas relacionadas con los avances actuales de las tecnologías de la información y la comunicación;
- Competencias para la investigación y reflexión acerca de sus prácticas;
- Capacidad de aprender y actualizarse;
- Compromiso ético;
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica;
- Capacidad para desarrollar el pensamiento lógico-crítico;
- Dominio de la teoría y la metodología curricular para orientar acciones educativas en atención a las capacidades diferentes;
- Desarrollo de destrezas curriculares transversales;

- Capacidad para diseñar y poner en práctica estrategias de enseñanza-aprendizaje según los contextos.
- Capacidad de vincular los contenidos disciplinares con el entorno.
- Capacidad de investigación e innovación en el contexto de la diversidad.

En la identificación del grado de cumplimiento de los criterios de calidad referidos a la Educación Inclusiva desde la gestión docente, se reconoce como debilidad en cuanto a la capacitación en temas relacionados a la inclusión y discapacidad, y debido a ello, en la aplicación de metodologías y técnicas adecuadas y la realización de los ajustes a los planes curriculares de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Se recomienda que la institución incorpore un especialista en Educación Inclusiva, encargado de dar apoyo, asistencia y seguimiento, tanto a estudiantes como a docentes, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así también, dictar cursos y talleres para fortalecer las competencias de los docentes de la institución en Educación Inclusiva y de esta manera ofrecer una educación integral de calidad a los estudiantes.

El grado de conocimiento del docente sobre el marco legal que sustenta la Educación Inclusiva en la Educación Superior es muy limitado y los que lo conocen, es porque han dado una lectura ocasional sin analizar en profundidad. Dentro del compromiso asumido como docente universitario, el profesional también debe tener conocimiento de las legislaciones nacionales e internacionales que amparan y garantizan la Educación Inclusiva, a fin de realizar un abordaje efectivo e integral de los temas relacionados a la inclusión y la discapacidad en las aulas. La lectura de las normativas que rigen la Educación Superior en forma autodidacta y la realización de cursos referidos a la Educación Inclusiva aportarán el conocimiento necesario, para que el docente comprenda su importante responsabilidad en este aspecto.

Se concluye que el perfil que presentan los docentes de Educación Superior para realizar una intervención pedagógica efectiva en aulas inclusivas, de esta institución privada de Educación Superior es deficiente. Se debe asumir que el cambio que se necesita debe ser gradual, pero más allá de la institución educativa, para garantizar una Educación Inclusiva eficaz, es necesario que todo el sistema educativo esté comprometido, desde las autoridades del estado, ministerios, rectores, decanos, directores; no solo con leyes, decretos y resoluciones, sino estableciendo además mecanismos eficientes para velar por el cumplimiento de las mismas y así brindar oportunidades hacia la integración y evolución social para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Declaración de los autores: Las autoras aprueban la versión final del artículo.

Declaración de conflicto de interés: Las autoras declaran no tener conflicto de interés.

Contribución de los autores:

Conceptualización: Teresa O'Higgins y Sandra Ayala

Curación de datos: Teresa O'Higgins y Sandra Ayala

Análisis formal: Teresa O'Higgins y Sandra Ayala

Investigación: Teresa O'Higgins y Sandra Ayala

Metodología: Teresa O'Higgins y Sandra Ayala

Redacción – borrador original: Teresa O'Higgins y Sandra Ayala

Redacción – revisión y edición: Teresa O'Higgins y Sandra Ayala

Financiamiento: Este trabajo ha sido autofinanciado

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). (2018). *Guía para la Elaboración del Informe de Acreditación y Autoevaluación de la Educación Superior*. http://www.aneaes.gov.py/v2/application/files/7017/0501/3374/2_Guia_de_Autoevaluacion_de_CG_y_PP.pdf
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. 2da. ed. FUHEM y OEI. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Carpio Vera, D., Romero Urrea, H., Intriago Alcívar, G., Arellano Romero, F., y Troya Santillán, B. (2020). Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. *Revista Salud y Bienestar Colectivo de RESBIC*, 4(1), 69-83. <https://revistasaludybienestarcolectivo.com/index.php/resbic/article/view/74>
- Casado Muñoz, R., Zabaleta González, R., Segura Zariquiegui, A., y Lezcano Barbero, F. (2023). Nuevos retos para la orientación en educación inclusiva y derechos de la infancia: Evaluación de la capacidad para participar. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 337-355. <https://doi.org/10.6018/rie.517441>
- Congreso Nacional de la República del Paraguay (2013). *Ley N° 5136 de Educación Inclusiva*. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva>
- Correa-Alzate, J. I., Suárez-Vallejo, J. P., y Restrepo-Restrepo, N. (2023). Experiencia de docentes en tiempo de pandemia con estudiantes con retos educativos: Desafíos en el retorno a educación presencial con enfoque inclusivo en Medellín. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-21. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/15856/27982>
- Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (2018). *Paraguay Anuario Estadístico 2018*. https://www.ine.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/documento/5f87_Anuario%20Estadistico%202018.pdf
- Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200001&lng=es&tlng=es
- García Llamas, J. L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 89-105. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28871>
- Hurtado Maya, A. H., Montoya Martínez, M. D., Valencia López, Á. M., & Calzada Londoño, G. A. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8855422>
- Ministerio de Educación y Cultura y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Atención a la Diversidad*. OEI y MEC. <https://mec.gov.py/talento/archivo/convocatoria01-16-nacional/ejes-bibliografia/2-atencion-a-la-diversidad.pdf>
- Maldonado, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100067&lng=es&tlng=es
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - Paraguay. (2013). *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2013*. <https://www.py.undp.org/content/paraguay/es/home/library/poverty/informe-nacional-sobre-desarrollo-humano-2013.html>
- Soroa, M., y Karrera, I. (2023). Acercando la diversidad social al alumnado de educación primaria: estudio sobre una experiencia de formación inclusiva. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(37.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.91378>
- Vallejos Garcías, V., y Castro Durán, L. (2023). Educación inclusiva: Percepción de una comunidad Educativa. *Revista Internacional de Humanidades*, 17(2), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8840141>