



INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

***DESDE DISTINTAS PERSPECTIVAS, PERO
CON UNA MIRADA COMPARTIDA***

Salvadora Giménez

2021

Título

INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO. *Desde distintas perspectivas, pero con una mirada compartida.*

Elaborado por Alumnos del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Gran Asunción - UNIGRAN

Autoridades de la Institución

Dr. Juan Alberto Antonio Denis Pintos - Rector

Mg. María Cristina Ramírez Flores - Directora Académica

Msc. Miguel Ángel Aguilar Britez - Director Financiero

Dr. Emiliano Rojas Ramos - Decano de Facultad de Postgrado

Msc. Lilian Duarte - Coordinadora Académica

Mg. Julio Juarez Cuevas Goncalves - Decano de Facultad de Ciencias Médicas

Dr. Jonathan Ayala - Director de Investigación y Extensión

Tamara Denis - Directora de Talento Humano

Compilación y Edición

Dra. Salvadora Giménez Amarilla

Edición

Ing. María Soledad Mendoza Giménez

Edición y Maquetado

Alejandro Daniel Ramírez Giménez

ISBN: 978-0-578-34651-9

Cantidad de Páginas: 135

Fecha de Publicación: Diciembre 2021

“Este material presenta varios puntos de vista, que son responsabilidad exclusiva de cada uno de los autores y no de la Institución”

Prólogo

Este material presenta un grupo de artículos documentales elaborados por los estudiantes de la Cátedra Inclusión en el Sistema Educativo del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Gran Asunción UNIGRAN realizado bajo la tutela de la Prof. Dra. Salvadora Giménez. Dichos artículos desarrollan una de las áreas de mayor debate y preocupación en la actualidad: la inclusión en la educación.

En este libro, el lector encontrará información bibliográfica de la inclusión en Paraguay, aplicable a todos los niveles del sistema educativo. Los artículos que conforman esta obra analizan la inclusión educativa desde varias perspectivas; ya que, por un lado, se desarrollan los conceptos fundamentales de la inclusión, como los avances, obstáculos y retos. A su vez, se analiza teóricamente a los constructos: inclusión y exclusión educativa.

Por otro lado, esta obra contiene trabajos documentales que describen los aspectos contextuales que influyen en la inclusión educativa, como los factores determinantes, las actitudes docentes, el acceso y uso de las tecnologías, destacando las consideraciones de la inclusión, desde la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES).

A su vez, se destaca que la información que se encuentra en este libro describe la inclusión en instituciones de zonas de Paraguay, como Coronel Oviedo. Asimismo, se analizan las oportunidades y retos que posee la educación hacia personas con diferentes tipos de discapacidad, incluso, se discuten las formas de aplicar intervenciones en las aulas.

Finalmente, se invita a los lectores a revisar críticamente esta obra para generar debates acerca de la importancia de las acciones inclusivas, los beneficios colectivos y la necesidad urgente de facilitar el acceso a la educación universal. Además, se destaca la importancia de obras de este tipo, ya que contribuyen a difundir los trabajos estudiantiles e iniciarlos en la publicación académica.

Dr. Juan Alberto Antonio Denis Pintos
Rector
Universidad Gran Asunción - UNIGRAN

Tabla de Contenidos

Consideraciones de la inclusión, desde la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) <i>Salvadora Giménez Amarilla</i>	—6
La Educación Inclusiva en las Universidades sus avances, obstáculos y retos. <i>Rose Marie Sachelaridi de López</i>	—18
Una revisión teórica de los conceptos de inclusión y exclusión educativa <i>Nimia Chaparro Gamarra, Sandra Quiñónez González, Cynthia Rolón Cañete</i>	—24
El proceso de diagnóstico como componente inseparable del proceso de ajustes razonables <i>Marlyn Noemí López Rojas</i>	—30
Factores determinantes para una educación inclusiva <i>Arnaldo Rojas Aquino, Miguel Vera, Pedro Burgos Ortellado</i>	—40
Estrategias de enseñanza para generar entornos inclusivos de aprendizaje en el aula <i>Roberto Cáceres Florentín, Teresa Morel de Cáceres</i>	—46
La inclusión y la actitud docente en las universidades <i>Myrian Flor Cuevas, Shirley Silva de Ramírez, Oscar Torales</i>	—61
Evaluación alternativa, como recurso para evaluar la diversidad presente en el aula <i>Jacinta Concepción Ramírez de Oviedo, Mirna Noemí González Maldonado</i>	—68
Buenas prácticas de inclusión en la educación media <i>Lilian Amalia Giménez Villaverde</i>	—75
Estudiantes con discapacidad motora <i>Juan Ramón Martínez</i>	—81
Ajustes razonables en el segundo curso del Colegio Virgen del Carmen de Coronel Oviedo Año 2021 <i>Perla Arguello Benítez</i>	—88
Inclusión de estudiantes con Discapacidad a la Educación Superior <i>Fabiola Espínola Cabañas, Zulmira Bareiro</i>	—98
Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Docencia Universitaria para la Educación a Personas con Discapacidad <i>Yolanda Estigarribia Román</i>	—106
El aprendizaje cooperativo como estrategia para lograr aulas inclusivas <i>Raquel Godoy de Cousiño, Mirtha Raidán Núñez</i>	—112
La inclusión y el aprendizaje colaborativo en la Educación Superior <i>Blácida María Torales Castillo, Lidia Benítez de Moreno</i>	—121
Problemas y desafíos en los procesos de la educación inclusiva. <i>Gloria Candia Sosa, Lourdes Zarza Cabañas, Jaime Torales Kennedy</i>	—128

Introducción

Este trabajo sobre Inclusión en el Sistema Educativo desde diferentes perspectivas, evidencia que debemos asumir la necesidad de implementar una efectiva inclusión en nuestras instituciones basado en la comprensión integral de las necesidades del estudiante, de su contexto y realidad socio-económica y cultural, de su proyección personal desde el respeto a sus derechos y a una formación integral que le permita realizarse plenamente como persona y como profesional listo para insertarse en el mundo laboral.

Tal vez, con el paso del tiempo y con los conceptos a medio gastar corramos el riesgo de empezar a considerar la verdadera inclusión como una mera utopía, sin embargo debemos caminar con pasos firmes y hacer lo que corresponde desde el lugar en el que nos encontremos, mejorando lo que esté a nuestro alcance.

En estas páginas y desde distintas perspectivas abordamos la respuesta inclusiva como un reto para el momento actual, más no como una entelequia. Son trabajos de estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación, algunos de los cuales por primera vez se enfrentaron al reto de la elaboración de un artículo con fines de publicación.

Es cierto que son muchos los aspectos a considerar a la hora de hacer realidad este modo de afrontar la inclusión con connotaciones más humanas, más solidarias y más equitativas.

Son precisos muchos ajustes y reformas en las instituciones, consideraciones metodológicas desde la educación inicial hasta la educación superior, recursos tecnológicos y talento humano, recursos económicos y ayudas personales a los estudiantes, y así, podríamos seguir enumerando un largo etcétera.

Aunque en estas páginas abundan visiones complementarias, y todas ellas positivas, vale la pena señalar dos importantes metas en esta amplia reforma, dos metas que confluyen en un necesario cambio de actitudes, tales son: la disposición positiva del profesorado, directivos y gestores implicados en la educación y la disposición, igualmente positiva, de la sociedad en su conjunto, impulsando el mayor logro educativo para los estudiantes, abandonando prejuicios y falsas creencias con respecto a quienes presentan dificultades más o menos graves.

Este es, por tanto, un trayecto de largo recorrido, una apuesta hacia el futuro sin perder de vista el presente, un camino en el que, aunque hay prisas, nunca debe haber pausas, pues solo así evitaremos el riesgo de fracasar en este empeño y de pasar a considerar la equidad educativa y la igualdad de oportunidades como una mayor justicia social y un futuro de esperanza que nos enriquece a todos y nos hace más humanos.

*Consideraciones de
la inclusión, desde la
Agencia Nacional de
Evaluación y Acreditación
de la Educación Superior
(ANEAES)*

Salvadora Giménez Amarilla

CONSIDERACIONES DE LA INCLUSIÓN, DESDE LA AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ANEAES)

CONSIDERATIONS OF INCLUSION, FROM THE NATIONAL AGENCY FOR EVALUATION AND ACCREDITATION OF HIGHER EDUCATION (ANEAES)

Salvadora Giménez Amarilla

*Universidad Gran Asunción (UNIGRAN),
Universidad Nacional de Concepción (UNC),
Instituto Desarrollo (ID).*

sgimenez01@gmail.com

RESUMEN

En este artículo se hace un estudio documental, un análisis de las publicaciones de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), respecto al Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, con las dimensiones, los criterios e indicadores que se refieren de algún modo a la inclusión, que si bien ya inicia en el 2014, se comparan las dos últimas versiones, resaltando lo que se mantiene y lo que se ha cambiado desde el 19 de julio del año 2018 del Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado - Guía de Autoevaluación, al 27 de julio de 2020, la Guía para la elaboración del Informe de Autoevaluación. Se espera sirva para tomar en cuenta en las instituciones de educación superior y pueda avanzarse hacia una mayor inclusión y de calidad.

Palabras clave: inclusión, evaluación, acreditación, ANEAES, educación superior

ABSTRACT

In this article, a documentary study is made, an analysis of the publications of the National Agency for Evaluation and Accreditation of Higher Education (ANEAES), regarding the National Model of Evaluation and Accreditation of Higher Education, with the dimensions, criteria and indicators that refer in some way to inclusion, which although it already started in 2014, the last two versions are compared, highlighting what is maintained and what has been changed since July 19, 2018 of the Evaluation Mechanism and Accreditation of Undergraduate Programs - Self-Assessment Guide, as of July 27, 2020, the Guide for the preparation of the Self-Assessment Report. It is expected to serve to take into account in higher education institutions and can move towards greater inclusion and quality.

Keywords: inclusion, evaluation, accreditation, ANEAES, higher education.

INTRODUCCIÓN

La inclusión, acorde a la Ley 5136/13 De Educación inclusiva, es la “identificación y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación, y maximización de los recursos para el apoyo de ambos procesos” (p.2), esta ley cuenta con su reglamentación, Decreto No. 2837/14 de la Presidencia de la República y el Ministerio de Educación y Cultura.

Haciendo un contraste con la evolución de las acciones en torno a la inclusión en las instituciones de educación superior, se puede destacar que aún es incipiente, si bien es un tema del que se están ocupando con mayor énfasis, considerando que la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), ha incluido desde el 19 de julio del año 2018, un mayor número de indicadores frente a los que existían desde el 2014.

La última versión del Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior donde constan los Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado, en forma específica, la Guía para la elaboración del Informe de Autoevaluación, aprobado por Resolución No 175 del Consejo Directivo en fecha 27 de julio de 2020, se han introducido indicadores referentes a bioseguridad y formación en educación virtual. Todos los puntos que hacen referencia a la inclusión, son los que se presentan en este trabajo.

Criterios mínimos de calidad en el Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.

Revisando de manera específica la normativa relacionada con la inclusión en la Educación Superior, podemos encontrar algunos puntos relacionados con los procesos de acreditación de la calidad de las carreras existentes en Paraguay. La Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) es el organismo técnico del Estado encargado de cumplir con las tareas específicas de verificar y certificar sistemáticamente la calidad de estas Instituciones de Educación Superior, sus filiales, programas de posgrado y carreras de grado (Art. 82, Ley N.º 4995/2013).

Existen indicadores referidos a los criterios mínimos de calidad en el Modelo Nacional de Acreditación de la Educación Superior, que como ejemplo, se explicitan los de una carrera que se hallan en la Parte 5: Criterios de calidad para la carrera de Administración, de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), aprobado por Resolución N.º 144 de la Presidencia del Consejo Directivo en fecha 03 de septiembre de 2014, y se tenían 9 indicadores en total. Se mencionan a continuación.

En lo referente al Componente 1.2. Gestión:

1.2.1 “d): El proyecto educativo contempla mecanismos de atención especial a estudiantes con diversidad funcional/discapacidad” (p.13).

En la Dimensión 3: Personas, en el apartado 3.2.3, se lee: “e) Existen mecanismos para la capacitación de los docentes en relación a la atención adecuada de los estudiantes con diversidad funcional/discapacidad” (pp. 21-22).

En el punto 3.3.1 se dice que “f) Existen mecanismos de aplicación sistemática y efectiva que eliminen las barreras culturales y actitudinales que impiden la inclusión efectiva de estudiantes con diversidad funcional /discapacidad” (p.22)

Y finalmente en el apartado correspondiente a la Dimensión 4: Recursos, Componente 4.1. Infraestructura, equipamiento e insumos, en el punto 4.1.1 se leen varios indicadores considerados para la inclusión, tales como:

- a) Los espacios designados a los directivos, personal docente y administrativo, reúnen las condiciones para facilitar el desarrollo de sus actividades y cumplen con las normas de accesibilidad
- b) Las salas de clase y de actividades son apropiadas en cantidad y calidad en proporción al número de estudiantes y actividades programadas y cumplen con las normas de accesibilidad
- c) Los laboratorios disponen de espacio suficiente para asegurar la realización adecuada de las actividades cumpliendo las normas de accesibilidad.
- d) Las instalaciones de la biblioteca incluyen espacios suficientes, debidamente acondicionados tanto para el acervo bibliográfico como para salas de lectura, con las condiciones de accesibilidad del entorno físico
- e) Todos los espacios cuentan con los mecanismos apropiados para garantizar la seguridad, accesibilidad y la salubridad de las edificaciones y de las personas.
- f) Existen mecanismos de aplicación sistemática y efectiva que eliminen las barreras físicas que impiden la inclusión efectiva de estudiantes con diversidad funcional /discapacidad” (pp. 24-25)

Es importante destacar que, si bien la legislación constituye un primer paso hacia la inclusión, es preciso posteriormente verificar y reflexionar acerca de su aplicabilidad y cumplimiento en la realidad nacional. Esta aplicabilidad debe verse reflejada en las políticas tanto públicas como privadas y en los resultados estadísticos como indicadores que denoten su implementación.

En la línea de avanzar hacia la real inclusión, la ANEAES ha incorporado más indicadores a partir del año 2018, que se ven reflejados en el Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, tales como: el Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado, la Guía de

Autoevaluación y la Guía para la elaboración del Informe de Autoevaluación, aprobados por Resolución N.º 213 del Consejo Directivo en fecha 19 de julio de 2018.

Se detallan los indicadores que aparecen en el Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (julio, 2018), donde si bien se han mantenido la cantidad de componentes, hubo ajustes en la cantidad y tipo de ítems en la Matriz para la evaluación de la calidad de las carreras de grado.

El proceso de valoración inicia con el análisis del grado de cumplimiento de cada indicador. Para ello se utiliza la escala definida en la Tabla 1.

Tabla 1.

Escala valorativa de indicadores de calidad del modelo nacional de acreditación

Escala valorativa	Descripción
Cumple totalmente	Cuando el/los aspectos evaluados en el indicador se cumplen
Cumple parcialmente	Cuando algún aspecto evaluado en el indicador no se cumple
No cumple	Cuando ninguno de los aspectos evaluados en el indicador se cumple

Fuente: ANEAES (2018).

Cada institución entrega un Informe de Autoevaluación que se califica según esta escala. En su momento, resultará de interés analizar y valorar la puntuación obtenida en cada uno de los ítems referidos a la inclusión.

A continuación, se enuncian esos ítems, tras seleccionar aquellos que tienen directa relación con el área de la inclusión, considerando dimensiones, componentes, criterios e indicadores, tal como aparece en la Guía para la elaboración del Informe de Autoevaluación de la ANEAES (2018). En el presente documento se agrega un número ordinal delante del indicador para su recuento.

Dimensión 1. Gobernanza de la Carrera

Componente 1. Organización

Criterio 1.1.2 Eficacia e integridad en la aplicación de las normativas y reglamentaciones que rigen la carrera.

1.a. Las normativas y reglamentaciones que rigen la carrera están aprobadas y tienen en cuenta el enfoque de educación inclusiva.

2.b. Las normativas y reglamentaciones que rigen la carrera están difundidas en diferentes medios accesibles.

Componente 2. Gestión

Criterio 1.2.1. Pertinencia y eficacia en la gestión del Proyecto Académico.

3.e. La carrera prevé recursos de infraestructura, equipamientos, materiales e insumos requeridos para la implementación eficaz de la misma, considerando el enfoque de educación inclusiva.

4.h. La carrera prevé mecanismos de adecuaciones curriculares y ajustes razonables en concordancia con las necesidades de las personas con discapacidad.

Dimensión 2. Proyecto Académico

Componente 1. Elementos referenciales de la carrera

Criterio 2.1.3 Pertinencia de los mecanismos de admisión.

5.b. Los procedimientos de admisión están difundidos y disponibles al público en formatos accesibles.

Componente 2. Plan de Estudio

Criterio 2.2.1. Pertinencia de la planificación del Plan de Estudio.

6. h. Los programas de estudios están disponibles en formatos accesibles

a los interesados.

Componente 3. Proceso de formación académica

Criterio 2.3.1 Pertinencia y eficacia de los procesos de enseñanza aprendizaje.

7.d. Las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes responden a enfoques pedagógicos inclusivos.

Dimensión 3. Personas

Componente 1. Directivos

Criterio 3.1.2 Eficacia y eficiencia de la gestión directiva.

8.f. Existen evidencias de que los directivos de la carrera garantizan la inclusión de las Personas con Discapacidad.

Componente 2. Docentes

Criterio 3.2.1 Pertinencia e integridad de los procesos de selección, evaluación y promoción docente.

9.b. Los procedimientos de selección y evaluación del personal docente se encuentran difundidos en

formatos accesibles.

Criterio 3.2.3 Pertinencia y eficacia de los planes de capacitación y perfeccionamiento docente

10.b. Existen evidencias de la capacitación de los docentes en temas relacionados a la inclusión y discapacidad.

Componente 3. Estudiantes

Criterio 3.3.1 Pertinencia y eficacia de los mecanismos de orientación académica a la población estudiantil.

11.d. Las actividades de orientación académica previstas son inclusivas y responden a las necesidades de los estudiantes.

Criterio 3.3.2 Pertinencia y eficacia de los mecanismos de apoyo a la población estudiantil

12.e. Los programas de apoyo económico y de atención a la salud de los estudiantes se encuentran difundidos en formatos accesibles.

13.i. La carrera prevé mecanismos que coadyuvan a eliminar las barreras físicas y actitudinales que impiden la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad.

Dimensión 4. Recursos

Componente 1. Infraestructura, Equipamientos e Insumos

Criterio 4.1.1 Pertinencia y adecuación de los espacios destinados a las actividades de la carrera.

14.h. Los espacios destinados a la carrera cumplen con las normas de accesibilidad.

De los 192 indicadores evaluados, 14 corresponden a la inclusión, representando un 7,3% del total. Se trata de los criterios mínimos de calidad que las instituciones de educación superior deben cumplir para la acreditación.

Se ha realizado un recuento de los indicadores que implican la inclusión en el Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del 19 de julio, 2018, sin embargo, cabe destacar que, por Resolución No 175 del Consejo Directivo en fecha 27 de julio de 2020, se actualiza este Modelo.

Dicho modelo incluye tanto la Guía para la elaboración del Informe de Autoevaluación, correspondiente al Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado, como el documento denominado: “Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado, Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Programas de Postgrado, Guía de Autoevaluación, aprobado por Resolución N° 213 del

Consejo Directivo en fecha 19 de julio de 2018 y por Resolución N° 160 del Consejo Directivo en fecha 2 de julio de 2020”, además de la Guía para la elaboración del Informe de Autoevaluación aprobado por Resolución No 175 del Consejo Directivo en fecha 27 de julio de 2020. En ambos se han integrado medidas de bioseguridad por su importancia ante el nuevo contexto de COVID-19, que no solo irrumpió la cotidianeidad a nivel mundial, sino que ha afectado el modo de vivir y relacionarse.

Se detallan a continuación los indicadores referentes a los criterios de inclusión que, siendo los mismos del 2018, se puntualizan tanto los que mantienen el mismo orden, así como los que se modifican en el 2020:

Dimensión 1. Gobernanza de la Carrera

Componente 1. Organización

Criterio 1.1.2 Eficacia e integridad en la aplicación de las normativas y reglamentaciones que rigen la carrera.

1.a. Las normativas y reglamentaciones que rigen la carrera están aprobadas y tienen en cuenta el enfoque de educación inclusiva **(se mantiene)**.

2.c. Las normativas y reglamentaciones que rigen la carrera están difundidas en diferentes medios accesibles **(de “b” ha pasado a “c”)**.

Componente 2. Gestión

Criterio 1.2.1. Pertinencia y eficacia en la gestión del Proyecto Académico.

3.e. La carrera prevé recursos de infraestructura, equipamientos, materiales e insumos requeridos para la implementación eficaz de la misma, considerando el enfoque de educación inclusiva **(se mantiene)**.

4.h. La carrera prevé mecanismos de adecuaciones curriculares y ajustes razonables en concordancia con las necesidades de las personas con discapacidad. **(se mantiene)**.

Dimensión 2. Proyecto Académico

Componente 1. Elementos referenciales de la carrera

Criterio 2.1.3 Pertinencia de los mecanismos de admisión.

5.b. Los procedimientos de admisión están difundidos y disponibles al público en formatos accesibles **(se mantiene)**.

Componente 2. Plan de Estudio

Criterio 2.2.1. Pertinencia de la planificación del Plan de Estudio

6.h. Los programas de estudios están disponibles en formatos accesibles a los interesados (**se mantiene**).

Componente 3. Proceso de formación académica

Criterio 2.3.1 Pertinencia y eficacia de los procesos de enseñanza aprendizaje.

7.d. Las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes responden a enfoques pedagógicos inclusivos (**se mantiene**).

Dimensión 3. Personas

Componente 1. Directivos

Criterio 3.1.2 Eficacia y eficiencia de la gestión directiva.

8.g. Existen evidencias de que los directivos de la carrera garantizan la inclusión de las Personas con Discapacidad (**de “f” ha pasado a “g”**).

Componente 2. Docentes

Criterio 3.2.1 Pertinencia e integridad de los procesos de selección, evaluación y promoción docente.

9.b. Los procedimientos de selección y evaluación del personal docente se encuentran difundidos en formatos accesibles (**se mantiene**).

Criterio 3.2.3 Pertinencia y eficacia de los planes de capacitación y perfeccionamiento docente.

10.b. Existen evidencias de la capacitación de los docentes en temas relacionados a la inclusión y discapacidad, bioseguridad y uso de TIC (**se mantiene el orden del indicador al que se ha agregado la capacitación en bioseguridad y uso de TIC**).

Componente 3. Estudiantes

Criterio 3.3.1 Pertinencia y eficacia de los mecanismos de orientación académica a la población estudiantil.

11.d. Las actividades de orientación académica previstas son inclusivas y responden a las necesidades de los estudiantes.

Criterio 3.3.2 Pertinencia y eficacia de los mecanismos de apoyo a la población estudiantil

12.f. Los programas de apoyo económico y de atención a la salud de los estudiantes se encuentran

difundidos en formatos accesibles (de “e” ha pasado a “f”).

13.j. La carrera prevé mecanismos que coadyuven a eliminar las barreras físicas y actitudinales que impiden la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad (de “i” ha pasado a “j”).

Dimensión 4. Recursos

Componente 1. Infraestructura, Equipamientos e Insumos

Criterio 4.1.1 Pertinencia y adecuación de los espacios destinados a las actividades de la carrera.

14.h. Los espacios destinados a la carrera cumplen con las normas de accesibilidad (de “h” ha pasado a “g”).

En la versión de julio 2018 estaban 192 indicadores, de los cuales 14 correspondían a la inclusión y representa el 7.3 %. En el año 2020, con las medidas de bioseguridad, son 196 los indicadores evaluados, manteniéndose los 14 indicadores, lo que equivale al 7,14% del total.

CONCLUSIONES

Todavía resulta un gran desafío, no solo el hecho de tomar conciencia sino, más importante aún, el emprender acciones concretas a favor de las personas con discapacidad y necesidades específicas de apoyo educativo, como personas con derechos.

Las IES, entre sus obligaciones, se halla la de convertirse en garantes de esos derechos, atendiendo a infraestructuras accesibles, personal directivo, personal docente y administrativo especialmente preparados, listos para poder realizar los ajustes razonables que precisen los estudiantes, acorde a sus capacidades, las exigencias del perfil de egreso y las competencias básicas de cada una de las asignaturas que imparten.

Se trata, en suma, de eliminar las barreras que impiden la real inclusión, iniciando por las actitudinales, con ajuste a la Ley 5136/13 De Educación inclusiva, y su Decreto Reglamentario No. 2837/14 del Poder Ejecutivo, que insta a la aplicación en todos los niveles del sistema educativo.

Como bien señala Bagnato (2017), el solo hecho de la existencia de las leyes, no garantiza la operativización de medidas, por lo que se requieren mecanismos de control, ya que la aplicación de la convención en todos sus términos requiere un intenso proceso de análisis y conceptualización sobre las prácticas, a fin de lograr que las mismas sean sostenibles.

En la actualidad, la única garantía de control de la inclusión en la Educación Superior viene representada por la ANEAES, a tenor del cumplimiento de la Ley según los indicadores antes señalados. En todo caso, no se trata de una institución que sancione el no cumplimiento, sino que marca y exige los criterios de

calidad que dan lugar a la acreditación.

Finalmente, se espera que sistematizar estos criterios de calidad sirva para tomar en cuenta en las instituciones de educación superior y pueda avanzarse hacia una mayor inclusión y de calidad para todas las personas, en particular para quienes precisan de las adecuaciones necesarias para el acceso, permanencia y conclusión de alguna carrera de grado o programa de postgrado, de acuerdo a sus capacidades y las exigencias del perfil de egreso.

REFERENCIAS

ANEAES (2020). Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. *Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado. Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Programas de Postgrado. Guía de Autoevaluación. Aprobado por Resolución N° 213 del Consejo Directivo en fecha 19 de julio de 2018 y por Resolución N° 160 del Consejo Directivo en fecha 2 de julio de 2020.* Asunción: ANEAES.

ANEAES (2020). Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. *Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado.* Guía para la elaboración del Informe de Autoevaluación. Aprobado por Resolución No 175 del Consejo Directivo en fecha 27 de julio de 2020. Asunción: ANEAES.

ANEAES (2018). Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. *Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado. Guía de Autoevaluación.* Aprobado por Resolución N° 213 del Consejo Directivo en fecha 19 de julio de 2018. Asunción: ANEAES.

ANEAES (2018). Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. *Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado.* Aprobado por Resolución N° 213 del Consejo Directivo en fecha 19 de julio de 2018. Asunción: ANEAES.

ANEAES (2018). Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. *Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado. Guía para la elaboración del Informe de Autoevaluación.* Asunción: ANEAES.

Bagnato, M.J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. Educar em

Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 3, 115-26. DOI: 10.1590/0104-4060.51050.

Borregón, S. y Giménez, S. (2017). *Inclusión y sistema educativo. Orientaciones prácticas*. Madrid: CEPE.

Congreso de la Nación Paraguaya (2008). *Ley 5340, de 26 de junio de 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*. Asunción: Congreso de la Nación Paraguaya.

Congreso de la Nación Paraguaya (2013). *Ley 4995, de 9 de mayo de 2013, de Educación Superior*. Asunción: Congreso de la Nación Paraguaya.

Congreso de la Nación Paraguaya (2013) *Ley 5136, de 5 de diciembre de 2013, sobre Educación Inclusiva*. Asunción: Congreso de la Nación Paraguaya.

Presidencia de la República del Paraguay/ Ministerio de Educación y Cultura (2014). *Decreto No. 2837 Por el cual se reglamenta la Ley 5136 “De Educación inclusiva” del 23 de diciembre del 2013*.

***La Educación Inclusiva
en las Universidades sus
avances, obstáculos y retos.***

Rose Marie Sachelaridi de López

La Educación Inclusiva en las Universidades sus avances, obstáculos y retos.

Inclusive Education in Universities its advances, obstacles and challenges.

Rose Marie Sachelaridi de López

Facultad de Ciencias Médicas UNCA Paraguay

Resumen

Este artículo de revisión teórica sobre el enfoque de educación inclusiva en contextos de educación superior, tiene como objetivo identificar los avances, obstáculos y retos de la educación inclusiva en la universidad. Se aborda la Educación Superior Inclusiva, Enfoques de la Educación Superior Inclusiva (Diversidad y Equidad), Principios de la educación superior inclusiva (Integralidad, Flexibilidad, Interculturalidad y Participación). La metodología utilizada ha sido la revisión bibliográfica. en cuanto a los resultados y discusión se abordó todo lo relacionado a la educación universitaria inclusiva y los diferentes aportes de los autores al respecto.

Palabras clave: educación inclusiva; universidad.

Abstract

This article is a theoretical review on the inclusive approach in a higher education context, it aims to identify the advances, obstacles and challenges of inclusive education in the university. In this sense, it is intended to theoretically address the following topics: Inclusive Higher Education, Approaches to Inclusive Higher Education (Diversity and Equity), Principles of Inclusive Higher Education (Integrity, Flexibility, Interculturality and Participation), to investigate this topic, a bibliographic review was carried out on it, regarding The results and discussion addressed everything related to inclusive higher education and the different contributions of the authors on this regard.

Keywords: education, inclusive, university.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva a nivel mundial ha ido cobrando importancia en los últimos años, impulsando la realización de esta investigación bibliográfica con el objetivo de determinar los principales avances realizados dentro de la Educación Superior, enumerar los obstáculos que se debe superar para la implementación de la Educación inclusiva en las universidades y considerar los retos a los que se enfrenta una universidad con educación inclusiva.

Una universidad inclusiva está comprometida con la sociedad, además de impartir una docencia de calidad y de producir la mejor de las investigaciones, asume el mandato social de ser una referencia de valores y progresos humanos (Herrán, Pinargote, & Véliz, 2016).

Es muy importante que la Universidad pueda proporcionar una educación de calidad y ser productora de investigaciones.

Una universidad inclusiva ofrece igualdad de oportunidades a todas las personas que accedan a ella. Además de garantizar la equidad de quienes forman parte de la comunidad universitaria, es capaz de poner en marcha mecanismos proactivos de búsqueda de personas diversas y entre ellas las personas con discapacidad, ofreciendo un entorno acogedor que facilite los apoyos necesarios para que alcancen el máximo desarrollo de sus potencialidades (García-Cano, Buenestado, Gutiérrez, López, & Naranjo, 2017).

La universidad inclusiva debe ser equitativa, ofrecer igualdad de oportunidades a todos sus alumnos, entre ellos a los que posean alguna discapacidad, brindándoles apoyo que necesitan para poder desarrollar sus capacidades.

Si se apuesta por la inclusión de la diversidad en una institución, entendida como sinónimo de enriquecimiento y pluralidad, se estará avanzando hacia una Educación Superior que aporta buenos profesionales, al tiempo que forma una ciudadanía crítica capaz de emprender modelos de convivencia justos y equitativos. En definitiva, una universidad inclusiva es una universidad que podrá asimilar mejor la vida futura (Herrán et al., 2016).

La construcción de una educación superior inclusiva puede considerarse como uno de los retos de la sociedad actual. Así mismo, el reconocimiento de la diversidad como valor social, es uno de los determinantes del mejoramiento de la calidad educativa.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente artículo está dedicado a realizar un estudio sobre la educación superior inclusiva, tomando como referente los principales informes, publicaciones y reuniones que se han ocupado de la materia en los últimos años. Para ello, comenzamos realizando una revisión a algunas de las principales características de los sistemas educativos inclusivos, para luego continuar con el análisis de las claves socioeducativas de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 2008) dedicada a la materia, así como al análisis comparativo de las políticas inclusivas que presentaron los diferentes países de América Latina.

Para investigar sobre La Educación Superior Inclusiva, se realizó una revisión bibliográfica.

RESULTADOS

Políticas públicas relacionadas a la inclusión

La preocupación por los derechos a la educación y la equidad en educación parten del reconocimiento de mecanismos que históricamente han discriminado y excluido a niñas y niños del sistema escolar, muchos de los cuales continúan vigentes. Los mismos están relacionados al nivel socioeconómico, la lengua, al género, la pertenencia a ciertos grupos culturales, entre otros.

A partir de la Reforma, se han desarrollado políticas y planes que buscan superar estos procesos de exclusión, lo que se ha traducido en programas y acciones. Actualmente se cuenta con un marco normativo general que incluye La Constitución Nacional, El Código de la Niñez y Adolescencia y La Ley General de Educación. También se está trabajando en un proyecto de ley de antidiscriminación (Derecho antidiscriminatorio paraguayo). En el marco de esta última iniciativa se está analizando la situación de la población guaraní - hablante, de los pueblos indígenas, de las discriminaciones por razones de sexo y género, de la edad como factor de discriminación, de la orientación sexual, VIH/SIDA, de inmigrantes, grupos religiosos y la discriminación por condición de pobreza (Bareiro 2005).

Este proceso ha favorecido a estudiantes provenientes de sectores ubicados en las posiciones sociales de menores ingresos (CONEC 2005)

Educación inclusiva: alumnos y maestros

Paraguay se encuentra actualizado en lo que hace a la normativa, sin embargo, muchas de estas

normativas no lograron instalarse en las prácticas locales e institucionales. Uno de los mayores desafíos para el sistema es proponer una escuela más comprensiva, que no sólo admita a todos, sino que se adapte a la diversidad de características, capacidades y motivaciones de sus niñas y niños, incorporándolos al proceso como un valor y no como una carga (Pacheco, 2007)

La práctica de la educación inclusiva superior es aún incipiente, se está empezando a realizar algunos ajustes para superar los obstáculos con las que se encuentran las personas con discapacidad.

¿Porque es importante construir Universidades Inclusivas?

Una Universidad Inclusiva es aquella que da la bienvenida a la diversidad, como actitud y valor en alza (Muntaner, 2010). Su principal foco es la atención a la diversidad de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios), entendiendo diversidad como un espectro amplio que contribuye a la equidad a partir de la aceptación de la amplia gama en que las personas son diferentes (raza, género, etnia, edad, nacionalidad, cultura, religión, discapacidad, orientación sexual, estatus socioeconómico, idioma, estilos de aprendizaje, etc.).

La atención a la diversidad dentro y fuera del aula ha de partir necesariamente del reconocimiento de todos y cada uno de nosotros y nosotras como personas completas y distintas desde el momento en que nacemos, por todo esto nuestro compromiso es atender a las necesidades de cada uno de los estudiantes, el gran desafío que tenemos es que no solo debemos matricular a los alumnos sino debemos recibirlos y darles la educación adecuada.

Para abordar la inclusión educativa en la Universidad, es importante concretar las tres variables clave que debe cumplir cualquier proceso educativo inclusivo propuestas por Ainscow, Booth y Dyson (2006):

1. Presencia. La diversidad se muestra en la comunidad universitaria misma. Los rasgos de diversidad se demuestran en la composición demográfica en cada uno de los colectivos de la comunidad (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios).
2. Progreso. La atención educativa va dirigida a la mejora en los aprendizajes y al desarrollo profesional óptimo. La atención educativa debe ir mejorando cada vez más los aprendizajes y que los profesionales tengan formación profesional óptima para que puedan desempeñarse dentro de su entorno.
3. Participación. Toda la comunidad universitaria toma parte en las diversas experiencias o actividades propuestas en la Universidad. Es una forma de dar voz y favorecer la cohesión de todos y todas. Esto tiene que ver con remover las barreras del aprendizaje, facilitando que todos los estudiantes en situación de discapacidad puedan tener acceso a la universidad.

Estas tres dimensiones permiten construir una institución de educación superior más democrática y justa.

Por otra parte, el desarrollo de la educación Inclusiva en las instituciones de educación superior exige actuaciones en una serie de dimensiones (Ainscow, Booth y Dyson, 2006):

1-Creación de culturas inclusivas: Esta dimensión hace referencia al establecimiento de valores y actitudes inclusivas vinculadas a la consideración de la diversidad como un hecho valioso y guía de la toma de decisiones. La cultura inclusiva es dar igualdad de oportunidad a todos y se relaciona con una educación social, emocional, académica y ética cuyo principal objetivo es cambiar el clima de la universidad.

2-Elaboración de las políticas inclusivas: Para que la inclusión sea una realidad, se requiere de

la transformación de la Universidad tanto a nivel organizativo como curricular, con el fin de aumentar la participación activa y el progreso de los miembros de la comunidad. La apuesta por la educación inclusiva en la institución de educación superior debe reflejarse en la misión de la Universidad o los planes estratégicos, a fin de ser integrado en la cultura institucional. Por medio de la política inclusiva se realiza acciones para integrar o dar acceso a los grupos de población excluidos de los beneficios del desarrollo económico y social de una sociedad.

3-Desarrollo de buenas prácticas inclusivas: Algunos aspectos a considerar en el desarrollo de prácticas inclusivas son:

-Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todos y todas en las actividades o experiencias educativas y profesionales, asegurar que todas las actividades dentro y fuera del aula promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencias adquiridos por éstos.

-Aplicación de los principios del Diseño universal de aprendizaje (DUA). La diversidad se ve reflejada necesariamente en la forma en que cada alumno o alumna aprende. La diversidad en el aprendizaje se basa en la estructura y el funcionamiento cerebral. Este es un modelo de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad de los alumnos y tiene por objetivo lograr un inclusión efectiva, minimizando las barreras que se les presenta.

En Educación Superior se están esbozando Políticas de Educación Inclusiva -para una atención que corresponde en derecho a todos los estudiantes, y no solo aquellos en situación de discapacidad. (Giménez ,2015).

DISCUSIÓN

Muntaner, (2010), decía que una Universidad Inclusiva es aquella que da la bienvenida a la diversidad, como actitud y valor en alza. Su principal foco es la atención a la diversidad de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios), entendiendo diversidad como un espectro amplio que contribuye a la equidad a partir de la aceptación de la amplia gama en que las personas son diferentes (raza, género, etnia, edad, nacionalidad, cultura, religión, discapacidad, orientación sexual, estatus socioeconómico, idioma, estilos de aprendizaje, etc.).

Una universidad inclusiva es aquella que no rechaza a nadie y aquella que es capaz de ayudar a superar los miedos e inseguridades que una persona diferente siente, por el hecho de serlo.

Ainscow, Booth y Dyson, (2006), sostuvieron que para abordar la inclusión educativa en la Universidad, es importante concretar las tres variables clave que debe cumplir cualquier proceso educativo inclusivo y estos son: Presencia, Progreso y Participación.

La inclusión es un proceso para responder a la diversidad de la necesidades de los estudiantes por medio de la mayor participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades reduciendo la exclusión en la educación.

Pacheco (2007), afirma que uno de los mayores desafíos para el sistema es proponer una escuela más comprensiva, que no sólo admita a todos, sino que se adapte a la diversidad de características, capacidades y motivaciones de sus niñas y niños, incorporándolos al proceso como un valor y no como una carga

Es sumamente importante que todos los miembros de la comunidad educativa sean comprensivos a la diversidad de características que poseen los alumnos e incorporarlos al proceso.

Giménez (2015) elaboró los Delineamientos de Políticas de Educación Inclusiva en Educación Superior en el Paraguay para una atención que corresponde en derecho a todos los estudiantes, y no solo aquellos en situación de discapacidad. Estas políticas de educación inclusiva permitirán que las Instituciones de Educación Superior (IES) se preparen para recibir y atender a todos los alumnos -según sus capacidades, y las necesidades específicas de apoyo educativo.

Esto será de gran ayuda para las instituciones de educación superior para saber cómo prepararse para recibir a los alumnos según sus capacidades y ver que se puede hacer para brindarles el apoyo educativo de acuerdo a sus necesidades.

CONCLUSIÓN

El estudio de los referentes teóricos permitió fundamentar la necesidad de enriquecer la cultura inclusiva especialmente a lo que se refiere a la Educación inclusiva en la Universidad para mejorar la atención a la diversidad, cuyo objetivo fue determinar los principales avances realizados dentro de la Educación, enumerar los obstáculos que se debe superar para su implementación y considerar los retos a los que se enfrenta una universidad con educación inclusiva.

Hoy día se habla de inclusión en el ámbito académico; pero en la práctica hay mucho trecho que recorrer. En los diferentes niveles de los sistemas educativos tienen aún serias dificultades para alcanzar la inclusión de forma efectiva y total, porque no cuenta con recursos suficientes, pero a pesar de esto muchas instituciones de educación superior ya cuentan con políticas, normativas y ajustes razonables para lograr la inclusión.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Both, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York. Routledge.
- Bareiro, L. (Comp.) (2005) *Discriminaciones: Debate teórico paraguayo y legislación antidiscriminatoria*. Asunción, Centro de Documentación y Estudios (CDE).
- Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC) (2005). *Situación y perspectivas de la educación paraguaya: Análisis prospectivo y acciones prioritarias para el bienio 2006/2007*. Asunción, CONEC.
- García-Cano, T. M., Buenestado, F. M., Gutiérrez, A. P., López, G. M., & Naranjo, A. A. (2017). *¿Qué es una Universidad Inclusiva? Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. Colección Diversidad. Servicio de Atención a la Diversidad. Unidad de Educación Inclusiva (UNEI), ISBN: 978-84- 697-3518- 3*.
- Giménez, S. (2015). Delineamiento de políticas de educación inclusiva en educación superior en el Paraguay. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 1(1). Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4150>
- Herrán, G. A., Pinargote, O. M., & Véliz, B. V. (2016). Génesis de una universidad inclusiva en Ecuador. La Universidad Técnica de Manabí. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU), Vol. 70, núm. 2 (15/03/16), pp. 167-194, ISSN: 1022-6508 / ISSN: 1681-5653*.
- Muntaner, J.J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Pacheco, C. (2007). *Situación de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad en el Paraguay: Una propuesta de atención inclusiva e integral*. Asunción, Programa de Mejoramiento de la Educación Inicial, MEC.

*Una revisión teórica de los
conceptos de inclusión y
exclusión educativa*

Nimia Chaparro Gamarra

Sandra Quiñónez González

Cynthia Rolón Cañete

Una revisión teórica de los conceptos de inclusión y exclusión educativa

A theoretical review of the concepts of inclusive and exclusive education

Nimia Chaparro Gamarra, Sandra Quiñónez González, Cynthia Rolón Cañete

Universidad Gran Asunción, UNIGRAN, Paraguay

Resumen

Los primeros pensadores de la educación moderna concibieron a la inclusión como un componente constante de la misma. Contrariamente, eso no sucedió, por lo que diversos autores se dieron a la tarea de explorar los conceptos de inclusión y exclusión en la educación. Fue así que lograron definirlos a partir de las observaciones a los escenarios educativos. En este artículo de revisión teórica se analizaron los conceptos expuestos por algunos autores, con el objetivo de encontrar puntos de convergencia y divergencia entre ellos. Se encontró que existen convergencias principalmente en la conceptualización de la inclusión educativa que reconoce a cada estudiante como un ser humano único, al que se le deben brindar las oportunidades de aprendizaje. Asimismo, se encontraron convergencias en los conceptos de exclusión en cuanto a la alusión a las barreras que impiden el acceso a la educación, y divergencias en cuanto al origen de la conceptualización de la exclusión educativa.

Palabras clave: inclusión; inclusión educativa; exclusión educativa.

Abstract

The first pioneers of modern education conceived it with inclusion as a constant component of it. On the contrary, this did not happen, so various authors undertook the task of exploring the concepts of inclusion and exclusion in education. Thus, they were able to define them from observations of educational settings. In this theoretical review, the concepts put forward by some authors were analyzed, with the aim of finding points of convergence and divergence between them. It was found that there are convergences mainly in the conceptualization of inclusive education, which recognizes each student as a unique human being, to whom learning opportunities must be provided. Likewise, convergences were found in the concepts of exclusion regarding the allusion to barriers that prevent access to education, and divergences regarding the origin of the conceptualization of exclusive education.

Keywords: inclusion; inclusive education; exclusive education.

INTRODUCCIÓN

Desde que Comenius revolucionara la Pedagogía en 1632, al afirmar que los niños no eran inherentemente malos, la humanidad ha atravesado por diversos paradigmas educativos que se reflejaron y se continúan reflejando en la labor de los educadores y de los padres.

Estos cambios se dieron a consecuencia de las corrientes filosóficas que se sucedieron, y cada pedagogo o pensador también se pudo haber basado o inspirado en el trabajo de sus predecesores. A modo de ejemplo, es posible mencionar a Pestalozzi, quien utilizó ideas de Rousseau para desarrollar sus teorías durante los comienzos de la revolución industrial, la cual trajo consigo cambios en la manera de vivir de las familias, y este vio la necesidad de crear un ambiente familiar en las escuelas para paliar ese cambio. Poco después, otro de los grandes pedagogos, Froebel, iría a estudiar con Pestalozzi, y este se volvería su mentor. Froebel usaría ideas de Comenius, Rousseau y Pestalozzi para crear el hoy afamado *kindergarten* o jardín de niños (Ornstein & Levine, 2008).

Si bien todos estos pedagogos y pensadores se referían a una educación para todos los niños y niñas por igual, ciertamente la sociedad tenía diferentes maneras de ver el panorama, además de ser un sistema menos sofisticado que el de la actualidad. A pesar de que la educación fuera obligatoria, no todos eran aceptados, ni todas las familias se atrevían a insertar a sus hijos que se alejaban de lo “normal” dentro del sistema. Con el paso del tiempo, conforme el sistema educativo se fue afianzando, se hizo necesaria la elaboración de políticas educativas que garantizaran el acceso a la educación, en todos los niveles, a nivel mundial.

Actualmente el sistema educativo paraguayo se halla abocado a garantizar la inclusión educativa, y por ello ha establecido algunas definiciones dentro del Artículo 3° de la Ley N° 5.136 de Educación Inclusiva. En el punto i, menciona que la inclusión es la “identificación y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación, y maximización de los recursos para el apoyo de ambos procesos”. Asimismo, se refiere específicamente a la educación inclusiva como el:

Proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación del alumnado en todas las instituciones del sistema educativo nacional donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso. (Ley N° 5136, 2013, p. 2)

Y, por último, hace alusión a la exclusión dentro del concepto de discriminación, de la siguiente manera:

Exclusión, distinción, restricción u omisión de proveer ajustes y apoyos de los medios que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones de los derechos y libertades inherentes a todo ser humano. (Ley N° 5136, 2013, p. 2)

Para poder comprender los cambios que se dan en el sistema educativo es necesario conocer diversos puntos de vista que conceptualicen la inclusión y la exclusión educativa, y que permitan ver si existen puntos de convergencia y divergencia entre ellos. Como respuesta a dicha necesidad, en los siguientes párrafos se realizará una revisión teórica que permitirá analizar los conceptos de inclusión y exclusión educativa propuestos por diversos autores.

Conceptos de inclusión y exclusión educativa

¿En qué medida la educación está contribuyendo con la inclusión? Un rápido análisis a toda la trayectoria de la inclusión desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos nos hace dar cuenta del trabajo auspicioso que se ha hecho y se sigue realizando en pos de una inclusión educativa, entendida la inclusión como: equidad es justicia + inclusión; es en primer lugar, una cuestión de justicia, lo que implica garantizar que las circunstancias personales y sociales no sean obstáculos para el logro educativo. OCDE (2007) Desde este punto de vista y siguiendo con el análisis y mencionando el trabajo de Blanco (2008), una de las tendencias más fuertes de la nueva economía es el incremento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población. Una de las estrategias educativas es la inclusión social, una escuela que busca la participación de todos los actores sociales y agentes educativos que, a pesar de sus limitaciones, logra cambiar su funcionamiento y propuesta pedagógica, con el objetivo de integrar al alumnado.

Blanco (2008) resalta que:

La exclusión en educación es por tanto un fenómeno de gran magnitud que no se limita a quienes

están fuera de la escuela, ya sea porque nunca han accedido a ella o porque la abandonan debido a la repetición, la falta de pertinencia de la educación, los obstáculos económicos o las circunstancias de vida de los estudiantes. La exclusión también afecta a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género, procedencia social, sus capacidades o características personales y a quienes no logran aprender porque reciben una educación de baja calidad. (p. 6)

En esto coincide Robert Castel (2004) cuando habla de “segregar incluyendo”, cuando nos limitamos a hacer lo estipulado en las normativas, cuando nos centramos en las formas y no en la esencia de la persona, en la felicidad de los estudiantes, centrada en las satisfacciones personales y emocionales en primer lugar, luego en las barreras que deben ser eliminadas o minimizadas.

Florian (2013) presenta una alternativa muy valiosa dentro de la inclusión que es el enfoque de la pedagogía inclusiva que aboga por un modelo donde el profesor proporciona una variedad de opciones disponibles para todos.

En el modelo de pedagogía inclusiva, la diversidad humana se considera una fortaleza más que un problema, ya que como los menores trabajan juntos, comparten ideas y aprenden de la interacción mutua. El enfoque de la pedagogía inclusiva proporciona una visión abierta del potencial de cada niño para aprender. (Florian, 2013, p. 143)

La pedagogía inclusiva implica: un cambio de enfoque que se preocupa por aquellos que han sido identificados con necesidades específicas de apoyo a un aprendizaje para todos; crear oportunidades de aprendizaje para todos, de manera a construir una comunidad de aprendizaje enriquecedora; rechazar las creencias deterministas acerca de la habilidad, creer en el potencial de cada uno; enfocar la enseñanza en lo que los alumnos pueden hacer más en lo que no pueden hacer; y ver las dificultades en el aprendizaje como retos profesionales, más que los déficit en los alumnos.

Uno de los retos de la educación inclusiva es la evaluación, entendida como proceso que contemple las diferencias individuales, que trabaje en la riqueza de la diversidad y pueda partir de allí para apuntalar ese proceso individual y colectivo a la vez.

Autores como Santiuste y Arraz (2009), mencionado por Murillo y Duck (2012) proponen una serie de elementos claves para garantizar la participación y promoción de aprendizajes: la accesibilidad de manera continua, no solo en ciertas evaluaciones sistematizadas, el empleo de diversos instrumentos que promuevan aprendizajes de todos los alumnos, identificar y desarrollar las potencialidades y habilidades del currículum, centrados en el alumno, fomentar el uso de evaluaciones cualitativas, comunicar a los alumnos y padres de familia oportunamente los objetivos de la evaluación, compartir con los pares “experiencias de la prácticas inclusivas, una evaluación especializada en la identificación inicial de las necesidades educativas en el contexto académico y determinar el tiempo de dedicación para las actividades relacionadas con la misma y asegurar tareas cooperativas utilizando los tipos de evaluación como la autoevaluación y la coevaluación”.

Ainscow, Booth y Dyson (2006), en su obra *Improving Schools, Developing Inclusion*, mencionan diversas formas de pensar acerca la inclusión, que contribuyen a comprender mejor la conceptualización de su definición:

- La inclusión es un proceso, es una búsqueda constante de cómo responder a la diversidad, aprender a convivir con la diferencia y, aprender a aprender de la diferencia. Esto posibilita que las diferencias se vean de manera positiva con el propósito de fomentar el aprendizaje entre niños, niñas y adultos.
- La inclusión tiene que ver con las barreras que impiden la inclusión del estudiante con

discapacidad o trastorno al sistema educativo. En este sentido se deben analizar las barreras que impiden la inclusión de los niños, niñas y adultos a los centros educativos, se debe reflexionar sobre las barreras que impiden el aprendizaje, la participación y los recursos que permiten apoyar la enseñanza.

- La inclusión es una respuesta a la exclusión. La inclusión se asocia a los estudiantes que presentan conductas o perfiles que suponen un desafío y que pueden ser, por tanto, excluidos de la escuela. Los autores centran su atención sobre los factores contextuales que conducen a estas exclusiones, en este sentido, se puede mencionar algunas barreras que colaboran a la exclusión y limitan los procesos del alumnado (por ejemplo, los estudiantes pertenecientes a diferentes clases y etnias).

- A tenor de lo expuesto, la inclusión está vinculada con todos los grupos que son vulnerables o se encuentran en riesgo de exclusión. La inclusión hace énfasis en los grupos de estudiantes que corren el riesgo de marginalización, exclusión o bajo rendimiento. La inclusión muestra especial sensibilidad ante las desigualdades motivadas por estos aspectos.

- La inclusión está asociada a la “Educación para Todos”. La Educación para Todos (EPT) es un movimiento surgido en los años 90 alrededor de una serie de políticas escolares internacionales coordinadas por la UNESCO para incrementar a escala mundial el acceso y la participación de todos los estudiantes en la educación.

- La inclusión se ocupa de todos los niños y jóvenes en las escuelas, y se centra en la presencia, la participación y el logro. La presencia se refiere a donde son educados los niños, la participación está relacionada con la calidad de sus experiencias y con la incorporación de sus voces para el desarrollo de procesos educativos más democráticos, y el logro alude a los resultados en la enseñanza a través del currículum, aunque no debe enfocarse esto únicamente a los exámenes.

- Por último, la inclusión ha de ser entendida como un enfoque principal de la educación y de la sociedad. En este caso, la articulación de los valores inclusivos como la equidad, la participación, la comunidad y el respeto por la diversidad son elementos importantes a tener en cuenta a la hora de orientar las políticas y prácticas que se desarrollan dentro y fuera de las escuelas.

Puntos de convergencia y divergencia

A simple vista se puede reconocer que un punto principal de convergencia es la necesidad de considerar a cada alumno como un ser humano que es parte del grupo de la diversidad humana.

Según lo expuesto, los conceptos propuestos por la OCDE (2007), Blanco (2008), y Ainscow, Booth y Dyson (2006) poseen un componente de educación social, aludiendo a que se refieren a la realidad social del alumnado para acceder a la educación. Blanco se refiere específicamente a que no sólo están excluidas del sistema educativo las personas que no acceden a él, sino que también aquellas que son discriminadas por diferentes motivos o que reciben una educación de baja calidad, con lo cual también concuerda Castel (2004).

Tanto Blanco, como Florian (2013), Santiuste y Arraz (2009) mencionado por Murillo y Duck (2012), y Ainscow, Booth y Dyson (2006) presentan enfoques pedagógicos que permitan el acceso a los aprendizajes por parte de todos los alumnos, a través de un currículum centrado en el alumno, y reflejado en la diversidad humana. Además, Ainscow, Booth y Dyson, específicamente proponen que los docentes compartan con sus pares las experiencias de las prácticas inclusivas.

Es de particular interés la conceptualización de la inclusión educativa realizada por Ainscow, Booth y Dyson (2006), realizada a partir del concepto de exclusión educativa, ya que se refieren a ella como la eliminación de las barreras que permiten la inclusión en los centros educativos. Los demás

autores también hacen mención de las barreras que impiden la inclusión, pero centrándose en la inclusión.

CONCLUSIÓN

Los diferentes conceptos encontrados permitieron conocer que existen componentes en común tanto en el concepto de inclusión educativa, como en el de exclusión. En cuanto a la inclusión educativa, el elemento primordial de coincidencia es la necesidad de considerar a cada ser humano como único, dentro de la diversidad, ayudándole a lograr su acceso a la educación. Y con respecto a la exclusión educativa, se observaron conceptos que mencionan las barreras que impiden la inclusión, la inclusión con discriminación o de baja calidad, y la exclusión total del sistema; esto último es lo más urgente a reconsiderar para seguir la lucha por una real inclusión educativa.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. Material compilado para la Especialización en Educación Inclusiva. Paraguay.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión En S. Karsz (2004) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 57-58) Barcelona: Gedisa
- Echeita, G. (2013) *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Volumen 11, Número 2*. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Levine, D. y Ornstein, A. (2008). *Foundations of Education, Décima Edición*. Houghton Mifflin Company. Boston, Massachusetts.
- Ley N° 5.136 de Educación Inclusiva. Artículo 3°. 23 de diciembre de 2013. Paraguay.
- Murillo, J. y Duk C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6. Núm. 1. 11-12
- OCDE. (2007). *Education at a Glance: The Output of Institutions and the Impact of Learning*. OECD: París.
- Santiuste, V. y Arraz M. (2009). Nuevas perspectivas. en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, pp. 463-476
- Spratt, J. & Florian (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de investigación en educación*, 11 (3), pp. 141-149

***El proceso de diagnóstico
como componente
inseparable del proceso de
ajustes razonables***

Marlyn Noemí López Rojas

El proceso de diagnóstico como componente inseparable del proceso de ajustes razonables

The diagnostic process as an inseparable component of the reasonable accommodation process

Marlyn Noemí López Rojas

Universidad Gran Asunción, UNIGRAN, Paraguay.

Resumen

La inclusión educativa es el nuevo paradigma en el que se enmarca la educación paraguaya según su legislación. La instalación del modelo inclusivo en el sistema educativo se regula en el año 2013 con la promulgación de la Ley N.º 5136 “De la Educación Inclusiva”, en lo sucesivo, esta disposición se concreta en varias normativas del Ministerio de Educación y Ciencias. En este marco, este artículo se detiene en una revisión descriptiva respecto al proceso de diagnóstico de las necesidades específicas de apoyo educativo de los estudiantes. El procedimiento metodológico aplicado secciona la revisión de la literatura en el aspecto teórico, por un lado, y la normativa vigente, por el otro. Los resultados de la revisión dan cuenta de las limitaciones del proceso de diagnóstico que conlleva la necesidad de la actualización de estos procedimientos, así como la inversión en talento humano cualificado para realizarlos.

Palabras clave: educación inclusiva; necesidades específicas de apoyo educativo; diagnóstico.

Abstract

Educational inclusion is the new paradigm in which Paraguayan education is framed according to its legislation. The installation of the inclusive model in the educational system was regulated in 2013 with the enactment of Law No. 5136 “On Inclusive Education”, henceforth, this provision is specified in various regulations from the Ministry of Education and Sciences. Within this framework, this article stops at a descriptive review regarding the process of diagnosing the specific educational support needs of students. The applied methodological procedure sections the literature review in the theoretical aspect, on one hand, and the current regulations, on the other. The results of the review show the limitations of the diagnostic process that entails the need to update these procedures, as well as the investment in qualified human talent to perform them.

Keywords: inclusive education, specific needs for educational support, diagnosis.

INTRODUCCIÓN

La política educativa del Paraguay ha dado pasos importantes hacia la inclusión educativa en los últimos años, sobre todo en materia legislativa. Sin embargo, aún quedan pendientes acciones en las que se materialicen los principios de la educación inclusiva.

El diagnóstico de las dificultades de aprendizaje y, en consecuencia, la atención a las necesidades educativas es fundamental para lograr el pleno desarrollo del estudiante. Para analizarlos, este estudio se apoya en dos ejes teóricos: la educación inclusiva, y el enfoque sistémico.

La conjunción de estos enfoques permite una mirada dirigida no solo en los alumnos con dificultades de aprendizaje, sino en beneficio de toda la comunidad educativa con la progresiva eliminación de barreras para el acceso al currículo; un currículo que se concreta a través de metodologías y recursos asequibles para todos, lo cual se consigue con la participación activa de los distintos sectores de la comunidad involucrados en la educación.

Los lineamientos internacionales de la educación inclusiva sostienen el derecho de cada alumno

de ser atendido en función a sus necesidades específicas y a sus características personales o grupales. Lo cual lleva a repensar en los procedimientos para el diagnóstico de necesidades, pues el contraste entre los fundamentos teóricos subyacentes y las normativas en las que deben vislumbrarse, deja entrever un progresivo alejamiento de la esencia del modelo que se pretende instaurar.

MATERIALES Y MÉTODOS

La revisión descriptiva se realiza con bases en fuentes primarias y secundarias que versan sobre el objeto de estudio en cuestión: el diagnóstico de necesidades educativas. Las unidades de observación seleccionadas las constituyen, por un lado, el corpus teórico referido a la educación inclusiva, el enfoque sistémico y el procedimiento para el diagnóstico de necesidades específicas de apoyo educativo. Por otro lado, se toma también como unidad de observación la normativa vigente que regula el proceso de diagnóstico de necesidades para llegar a la concreción de los ajustes razonables.

RESULTADOS

Educación inclusiva

La educación inclusiva valora la diversidad como una oportunidad para el desarrollo del alumnado y de los docentes, en vez de considerarla una problemática. En una escuela inclusiva, todos los niños, sin excepción, son acogidos independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; la escuela debe asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos (Giné, 2016). No se trata simplemente de albergarlos en centros educativos, más bien se trata de desarrollar al máximo las potencialidades de cada uno y para ello es necesario un plan que atienda las necesidades educativas todos y cada uno de los alumnos (Ainscow, 2011).

Desde la perspectiva de la Educación para Todos, se busca crear condiciones que garanticen una educación de calidad con equidad, esto implica una transformación en todo el sistema educativo. En lo que respecta, específicamente, a la atención de las necesidades específicas de apoyo educativo se trata de una nueva concepción de cultura educativa, de evitar actitudes y prácticas segregadoras adoptando nuevas miradas hacia el derecho que tienen todos los niños de ver satisfechas sus necesidades educativas (Ainscow, 2011).

Uno de los desafíos más grandes de una escuela para llegar a ser inclusiva es reconocer las diferencias como un valor a tener en cuenta en el desarrollo y concreción de los procesos de enseñanza aprendizaje, es decir, adaptar a la escuela a la diversidad de su alumnado para dar respuesta a las necesidades educativas de cada niño y niña, de forma a que se desarrollen y participen de la vida escolar en igualdad de condiciones (Ainscow, 2004).

Es mejor dejar de poner énfasis en el déficit y empezar a comprender mejor el contexto educativo en el que se manifiestan las dificultades, de modo que el sistema educativo realice los ajustes necesarios para dar respuesta a la diversidad de la población y evitar que las diferencias se conviertan en desventajas (Martínez, De Haro y Frutos, 2010).

En ese sentido, la respuesta diversificada en lugar de una respuesta uniforme permite adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje a las diferentes situaciones de partida (Gallego, 2011).

En el modelo de necesidades educativas especiales no se consideran las dificultades de aprendizaje como un resultado de las deficiencias del alumno, sino como originadas de la interacción del alumno con los procesos de enseñanza-aprendizaje y su contexto (Mora y Aguilera, 2000).

Más que en las dificultades de aprendizaje del alumno, se centra en la respuesta educativa que estas reciben por parte de la escuela, ya que, el sistema educativo tiene su cuota de responsabilidad en la presencia y permanencia de dichas dificultades (Mora y Aguilera, 2000).

Todos los estudiantes tienen necesidades básicas de aprendizaje que son atendidas por el currículo escolar, a su vez, todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales para acceder al aprendizaje, necesidades igual de importantes que las primeras y que también merecen ser atendidas aunque eso implique un mayor esfuerzo ya que se trata de una atención personalizada (Marchesi, Coll y Palacios, 2015).

Enfoque sistémico

Para que un sistema educativo sea en verdad inclusivo, cada una de sus partes debe contribuir de forma articulada a dicho propósito.

Todo centro educativo es un sistema abierto que se interrelaciona con otros, a su vez contiene a varios subsistemas, así que se suceden también intrarrelaciones, es decir la relación entre subsistemas comprendidos en un sistema (Novo, Marpegán, Mandón, 2011).

Atender las necesidades educativas de los alumnos implica prestar atención a dichas relaciones, pues el acto educativo no es un acontecimiento aislado del contexto del alumno, por el contrario, el alumno crece, aprende y se desarrolla principalmente en su relación con otros (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2013).

Con esto se pretende remarcar la importancia de que toda planificación educativa debe tener en cuenta cada una de las partes del todo en que se constituye una comunidad educativa (Novo et al., 2011).

En ese sentido, es importante la relación de la escuela con la familia y el involucramiento que esta debiera tener en el proceso de aprendizaje del alumno (Marchesi et al., 2017).

Así también, es importante la visión del centro escolar más allá del interrelacionamiento de sus actores, pues esa interrelación devela la filosofía sobre la que se sustenta la organización.

Permitir un relacionamiento fluido y enriquecedor entre las partes, que contribuya a la buena salud de todo el centro, consiste en flexibilizar horarios, propiciar apoyos dentro del aula, abrir espacios compartidos, es decir, toda la estructura organizativa debe fundarse en la consecución de los objetivos de la inclusión (De Miguel, 1997).

Al hablar de un enfoque sistémico, debe entenderse que ninguna estrategia o actuación puede considerarse restrictiva de un caso particular. Las adaptaciones curriculares no deben ser vistas como programaciones paralelas a las actividades del aula, por el contrario, deben desarrollarse integradas e ellas (Novo et al., 2011).

Los maestros de apoyo deben prestar servicio dentro del aula a todo el alumnado, restringir los apoyos constituye una actitud segregadora para unos y para otros (Sandoval, Simón y Echeita, 2012).

Entendido de esta manera, atender las dificultades de aprendizaje para propiciar la inclusión de los alumnos, requiere en primer lugar promover la colaboración entre cada una de las partes de ese sistema educativo, visto en su aspecto más amplio, es decir, toda la comunidad a la que se circunscribe.

El diagnóstico de las necesidades específicas de apoyo educativo

El grupo de alumnos con necesidades educativas específicas lo integran, entre otros, aquellos que

presentan dificultades de aprendizaje, las cuales están compuestas por un grupo de trastornos diversos (Mora y Aguilera, 2000), que se presentan cada vez con más frecuencia en las aulas y cuya diferenciación y delimitación suele tornarse difícil.

Tal como mencionan Mora y Aguilera (2000), las discrepancias en cuanto al concepto, clasificación e identificación siguen siendo la constante en la literatura acerca de las dificultades de aprendizaje. Uno de los criterios con mayor aceptación para determinar la presencia de una dificultad de aprendizaje es que la capacidad potencial del alumno y su rendimiento no se corresponden (Mulas, Morant, Roselló, Soriano y Ygual, 1998).

El diagnóstico de las dificultades de aprendizaje debe ser realizado por un profesional competente (orientador educativo, psicólogo educacional); en lo posible, se debe procurar variar los instrumentos de diagnósticos para asegurar una suficiente recogida de datos que garantice el mínimo margen de error (Mateos y López, 2011).

En ese sentido, es importante señalar, además de los instrumentos, las fuentes de información; sin dudas, una de ellas será el alumno afectado (Romero y Lavigne, 2005). Al trabajar con el alumno no solo se debe echar mano de las pruebas estandarizadas, las cuales, en cierta medida, son importantes, pero deben ser complementadas con entrevistas, observaciones, análisis de tarea, etc. (Mateos y López, 2011).

También es importante recopilar la historia clínica del alumno, para eso la participación de los padres o encargados es fundamental, con quienes se debe pactar más de una entrevista, pues difícilmente se recojan todos los datos que se precisan en una sola (Rebollo y Rodríguez, 2006).

Los datos recogidos no deben limitarse a aquellos relacionados exclusivamente con la dificultad detectada, puesto que, para darse una idea de las posibles causas, son importantes todos los antecedentes personales y familiares, de modo que la lectura del expediente dé un panorama general que permita afinar el diagnóstico (Rebollo y Rodríguez, 2006).

Se deben recoger informaciones acerca del nivel intelectual, el pensamiento, la atención, la memoria (Rebollo y Rodríguez, 2006); además de realizar un análisis del contexto escolar y familiar (Marchesi, Coll y Palacios, 2017).

Es importante tratar con sumo cuidado el rótulo resultante del diagnóstico para evitar etiquetas estigmatizantes; el nombre dado a la dificultad diagnosticada debe servir únicamente al logro de un consenso en cuanto a las respuestas educativas entre los involucrados en su atención; incluso es recomendable la expresión alumno con dificultades de aprendizaje (Mora y Aguilera, 2000), para indicar que el alumno requiere una actuación diferente y personalizada.

De hecho, con el modelo de necesidades educativas especiales a partir del informe Warnock (citado en Mora y Aguilera, 2000), se propone describir en detalle las características de las dificultades del alumno evaluado en lugar de clasificar dicha dificultad en alguna de las etiquetas.

Detectar las dificultades de aprendizaje no se reduce a hallar en el alumno síntomas que permitan clasificarlo en una categoría determinada, sino, más bien y con mayor énfasis, identificar sus habilidades, intereses, en suma, sus posibilidades de desarrollo y potenciarlas (González, 2016). El diagnóstico no solo debe aportar información sobre la dificultad del alumno, sus aportes también deben referirse a las limitaciones y posibilidades de la comunidad educativa de dar respuesta a las necesidades resultantes (Romero y Lavigne, 2005).

Entonces, a través del proceso de diagnóstico se determina, por un lado, las características del estudiante evaluado: qué aprendizajes ha adquirido y cuáles no respecto a sus compañeros, su estilo de aprendizaje, sus habilidades e intereses, su motivación, etc. y, por otro lado, de qué recursos, tanto

internos como externos, podrá echar mano la escuela para dar respuesta a sus necesidades.

Marco legal

En esta sección, se exponen las líneas normativas de la legislación paraguaya que regulan los procedimientos de diagnóstico de necesidades educativas en el marco del modelo de educación inclusiva.

- Constitución Nacional de la República del Paraguay (1992): respalda la implementación de estrategias para la atención a las necesidades educativas derivadas de los problemas de aprendizaje, en su artículo 54 establece la garantía del desarrollo armónico e integral del niño, cuya obligación recae en la familia, la sociedad y el estado. Igualmente, los artículos 73 y 74 enfatizan el derecho de toda persona a una educación integral y en igualdad de oportunidades, en el caso que ocupa a este artículo, esa premisa será posible si se eliminan las barreras de inclusión de los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Lo establecido por la Constitución Nacional, faculta y constriñe a las instituciones educativas a velar por la igualdad de oportunidades, por lo que es preciso avanzar en los procesos de atención a las necesidades educativas de los alumnos, sin discriminación alguna.

- Ley N° 1264 General de Educación (1998): en su artículo 9 expresa, entre otros, como fines de la educación paraguaya: el pleno desarrollo de la personalidad del educando, el mejoramiento de la calidad de la educación. En el artículo 10 enuncia como principios de la educación paraguaya: la igualdad de condiciones para el acceso y permanencia, el rechazo a todo tipo de discriminación, la formación personalizada, la participación de los padres, la autonomía pedagógica, la atención psicopedagógica, la metodología activa que asegure la participación del alumnado.

Estos fines y principios revelan los mismos criterios en los que se apoya la educación inclusiva y el enfoque sistémico de la orientación.

En el artículo 80, garantiza taxativamente la formación básica de las personas con necesidades educativas especiales, entre ellas, aquellas que presentan dificultades de aprendizaje, en la misma línea, el artículo 83 dispone una formación especializada para los docentes y el artículo 84 dispone la prevención, el diagnóstico y el tratamiento de las necesidades especiales mediante políticas dispuestas por el Gobierno Nacional.

Si bien, en esta ley se entremezclan conceptos como integración, inclusión, discapacidad, excepcionalidad, etc., queda claro que el espíritu de la misma apunta a garantizar una educación de calidad para todos, a través de la eliminación de barreras, la formación docente y la promoción de la autonomía.

- Ley N° 1725 Estatuto del Educador (2001): esta ley remarca la responsabilidad del docente de realizar toda actividad complementaria inherente a sus funciones que contribuyan a la mejora de la calidad educativa (artículos 6 y 9). En cuanto a la formación y actualización permanente, en los artículos 34 y 35 se constata que estas recaen tanto en instituciones dependientes del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), como de instituciones oficiales locales y departamentales, entidades privadas o gremiales que en cooperación con el MEC pueden promover proyectos de capacitación docente.

- Ley N° 1680 Código de la niñez y la adolescencia (2001): el artículo 22 se refiere específicamente a las necesidades educativas especiales estableciendo el derecho del niño a recibir cuidados y atención inmediatos y continuos remarcando la estimulación temprana, el tratamiento educativo especializado y las condiciones de dignidad e igualdad.

- Ley N° 5136 De la educación inclusiva (2013): dirige el sistema educativo paraguayo hacia un modelo inclusivo en el marco del diseño universal para el aprendizaje.

En cuanto a los principios y garantías, esta Ley establece en su artículo 4 que el servicio educativo brindará la igualdad de oportunidades, la participación de todos los sectores de la comunidad especialmente de la familia, la creación de servicios de apoyo en las instituciones educativas, etc.

En esa línea, también regula las garantías que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo deben recibir por parte del MEC (artículo 5), entre ellas figuran las de interés para este artículo: la igualdad de oportunidades, la creación de mecanismos de detección temprana, apoyos educativos, ajustes razonables, educación individualizada, orientación y capacitación a la comunidad educativa, orientación a las familias, recursos presupuestarios, remoción de barreras.

En el capítulo IV, se regula la conformación de un equipo técnico integrado por un psicólogo, un psicopedagogo, un fonoaudiólogo, un trabajador social, un terapeuta ocupacional y un especialista por discapacidad. Estos equipos tendrán asiento en cada escuela de centro del país para garantizar la atención profesional especializada que permita identificar y asistir a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

El artículo 21, que se refiere a los educadores, establece los derechos de los mismos a la formación continua en Educación inclusiva, al acceso a herramientas pedagógicas y tecnológicas, a recibir apoyo de un equipo técnico. Entre los deberes del docente quedan establecidos: la detección temprana de las necesidades del alumno, la aplicación de ajustes razonables y de estrategias de enseñanza efectiva.

Los derechos y obligaciones de los padres y tutores se expresan en los artículos 22 y 23 en términos de participación, acompañamiento, orientación, estímulo y capacitación acerca de los procesos educativos.

Decreto N° 2837 por el cual se reglamenta la Ley N°. 5136 de Educación Inclusiva (2014): este Decreto Presidencial establece los mecanismos de implementación del modelo inclusivo en el sistema educativo. A los efectos de este artículo, interesa el artículo 8 que garantiza la provisión y gerenciamiento de recursos, así como la capacitación permanente por parte del Ministerio de Educación y Ciencias para asegurar un servicio educativo de calidad en todos los niveles y modalidades.

Ley N° 5749 Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias (2017): en el artículo 63, entre las funciones de la Dirección General de Educación Inclusiva menciona la facultad de proponer la creación de las dependencias que fueren necesarias para la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, con lo cual, apoya la propuesta de creación del equipo técnico en las escuelas básicas.

Los artículos 92 al 100 reglamentan los órganos de ejecución del MEC que son las Direcciones Departamentales de Educación, los Consejos Departamentales de Educación, las Supervisiones Educativas y las Instituciones Educativas, en resumen, las funciones de dichos órganos abarcan tareas como la adecuación curricular en los niveles de concreción correspondiente, la participación interinstitucional y de la familia en los proyectos educativos, consolidar la autonomía de la institución educativa, proponer la creación de las dependencias necesarias para cumplir con los objetivos.

Resolución N°. 01/2015 del Ministerio de Educación y Cultura por la cual se reglamenta el régimen de faltas y sanciones por incumplimiento de la Ley N°. 5136 de Educación Inclusiva, aplicables a las instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionada, dependientes de este Ministerio: son pasibles de sanción las faltas institucionales y de personal directivo, administrativo como las siguientes: impedir la participación del docente en cursos de formación, imponer tareas excesivas a docentes con aneae, evitar la participación de los padres. Por parte del docente, son faltas pasibles de sanción: no elaborar las adecuaciones curriculares, dificultar la recepción en el aula del alumno aneae y/o excluirlo de las actividades propias de su grado.

Resolución N° 17267 del Ministerio de Educación y Ciencias por la cual se aprueban los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay, en instituciones educativas de gestión oficial, privada subvencionada y privada de este Ministerio (2018): respecto a la variable en estudio: el diagnóstico de necesidades educativas, en esta disposición se delimita el plan de actuación y las responsabilidades de los actores educativos. Recae en el docente la obligación de detectar las necesidades educativas, con el acompañamiento del equipo técnico institucional. Los instrumentos psicopedagógicos de diagnóstico, son reemplazados por instrumentos pedagógicos de detección.

Resolución N° 22720 del Ministerio de Educación y Ciencias por la cual se establecen las responsabilidades y procedimientos para la expedición de dictámenes de ajustes razonables, a estudiantes de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo nacional (2018): esta disposición delimita las responsabilidades de cada uno de los actores educativos en el proceso de elaboración e implementación de ajustes razonables, restringe al docente la valoración de aprendizajes y detección de necesidades mediante el uso de instrumentos estandarizados que recogen información exclusivamente pedagógicas.

CONCLUSIÓN

La legislación vigente adopta el modelo inclusivo como paradigma en el que se enmarca el sistema educativo nacional. En este modelo, la atención a la diversidad, entendida como valor y no como limitación, condiciona y orienta todo el quehacer pedagógico y la toma de decisiones.

La atención a la diversidad solo puede ser real a partir de un reconocimiento de las diferencias subyacentes en cada una de las personas que conforman un colectivo, en este caso, el grupo de alumnos. Dichas diferencias están marcadas, en muchos casos, por condiciones personales intrínsecas, cuyos orígenes no son fáciles de seguir y cuyas manifestaciones se revelan en las dificultades de aprendizaje, por lo tanto, es necesario que el profesional encargado de diagnosticar esas dificultades debe contar con un bagaje del que echar mano para agotar todos los factores intervinientes con el fin de dar una respuesta efectiva a las necesidades específicas de apoyo educativo.

Se ha visto que la legislación paraguaya adopta los fundamentos de la inclusión educativa y las introduce en el sistema educativo como modelo a seguir, sin embargo, a medida que se emiten nuevas disposiciones, el criterio inclusivo se desvirtúa y se aleja de las actuaciones efectivas para la remoción de barreras para la participación y el aprendizaje.

El equipo técnico multidisciplinar instaurado por la Ley N° 5136 se difumina en las resoluciones ministeriales que establecen los procedimientos de diagnóstico y atención de necesidades educativas, hasta llegar a mimetizarse con el equipo técnico pedagógico de la institución. Las tareas que deberían realizar profesionales cualificados y con el perfil correspondiente, recaen sobre el docente de aula quien no tiene la competencia profesional suficiente para realizar el diagnóstico correspondiente, por lo que el plan de atención a las necesidades educativas se limita a realizar ajustes al programa de estudios según el nivel curricular del estudiante en detrimento de la plena realización de sus capacidades potenciales.

El marco en el que se encuadra actualmente el sistema educativo paraguayo, según la legislación vigente, no se ve reflejado en la praxis, las limitaciones en cuanto a recursos materiales y talento humano hacen que las escuelas del Paraguay se alejen del carácter inclusivo en el que la teoría las sitúa.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*. 5(4) 1-20. http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/p0001/file/cr_articulos/investigador/articles94457_recurso_1.pdf
- Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula*. (17). 73-87. revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la comunicación*. Hipatia.
- Constitución Nacional de la República del Paraguay. Biblioteca y Archivo Central. Asunción, Paraguay. 20 de Junio de 1992. http://www.bacn.gov.py/constitucion_original_firmada.pdf
- De Miguel, M. (1997) La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*. 15(2). 145-178. <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/44890/1/La%20evaluacion%20de%20los%20centros%20educativos.%20Una%20aproximacion%20a%20un%20enfoque%20sistemico.pdf>
- Decreto n°. 2837 (2014) *Por el cual se reglamenta la Ley N°. 5136 de Educación Inclusiva*. Ministerio de Educación y Cultura. República del Paraguay. https://www.mec.gov.py/cms_v2/resoluciones/151185-decreto-n-2837
- Gallego, C., (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (25)1. 93-19. <http://www.redalyc.org/html/274/27419147006/>
- Giné, C. (Coord.). (2016). *La educación inclusiva. De la exclusión a la participación plena de todo el alumnado*. Horsori.
- González, M. J. (Coord.). (2016). *Prevención de las dificultades de aprendizaje*. Pirámide.
- Ley N° 1264 General de Educación. Biblioteca y Archivo Central. Asunción Paraguay. 26 de mayo de 1998. <http://www.bacn.gov.py/Mzc2Ng==&ley-n-1264>
- Ley N° 1725 Estatuto del Educador. Biblioteca y Archivo Central. Asunción, Paraguay. 17 de septiembre de 2001. <http://www.bacn.gov.py/NzY5&ley-n-1725>
- Ley N° 1680 Código de la niñez y la adolescencia. Biblioteca y Archivo Central. Asunción, Paraguay. 04 de junio de 2001. <http://www.bacn.gov.py/NjI2&ley-n-1680>
- Ley N° 5136 De la educación inclusiva. Biblioteca y Archivo Central. Asunción, Paraguay. 27 de diciembre de 2013. <http://www.bacn.gov.py/ampliar-leyes-paraguayas.php?id=2698>
- Ley N° 5749 Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias. Biblioteca y Archivo Central. Asunción, Paraguay. 27 de enero de 2017. www.bacn.gov.py/NTI2MA&ley-n-5749
- Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (Com.). (2017). *Desarrollo psicológico y educación*. 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje. Alianza.
- Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (Com.). (2015). *Desarrollo psicológico y educación*. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Alianza.
- Martínez, R., De Haro, R., Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*. 3(1). 149-164. <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/217>
- Mateos, R. y López, C. (2011). Dificultades de aprendizaje. Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico. *Revista Educación Inclusiva*. 4(1). 103-111. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/12-7.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno de Paraguay. (2011). *Plan nacional de educación 2024. Hacia el centenario de la escuela nueva de Ramón Indalecio Cardozo*. https://www.mec.gov.py/talento/planes/MEC_plan-educacional-2024.pdf
- Mora, J. y Aguilera, A. (2000). Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. En J. Mora y A. Aguilera (Coord.) *Atención a la diversidad en educación: Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*. Kronos, pp. 13-44.

- Mulas, F., Morant A., Roselló B., Soriano M. y Ygual A. (1998). Factores de riesgo de las dificultades en el aprendizaje. *Revista de neurología*. 27(156), 274-279. https://www.researchgate.net/profile/Amparo_Ygual-Fernandez/publication/266445838_Factores_de_riesgo_de_las_dificultades_en_el_aprendizaje/links/54d231d90cf25ba0f0427d09/Factores-de-riesgo-de-las-dificultades-en-el-aprendizaje.pdf
- Novo, M., Marpegán C. M., Mandón, M. J. (2011). *El enfoque sistémico: su dimensión educativa*. Universitas.
- Resolución n.º 01. (2015). *Por la cual se reglamenta el régimen de faltas y sanciones por incumplimiento de la Ley N.º 5136 de Educación Inclusiva, aplicables a las instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionada, dependientes de este Ministerio*. Ministerio de Educación y Cultura. República de Paraguay. https://www.mec.gov.py/talento/Normativas/resolucion_1-2015.PDF
- Rebollo M. A. y Rodríguez, S. (2006). El aprendizaje y sus dificultades. *Revista de neurología*. 42(2), 139-142. <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/sec-academica/asignaturas/aprendizaje/El%20aprendizaje.pdf>
- Romero, J. F. y Lavigne, R. (2005). *Dificultades de aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. I. Definición características y tipos. http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/1dificultades_de_aprendizaje1.pdf
- Romero, J. F. y Lavigne, R. (2005). *Dificultades de aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. II Procedimientos de evaluación y diagnóstico. http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/dificultades_de_aprendizaje_2.pdf
- Sandoval, M., Simón, C., Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de educación*. (Número extraordinario). 117-137. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209

*Factores determinantes
para una educación
inclusiva*

Arnaldo Rojas Aquino

Miguel Vera

Pedro Burgos Ortellado

Factores determinantes para una educación inclusiva

Determining factors for inclusive education

Arnaldo Rojas Aquino, Miguel Vera y Pedro Burgos Ortellado

Universidad Gran Asunción, UNIGRAN, Paraguay.

Resumen

La inclusión en educación conlleva a una serie de cambios en lo cultural, administrativo, organizacional, didáctico y social, donde el fin es lograr la igualdad de oportunidades de formación para todas las personas, sin distinción de raza, estatus o capacidad diferente. El objetivo general del trabajo fue describir los factores determinantes para una educación inclusiva en educación superior. Para tal efecto, fueron tomadas en cuenta dos fuentes de consultas para la elaboración del artículo de revisión: a) fuentes primarias: investigaciones publicadas en revistas científicas y académicas, y b) fuentes secundarias: artículos científicos publicados por instituciones que fomentan la innovación y el desarrollo. Tras la presentación de referencias bibliográficas, se puede decir que los factores determinantes para una educación inclusiva en educación superior son: la cultura, las políticas, la didáctica, la gestión y las normativas vigentes. Sobre los factores culturales, políticas y didácticas, se puede decir que deben ser englobantes, atendiendo la necesidad de cada entorno, donde la flexibilidad y actualización deben ser constantes y adaptables. En cuanto a la gestión institucional, la misma debe estar planificada en un contexto inclusivo en los aspectos pedagógico curricular, comunitario, administrativo, financiero y estructural, involucrando a todos los estamentos de la comunidad educativa. Por último, mencionar que existen normativas legales impregnadas en el sistema educativo, que regulan la aplicación de la inclusión en educación, tanto a nivel superior como en cualquier nivel del sistema.

Palabras clave: Inclusión; educación inclusiva; educación superior.

Abstract

Inclusion in education leads to a series of cultural, administrative, organizational, didactic and social changes, where the aim is to achieve equal learning opportunities for all people, without distinction of race, status or abilities. The general objective of this work was to describe the determining factors for an inclusive education in higher education. For this purpose, two sources of information were taken into account for the preparation of the review article: a) primary sources: research published in scientific and academic journals, and b) secondary sources: scientific articles published by institutions that promote innovation and development. After the presentation of bibliographic references, it can be said that the determining factors for an inclusive education in higher education are: culture, policies, didactics, management and current regulations. Regarding cultural, political and didactic factors, it can be said that they must be comprehensive, meeting the needs of each environment, where flexibility and updating must be constant and adaptable. Regarding institutional management, it must be planned in an inclusive context in the curricular, community, administrative, financial and structural pedagogical aspects, involving all levels of the educational community. Finally, it is worth mentioning that there are legal regulations impregnated in the educational system, which regulate the application of inclusion in education, both at the higher level and at any level of the system.

Keywords: *Inclusion, inclusive education, higher education.*

INTRODUCCIÓN

La inclusión en la educación es un tema relativamente nuevo, sobre todo en el contexto universitario del sector público. Ahora bien, con las exigencias de calidad impuestas por los organismos contralores de la educación superior, como la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) y el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), se comenzó a implementar medidas didácticas, edilicias y operacionales que faciliten la integración de diferentes estudiantes con discapacidades al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bajo lo mencionado, en este trabajo se plantea describir los factores determinantes para una educación inclusiva en educación superior. Para tal efecto, se pretende identificar las dimensiones de la educación inclusiva, exponer la gestión institucional desde la perspectiva de la inclusión, y conocer el marco normativo nacional de la educación inclusiva.

Vale mencionar que el artículo consiste en una revisión bibliográfica, donde se expondrán las teorías más relevantes para responder a los objetivos propuestos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Fueron tomadas en cuenta dos fuentes de consultas para la elaboración del artículo de revisión: Fuentes primarias: investigaciones publicadas en revistas científicas y académicas.

Fuentes secundarias: artículos científicos publicados por instituciones que fomentan la innovación y el desarrollo (I+D).

Tras la identificación de las palabras clave, a partir de los objetivos propuestos, se empleó una búsqueda exhaustiva en los buscadores de google académico, repositorios de instituciones abocados a I+D, y artículos científicos publicados en la web. Una vez seleccionado los datos, fueron extraídas las informaciones pertinentes al tema de revisión.

Como primer criterio, fueron tomados los objetivos de la revisión, por consiguiente, los criterios de validación científica; tales como la pertinencia, metodología aplicada y calidad de las mismas.

RESULTADOS

En este apartado del trabajo, se presenta las principales teorías encontradas en lo que respecta al objeto de estudio. En tal marco, partiendo de lo expuesto por Echeita y Ainscow (2011), se puede mencionar que la educación inclusiva es un proceso de cambio, donde se busca la presencia, participación y éxito de todos los alumnos, eliminando las barreras para los grupos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. “La inclusión es uno de los procesos más importantes en los últimos años en el campo educativo que repercute y condiciona ámbitos del desarrollo personal y condiciona el futuro profesional, laboral, cultural y social” (Giménez, 2015, p.129).

Ahora bien, para lograr la implementación de la inclusión en educación, es necesario tomar en cuenta la conjugación de ciertas dimensiones, logrando una armonía entre ellos. La primera dimensión es lo referente a lo cultura, “las barreras en la cultura escolar se relacionan con los valores, las creencias y las actitudes compartidas por los miembros de la comunidad escolar, que pueden ser explícitas o implícitas” (Velázquez y De Torres, 2018, p.23), en tal sentido, se debe fomentar un nuevo paradigma sin discriminaciones.

La siguiente dimensión es la política, en el sentido de que se requiere del compromiso y el apoyo de las autoridades que gestionan la institución, además del compromiso de diferentes actores involucrados

en la comunidad educativa, como docentes y padres, afirmado en normativas regladas. “Una escuela que no considere las normativas de accesibilidad que garanticen el acceso de todos al entorno físico y comunicacional, no puede considerarse inclusiva” (Fundación Saraki, 2017, p. 16).

La última dimensión y no menos importante, es de las prácticas de aulas, es decir, la metodología de enseñanza en todo su contexto.

Las barreras en la práctica de aula tienen que ver con la metodología de enseñanza, las propuestas de trabajo, las prácticas evaluadoras, los recursos disponibles, entre otras. Debemos recordar que existen barreras que afectan a los docentes y al resto de las personas que participan de la vida de una escuela. La ausencia de un trabajo en equipo, la poca coordinación, los roces o las dificultades en los vínculos profesionales, la falta de incentivos, entre otros, son obstáculos que condicionan negativamente el trabajo docente (Velázquez y De Torres, 2018, p.24).

Todas estas dimensiones mencionadas son los puntos clave a tomar en cuenta, en lo que respecta a la implementación de una educación inclusiva.

En lo que respecta a la gestión institucional, es importante impregnar un Plan Estratégico Institucional (PEI) que contemple dimensiones organizacionales puntuales, tales como lo pedagógico curricular, lo comunitario, lo administrativo-financiero y lo organizacional estructural.

Dimensión Pedagógica Curricular: Hace referencia a los fines y objetivos específicos o razón de ser de la institución educativa en la sociedad. Considera las prácticas específicas de la enseñanza y el aprendizaje, los contenidos curriculares, la selección de textos y auxiliares didácticos, así como los procesos de evaluación y la práctica docente.

Dimensión Comunitaria: Apunta a las relaciones de la institución educativa con su contexto, específicamente entre la comunidad local y su escuela o colegio; la relación con los padres, la participación de las fuerzas vivas, entre otros procesos comunitarios. **Dimensión Administrativo-Financiera:** Incorpora los recursos necesarios, disponibles o no, con vistas a su obtención, distribución, articulación y optimización para la consecución de las metas trazadas por el PEI.

Dimensión Organizacional Estructural: Constituye el soporte de las anteriores dimensiones, proponiéndose articular su funcionamiento. Esta dimensión organiza aquellos aspectos de estructura que, en cada centro educativo, dan cuenta de su funcionamiento (tareas que cada actor debe desarrollar para el logro de los objetivos, aplicación de normas que regulan la vida organizacional, uso del tiempo y de los espacios, organigrama institucional, entre otros) (Ministerio de Educación y Ciencias, 2006, p. 8).

A partir de lo establecido en el PEI, se debe fomentar conciencia para crear una cultura inclusiva, centrándose en dos ejes: “a) identificación de barreras que dificultan el aprendizaje y la participación por parte de alumnos con diferentes necesidades específicas de apoyo educativo; b) la provisión de apoyos que faciliten el acceso, la participación y el aprendizaje de todos” (Velázquez y De Torres, 2018, p.57), donde todo el equipo directivo, los docentes, alumnos, familias, entidades e instituciones del entorno contribuyan a generar un espacio de convivencia comunitaria donde cada uno asuma funciones específicas que contribuyan a la integración social entre alumnos con valores inclusivos.

La gestión institucional debe apuntar a dar las herramientas necesarias para que los docentes pueden desempeñar funciones idóneas para una educación inclusiva, “respecto a la docencia, se precisa a su vez conocimiento de las distintas metodologías que puedan implementarse en el proceso de enseñanza aprendizaje, a fin de garantizar un mejor aprovechamiento” (Giménez, 2017, p.14).

En cuanto al marco normativo, a nivel nacional existen legislaciones que regulan la implementación de la inclusión en la educación, a continuación, se citan de acuerdo a la prelación del derecho positivo

paraguayo.

La Constitución Nacional en sus artículos 46 y 47 hacen mención a la inclusión en la educación paraguaya. El artículo 46 menciona que “todos los habitantes de la República son iguales en dignidad y derechos, no se admiten discriminaciones, el Estado removerá los obstáculos e impedirá los factores que las mantengan o las propicien” (Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación, 1992, p.14) y en el artículo 47, se expresan las garantías de igualdad que el Estado promoverá.

La Ley General de Educación N°1264/98, en su artículo 80, establece que se “garantizará la formación básica de: a) personas con características educativas individuales significativamente diferentes de las de sus pares; y, b) personas con necesidades educativas especiales: superdotados, con dificultades de aprendizaje, con trastornos de conducta, con trastornos de lenguaje y otros” (Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación, 1992, p.7).

La Ley N°5136/13 de Educación Inclusiva, es la más específica y la que regula en forma directa la temática de inclusión en el sistema educativo, donde se busca:

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

Artículo 2: La presente ley es de aplicación obligatoria y general para las instituciones educativas públicas, privadas y privadas subvencionadas por el Estado de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

Artículo 24: Para la implementación de una educación inclusiva, el Estado asignará anualmente a las instituciones educativas públicas y privadas subvencionadas una partida presupuestaria, específica en todos los niveles y modalidades dentro del presupuesto del Ministerio de Educación y Cultura (Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación, 2013). (Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación, 2013).

Estas tres normativas mencionadas, son las principales legislaciones que regulan la inclusión en el sistema educativo paraguayo.

DISCUSIÓN

En el ámbito de educación superior, sector público, se ha observado la implementación de medidas para asegurar una educación inclusiva. Haciendo un contraste con lo expuesto por Echeita y Ainscow (2011) y Giménez (2015), estas medidas exigieron cambios significativos en la gestión, de tinte estructural, didáctico y misional, buscando la igualdad de oportunidades para todos.

En lo que concierne a las dimensiones para la implementación de la educación inclusiva, en referencia a lo expuesto por Velázquez y De Torres (2018) y la Fundación Saraki (2017), las dimensiones culturales, políticas y didácticas son las esenciales a tomar en cuenta para el éxito de la implementación.

En cuanto a la gestión institucional en un contexto de educación inclusiva, la misma debe estar planificada en base a los elementos organizacionales clave, como lo pedagógico curricular, comunitario, administrativo, financiero y estructural, donde se apunte a la generación de una cultura de aceptación, empatía y dinamismo en cuanto a las metodologías de enseñanza y aprendizaje, involucrando a todos los estamentos de la comunidad educativa.

Por último, se puede afirmar que existen legislaciones validas en el país que regulan e incentivan la implementación de la inclusión en el sistema educativo. Ahora bien, sería interesante estudiar o analizar la viabilidad de su puesta en marcha, en lo que respecta a financiamiento y gestión de recursos.

CONCLUSIONES

La inclusión en educación conlleva a una serie de cambios en lo cultural, administrativo, organizacional, didáctico y social, donde el fin es lograr la igualdad de oportunidades de formación para todas las personas, sin distinción de raza, estatus o capacidad diferente.

Tras la presentación de referencias bibliográficas, se puede decir que los factores determinantes para una educación inclusiva en educación superior son: la cultura, las políticas, la didáctica, la gestión y las normativas vigentes.

Sobre los factores culturales, políticas y didácticas, se puede decir que deben ser englobantes, atendiendo la necesidad de cada entorno, donde la flexibilidad y actualización deben ser constantes y adaptables.

En cuanto a la gestión institucional, la misma debe estar planificada en un contexto inclusivo en los aspectos pedagógico curricular, comunitario, administrativo, financiero y estructural, involucrando a todos los estamentos de la comunidad educativa.

Por último, mencionar que existen normativas legales impregnadas en el sistema educativo, que regulan la aplicación de la inclusión en educación, tanto a nivel superior como en cualquier nivel del sistema.

REFERENCIAS

- Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación. (1992). *Constitución Nacional de la República del Paraguay*. Asunción: BACN.
- Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación. (2013). *Ley N°5136/13 de Educación Inclusiva*. Asunción: BACN.
- Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación. (2015). *Ley N°1264/98 General de la Educación*. Asunción: BACN.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho*. Granada: Revista Tejuelo.
- Fundación Saraki. (2017). *Manual de Accesibilidad*. Asunción: Fundación Saraki.
- Giménez, S. (2015). *Delineamientos de políticas de Educación Inclusiva en Educación Superior en el Paraguay*. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/283176953_Delineamiento_de_Políticas_de_Educación_inclusiva_en_Educación_Superior_en_el_Paraguay
- Giménez, S. (2017). *Inclusión de personas con discapacidad auditiva en Educación Superior en Paraguay*. Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa.
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2006). *Proyecto Educativo Institucional*. Asunción: MEC.
- Velázquez, V., & De Torres, J. (2018). *Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay*. Asunción: Ministerio de Educación y Ciencias (MEC).

*Estrategias de enseñanza
para generar entornos
inclusivos de aprendizaje
en el aula*

Roberto Cáceres Florentín

Teresa Morel de Cáceres

Estrategias de enseñanza para generar entornos inclusivos de aprendizaje en el aula

Teaching strategies to generate inclusive learning environments in the classroom

Roberto Cáceres Florentín

Universidad Gran Asunción, UNIGRAN, Paraguay.

Teresa Morel de Cáceres

Universidad Gran Asunción, UNIGRAN, Paraguay.

Resumen

Uno de los temas más complejos que se plantea en el contexto áulico tiene que ver con la atención a la diversidad, teniendo en cuenta que la educación paraguaya se halla enmarcada en un modelo inclusivo que incorpora en la educación formal a los estudiantes con diferencias y necesidades específicas de aprendizaje. La atención a la diversidad en el aula requiere del conocimiento y aplicación de estrategias de enseñanza aprendizaje para generar un entorno inclusivo en el aula, donde los alumnos puedan aprender independientemente de sus diferencias individuales. Este artículo se enmarcó metodológicamente en una investigación con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y diseño no experimental, que tomó como población de estudio a los docentes y alumnos del Centro Educacional San Antonio de Padua de la ciudad de Coronel Oviedo, a quienes se les aplicó una encuesta a través de un cuestionario. Los resultados permitieron comprobar que en la práctica educativa se aplican estrategias de enseñanza aprendizaje en la fase preinstruccional, coinstruccional y posinstruccional que favorecen la integración y la inclusión, fundamentalmente mediante la estrategia de aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo y las estrategias integrales. Por tanto, se logró concluir que las estrategias empleadas en el aula contribuyen a generar entornos inclusivos de aprendizaje en el aula.

Palabras clave: inclusión; entorno; estrategia; enseñanza; aprendizaje.

Abstract

One of the most complex issues that arises in the classroom has to do with attention to diversity, taking into account that Paraguayan education is framed in an inclusive model that incorporates students with different backgrounds and needs into formal education. Attention to diversity in the classroom requires the knowledge and application of teaching-learning strategies to generate an inclusive environment in the classroom, where students can learn regardless of their individual differences. This article was methodologically framed in a research with a quantitative approach, of a descriptive type and non-experimental design, which took as the study population the teachers and students of the San Antonio de Padua Educational Center in the city of Coronel Oviedo, to whom it was applied a survey through a questionnaire. The results allowed to verify that in educational practice teaching-learning strategies are applied in the pre-instructional, co-instructional and post-instructional phases that favor integration and inclusion, mainly through the collaborative learning strategy, teamwork and comprehensive strategies. Therefore, it was possible to conclude that the strategies used in the classroom contribute to generating inclusive learning environments in the classroom.

Keywords: inclusion, environment, strategy, teaching, learning

INTRODUCCIÓN

En el artículo se plantea como tema las estrategias de enseñanza para la generación de entornos inclusivos de aprendizaje en el aula, teniendo en cuenta que la educación paraguaya se halla enmarcada dentro de este modelo que se concreta a través de las situaciones de enseñanza aprendizaje puestas en práctica en el aula y que a su vez requiere de estrategias inclusivas para cumplir con su propósito.

La necesidad de inclusión educativa afecta a un segmento importante de la población y, si bien es cierto, que bajo el imperio de la Ley N° 5136 de Educación Inclusiva, todas las instituciones educativas están obligadas a promover la inclusión, no es menos cierto que esto puede quedar en mero formalismo cuando los docentes no aplican estrategias de enseñanza para la generación de un entorno inclusivo de aprendizaje en el aula.

En ese sentido, es necesario que el docente estructure las actividades para desarrollar las capacidades, los contenidos y alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en el marco de la educación inclusiva.

Es importante destacar que uno de los temas más complejos que se plantea en el contexto áulico tiene que ver con la atención a la diversidad, teniendo en cuenta que la educación paraguaya se halla enmarcada en un modelo inclusivo que incorpora en la educación formal a los estudiantes con diferencias y necesidades específicas de aprendizaje.

En ese sentido, la UNESCO (2000) considera que la falta de equidad, la exclusión y la fragmentación social que caracteriza a América Latina no ha permitido que los esfuerzos de gobiernos, organizaciones e instituciones por mejorar la calidad de la educación se plasmen clara y específicamente en el sistema educativo.

Esta realidad no es ajena a la educación paraguaya que, si bien ha actualizado su normativa legal en materia de educación inclusiva, en la práctica pedagógica del docente aún permanecen vestigios de una educación excluyente y segregada que se constituyen en obstaculizadores de la atención a la diversidad y la inclusión.

Es importante reconocer que la teoría pone énfasis en la necesidad de inclusión educativa, lo cual ha sido adoptado en Paraguay a través de un marco legal que obliga su implementación en las instituciones educativas en todo el país. No obstante, esto es insuficiente para alcanzar los objetivos de la educación inclusiva, ya que no se trata solamente de la admisión de alumnos con necesidades específicas de aprendizaje, sino de crear entornos inclusivos en el aula que garantice la atención a la diversidad durante todo el proceso.

La atención a la diversidad en el aula requiere del conocimiento y aplicación de estrategias de enseñanza para generar un entorno inclusivo de aprendizaje en el aula, donde los alumnos puedan aprender, independientemente de sus diferencias individuales.

Las estrategias inclusivas de enseñanza aprendizaje según Arnaiz (2003) consiste en el desarrollo de un contenido, el cual posibilita al estudiante para que encuentre actividades acordes a su nivel de competencia curricular. En esta misma línea de pensamiento, Both y Ainscow (2015) definen las estrategias inclusivas como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

En relación al proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, Díaz Barriga y Hernández (2010) entienden las estrategias inclusivas de enseñanza aprendizaje como los procedimientos o secuencias de acciones definidas por el docente para su aplicación en el proceso en donde se abordan diseños y empleos de objetivos e intenciones específicas de la enseñanza con miras a lograr un aprendizaje significativo.

Además, consideran a las estrategias inclusivas como herramientas esenciales para favorecer el proceso de enseñanza y propiciar la plena participación y aprendizaje del estudiante con necesidades educativas especiales, sean estas físicas, psicológicas y/o sensoriales. Para cumplir con este propósito, Díaz Barriga y Hernández (2010) estiman necesario aplicar estas secuencias de acciones considerando las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales para garantizar la atención a la diversidad y la inclusión de los alumnos en función de sus diferencias individuales.

Atendiendo al modelo crítico que actualmente se utiliza en el proceso de enseñanza aprendizaje, las estrategias mencionadas por los autores hacen referencia a las actividades de apertura, desarrollo y cierre, lo que implica que las estrategias empleadas deben generar entornos inclusivos en cada una de las fases del proceso.

La inclusión educativa es un tema que ha cobrado importancia en el contexto actual donde cada país está redoblando sus esfuerzos para lograr este propósito. También los estudios sobre la inclusión han aumentado desde el punto de vista de la investigación científica.

Garnique y Gutiérrez (2012) realizaron un estudio de tipo descriptivo con diseño no experimental y con enfoque cuantitativo en el noroccidente de México sobre los docentes frente a la inclusión. A través de los instrumentos utilizados obtuvieron los siguientes resultados: Para que exista una verdadera inclusión, el docente necesita capacitación, tiene miedo a enfrentarse a cosas nuevas, existe un trabajo extenso, falta de apoyo por parte de los padres. En cuanto a las prácticas inclusivas se evidencia que existe una actitud inclusiva, sin embargo, en la observación aparece la práctica individual, etiquetamiento, falta de adaptación del estilo de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. En el estudio llegaron a concluir que las estrategias didácticas aplicadas se aproximan a la integración, pero no llegan a concretar la inclusión.

Otro autor muy reconocido dentro del campo de la educación inclusiva y cuyo trabajo se considera como antecedente de investigación es el de Arnaiz (2011) quien con su grupo de colaboradores realizó una investigación con el estudio de las estrategias didácticas que favorecen la atención educativa a la diversidad y la heterogeneidad, lo que contribuye con la reflexión en torno a las estrategias que en la cotidianidad desarrollan los maestros. En este sentido, el grupo investigador ha observado que la dinámica empleada actualmente para los procesos de enseñanza-aprendizaje inclusiva, ha sido a través de un trabajo práctico que enseña a través de modelos o experiencias realizadas directamente por el profesor en el aula. Los resultados del estudio indican que la práctica pedagógica obedece al sentir propio del maestro y a la preocupación por lograr que los niños aprendan, sin embargo, se evidencia que no es una pedagogía planificada acorde con las necesidades específicas de la población que tienen las instituciones. El autor concluye que, si bien las experiencias han aportado ampliamente al aprendizaje de los niños, la reflexión de los maestros reconoce la necesidad de implementar nuevas estrategias que continúen fortaleciendo el desarrollo integral de los estudiantes, desde la diversidad, con el fin de mejorar su calidad de vida.

Por su parte, Pacheco, García y Díaz (2009) muestran cómo los docentes opinan y hacen lo mismo en distintos niveles de enseñanza, asimismo evidenciaron que los docentes humanistas y menos autoritarios obtienen mejores resultados que aquellos autoritarios. Por otra parte, hallaron que los docentes orientan sus clases de forma homogénea; es decir, que no hay distinción en el tratamiento a estudiantes con o sin dificultades de aprendizaje y/o bajo nivel de rendimiento. Este último está relacionado con lo que se plantea en este trabajo de investigación que se centra en las estrategias de enseñanza aprendizaje para la promoción de entorno inclusivo de aprendizaje.

Por su parte, Basto Torrado (2011) a través de un estudio descriptivo evidencia que hay una gran diferencia entre las concepciones y sentidos de los docentes y la práctica pues, aunque los profesores

conocen la diversidad de modelos pedagógicos, siguen predominando los métodos tradicionales en el aula de clases. En la investigación se logró establecer que no todos los docentes son comprometidos con sus prácticas pedagógicas y el desarrollo de sus estudiantes.

García y Delgado (2017) realizaron un estudio bajo el título de Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad. El objetivo fue conocer las concepciones y prácticas relacionadas con las estrategias didácticas que desarrollan los profesionales de la pedagogía terapéutica en los centros educativos. Los participantes en el estudio son 49 docentes que corresponden a 49 Centros de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública de la provincia de Sevilla. Para ello, se parte de un estudio de naturaleza cualitativa con tres fuentes principales de información: entrevistas semiestructuradas, observación participante en el aula y diarios de investigación. De carácter incipiente, interpretativo y descriptivo se planteó un proceso en el que se organizaron distintos momentos, desde el planteamiento del estudio hasta la transferencia y divulgación de informes. Los resultados constatan la diversidad de estrategias implementadas como respuesta para atender a la diversidad desde el currículum: se observa un gradiente en cuanto a la utilización y funcionalidad, señalando la importancia de las diferentes formas de organización espacial, técnicas y métodos usados. Se llegó a concluir que conocer las estrategias, analizarlas e incluso cómo se aplican, supone cuestionarse la práctica educativa más allá del enfoque inclusivo.

A su vez, Orozco y Moriña (2019) realizaron un estudio sobre las prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria que tuvo como propósito explorar las prácticas de veinticinco docentes de Educación Primaria que desarrollan una pedagogía inclusiva. La metodología ha sido cualitativa, con un diseño multi caso. La información ha sido recogida mediante una entrevista semiestructurada y analizada con un sistema de categorías y códigos inductivos. Los resultados están organizados en tres temas: estrategias metodológicas y afectivas y otros elementos didácticos organizativos; roles del profesorado y de los estudiantes; evaluación y autoevaluación. Entre los principales hallazgos cabe resaltar que los participantes emplean estrategias metodológicas variadas, activas y afectivas, el docente desempeña el rol de acompañante y el alumnado de protagonista, y realizan evaluación y autoevaluación auténticas. Las conclusiones dejan ver que estas acciones son oportunidades para continuar investigando sobre otras que den sentido a los procesos educativos.

Los antecedentes mencionados dan cuenta de la importancia de las estrategias de enseñanza aprendizaje para generar entornos inclusivos en el aula. Existen varias estrategias que se pueden emplear en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, destaca por su carácter inclusivo las estrategias de aprendizaje cooperativo. Este tipo de estrategia de aprendizaje permite crear entorno inclusivo debido a su potencialidad innovadora y constructivista. Además, constituye una forma de atender la diversidad mediante la solidaridad entre pares.

En ese orden de ideas, Santos, Lorenzo y Priegue (2009) afirman que el aprendizaje cooperativo es: “una metodología educativa innovadora con el potencial necesario para cambiar las prácticas pedagógicas en las escuelas. Se basa en un enfoque constructivista que hace equilibrar a todos los participantes respecto a sus roles” (p. 289).

El aprendizaje cooperativo es una estrategia de aprendizaje que permite atender la diversidad y promover la inclusión en el aula debido a que, mediante dicha estrategia, los estudiantes trabajan en un marco cooperativo donde cada uno aporta en la medida de sus posibilidades para alcanzar metas de aprendizajes grupales.

De igual manera, León, Felipe, Iglesias y Marugán (2014) afirmaron que “el aprendizaje cooperativo es una metodología eficaz que favorece una actitud crítica y de tolerancia, desarrollando cooperación, solidaridad y trabajo en equipo” (p. 414).

Esta cita refuerza la idea de que el aprendizaje significativo es una de las estrategias más representativa para la atención a la diversidad y la generación de entornos inclusivos de aprendizaje porque desarrolla valores como la cooperación, la solidaridad, el trabajo en equipo y el respeto a las diferencias que son principios básicos orientadores de la atención a la diversidad y la inclusión en el aula.

La utilización del aprendizaje cooperativo representa un recurso eficaz para el fomento de la educación inclusiva, basada en interacciones entre los estudiantes, entre iguales. Este enfoque o práctica inclusiva considera la construcción de los aprendizajes desde situaciones consideradas reales, donde los estudiantes de diferentes disciplinas comparten protagonismo en la construcción del producto final, del que todos se sienten responsables, incluyendo a los estudiantes pertenecientes a la diversidad o inclusión. (Navarro, González, López y Botella, 2015, p. 105).

El aprendizaje cooperativo permite que los estudiantes con sus diferentes capacidades puedan realizar sus tareas en el aula mediante el apoyo mutuo y solidario, sin importar las diferencias individuales, ya que cada uno aporta de acuerdo con sus posibilidades. Este tipo de aprendizaje facilita la construcción del aprendizaje y promueve la solidaridad, la cooperación y el respeto entre los integrantes del grupo o equipo de trabajo.

Las prácticas inclusivas se ven favorecidas en la medida que el aprendizaje cooperativo se promueve en el aula, ya que se trabaja en función de metas grupales y globales donde cada participante se siente responsable y asume el compromiso de trabajar sobre los objetivos de aprendizaje en el grupo.

Otra estrategia bastante útil para generar entorno inclusivo en el aula es la estrategia de aprendizaje dialógico. Esta estrategia resulta útil para establecer redes de apoyo entre los estudiantes y promover los valores de la inclusión educativa en el aula.

“El conocimiento dialógico establece que se aprende a través de la interacción de la red con otros estudiantes, produciendo acuerdos intersubjetivos para muchos de los individuos” (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008, p. 65).

Lo esencial en esta definición es que para el aprendizaje se debe analizar una gama masiva de interacciones y tan numerosas como sea posible, apoyando el diálogo en una datación de igualdad y ahora no de poder. Esto significa que cualquiera tiene experiencia para hacer una contribución, por lo tanto, reconocer la inteligencia cultural de todos los seres humanos.

Las agrupaciones para el aprendizaje dialógico suponen también disponer de un aula estable y de profesorado y compañeros de referencia también facilita la inclusión. Los posibles recursos humanos adicionales (profesorado de apoyo, voluntarios, etc.), apoyarán preferiblemente dentro del aula de referencia (Solla, 2013).

De acuerdo con el pensamiento dialógico de aprendizaje, el factor más crucial es la interacción que tiene lugar entre las personas, más allá de escuchar, analizar o escribir, aunque este último no las prescinde; sin embargo, las utiliza como enfoque.

El aprendizaje dialógico se puede realizar promoviendo la interacción en redes con otros estudiantes o a través de la producción de acuerdos intersubjetivos entre pares. Otra estrategia que se puede utilizar es escuchar, analizar o escribir sobre la diversidad tomando como tema el apoyo del diálogo sobre la igualdad.

La generación de entorno inclusivo de aprendizaje dependerá de la estrategia de enseñanza aprendizaje utilizada por el docente en el proceso.

Es evidente que todos los alumnos son diferentes unos de otros. Pero, con frecuencia, en los contextos educativos se enseña como si todos los estudiantes fueran iguales, como si existiera un modelo

de estudiante; cuando realmente, cualquier persona en un aula sólo necesita unos minutos para darse cuenta de lo diferente que son unos de otros.

Como señalan Gregory y Chapman (2002), la planificación educativa en las aulas debe realizarse desde la diferenciación.

Hay que crear entornos ricos, que proporcionen oportunidades a todos para aprender, adecuando las situaciones de aprendizaje a las diferentes necesidades y capacidades de los estudiantes. Para ello, es imprescindible organizar el salón de clase atendiendo a las características de los estudiantes, los principios pedagógicos que guían la intervención desde un planteamiento inclusivo, la creación de un clima de aula adecuado, la utilización de diferentes agrupamientos y planificando desde la diferenciación. (Gregory & Chapman, 2002, p. 11)

No basta con decir o llamar a un aula inclusiva para que realmente lo sea. No es una cuestión de nombre, sino de lo que ocurre en ella.

Algunos autores señalan aspectos importantes para que un aula pueda considerarse inclusiva. Entre ellos se encuentran Gregory y Chapman (2002) quienes señalan que en las aulas inclusivas se presta atención a las siguientes situaciones: “Hay que cuidar el interés, la curiosidad, el placer, el deseo de aprender y, por ello, es importante cuidar la disposición del alumno para el aprendizaje significativo (significado psicológico)” (p. 12).

Es decir, hay que motivar al estudiante mediante ejemplos o demostraciones de modo que tenga la intención de darle sentido a lo que aprende y, de relacionarlo con los significados ya construidos en su estructura de conocimiento.

Por su parte, Solla (2013) considera que la creación de entornos, herramientas y programas educativos accesibles es el primer paso para que todas las personas puedan recibir una educación de calidad.

De esta manera, en el aula inclusiva se potenciará el aprendizaje significativo, es decir, los temas que el docente presenta a los alumnos responderán a sus intereses, lo cual implica que en la atención a la diversidad no se pueden estandarizar los contenidos de estudios para el aprendizaje, ya que en el marco de la educación inclusiva, se cuenta con diferentes tipos de estudiantes, con distintas necesidades y capacidades, lo cual requiere la adecuación de las situaciones de aprendizaje.

Diez et. al. (2008) a través del protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad sostienen que es necesario un diseño universal para el aprendizaje, lo cual implica entrenar a todo el personal para que en el diseño curricular y de los entornos de aprendizaje se tengan en cuenta aspectos relativos al diseño para todos. Es decir, en el diseño y elección de instalaciones, materiales y estrategias docentes, métodos de comunicación y difusión de la información, etc., se tienen en cuenta las características de todos los alumnos para facilitar su acceso igualitario a todos los entornos y metodologías de aprendizaje.

Lo anterior implica favorecer la accesibilidad de clases, seminarios y talleres; el diseño universal de actividades prácticas, de clases y seminarios, de la comunicación y de la enseñanza y fundamentalmente en lo que atañe al tema del presente artículo, las estrategias de enseñanza aprendizaje. Dentro de ellas, es importante considerar el uso de recursos tecnológicos para aprovechar sus virtudes y favorecer el aprendizaje y la educación para todos. En ese sentido, la Organización Nacional de Ciegos Españoles ONCE (2016) considera que gracias a estos dispositivos y tecnologías el alumno dispondrá de la información y los contenidos curriculares en formatos accesibles a sus dificultades sensoriales, podrá intercambiar dicha información con profesores y compañeros, al tiempo que podrá comunicarse con ellos de forma remota salvando en parte las barreras comunicativas de su sordoceguera.

Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, es importante fomentar la participación social como estrategia. Para fomentar la participación social en la generación de entorno inclusivo en el aula, en primer lugar, el docente debe crear espacios de integración para que la diversidad comience a tomar forma en un proceso inclusivo.

Moliner, Sanahuja y Benet (2017) manifestaron que, “cuando un estudiante se incorpora a un equipo es fundamental el establecimiento de una relación basada en respeto que sitúe a cada integrante del equipo ante los demás” (p. 19).

Dentro de las actividades de acogida está la entrega de información a los nuevos que contribuyan a situarse rápidamente en el contexto de clase (responsabilidad, norma, espacios) y del centro.

Moliner, Sanahuja y Benet (2017) señalan que entre las estrategias que pueden ayudar a crear un ambiente social inclusivo se encuentran:

a) Sistema de compañeros y amigos. Es un tipo de red de apoyo que se basa en la creación de un círculo de amigos voluntarios que actúan como compañeros y amigos de alumnos con serias dificultades en la relación y adaptación (por muy diversos motivos).

b) Círculo de amigos. Consiste en su establecimiento alrededor de un alumno con necesidades educativas profundas a su llegada al centro, pretendiendo no solo prestar ayuda a la persona, sino hacer conscientes a los otros de la necesidad de ayuda de algunas personas, y el compromiso con ellas.

c) Comisiones de apoyo entre compañeros. Consiste en la creación dentro del aula de una comisión de compañeros a la que se van incorporando por turnos los distintos alumnos, y cuyo sentido es el análisis de las formas en que puede mejorarse el apoyo mutuo en el aula para que la misma sea una comunidad más acogedora.

d) Estudiante ayudante. A través de una sencilla dinámica el grupo de estudiantes de una clase seleccionan a dos o tres de sus compañeros/as por sus cualidades de ayuda a los demás y confianza, su capacidad de escuchar y analizar conflictos.

Todo el proceso debe ser conducido por las estrategias integrales. Estas favorecen la atención a la diversidad y generan un entorno inclusivo de aprendizaje en el aula.

Moliner, Sanahuja y Benet (2017) denominaron así a “aquellas estrategias de respuesta a la diversidad del aula que contemplan múltiples dominios de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 24). Estos no deben apreciarse solo desde aspectos concretos como agrupación de estudiantes, todos los recursos físicos, temporales, materiales o de la selección de la metodología apropiada.

Las estrategias integrales deben ser tomadas en cuenta para desarrollar prácticas inclusivas en educación por los beneficios que presentan.

Según Moliner, Sanahuja y Benet (2017) entre las principales estrategias integrales se encuentran:

a) Los rincones y talleres. Estos rincones suponen una gran oportunidad de desarrollo de práctica inclusiva de la enseñanza del docente; esta acoge principalmente a la diversidad e inclusión, no solo como una dimensión para conseguir el respeto del colectivo humano, sino de la propia enseñanza; los talleres están centrados en contenidos, procedimientos y exigencias de las actividades directas, tienen de por sí un gran potencial para responder a las necesidades que la inclusión o diversidad de un aula requieren.

b) Los proyectos de trabajo inclusivos representan una estrategia de aprendizaje compartido. Se ajustan en su filosofía de estrategia didáctica y de organización al currículum, una estrategia de enseñanza-aprendizaje, que afecta a las estructuras organizativas y metodológicas, y que organizan los contenidos desde las perspectivas globalizadoras (partiendo de la realidad global de los estudiantes, que

son el objeto de los aprendizajes).

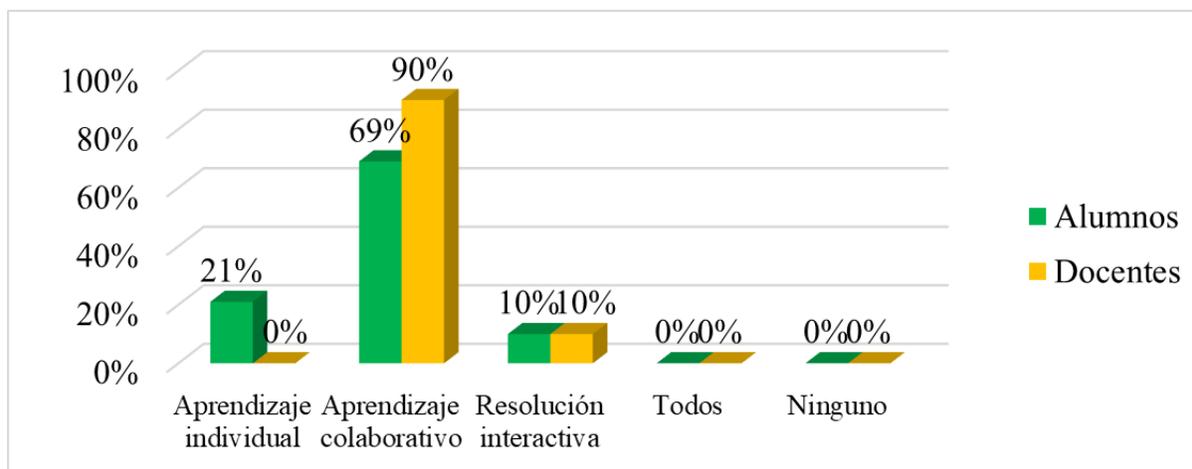
c) La enseñanza compartida, donde la presencia de dos docentes dentro del aula mejora todas las posibilidades de atención de un alumnado heterogéneo, pero además inducen efectos añadidos a las propias razones o ventajas directas, como es la generación de un clima más abierto, más comunicativo dentro del aula, rompen con los esquemas del silencio y la homogeneidad que no favorece a los estudiantes inclusivos o de la diversidad, y lo que es más innovador e importante, a saber, que los docentes de apoyo pueden dejar de ser un elemento de ayuda a las dificultades de los aprendizajes de unos pocos, y pasan a ser un factor de calidad de los procesos de aula que benefician a una clase diversa en su conjunto, como es la realidad en nuestros días.

MATERIALES Y MÉTODOS

El artículo se realizó con un enfoque cuantitativo de nivel descriptivo y diseño no experimental. Para la recolección de información se recurrió a la investigación bibliográfica mediante el análisis documental, así como también a los artículos publicados en internet. Para la recolección de datos cuantitativos se aplicó una encuesta a través de un cuestionario semiestructurado. La población que se tomó en cuenta estuvo conformada por docentes y alumnos del Centro Educacional San Antonio de Padua de la ciudad de Coronel Oviedo. De esta población se tomó una muestra de 10 docentes y 25 alumnos a quienes se les aplicó la encuesta. Para el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva que permitió la descripción de la variable y los indicadores del tema en estudio.

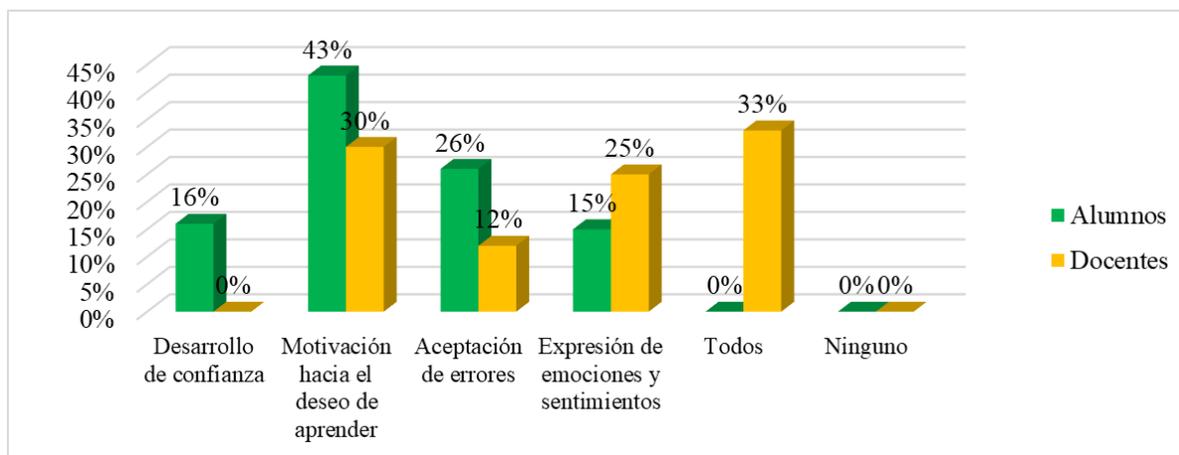
RESULTADOS

Figura 1. Tipo de estrategia de aprendizaje propiciado antes de iniciar la clase



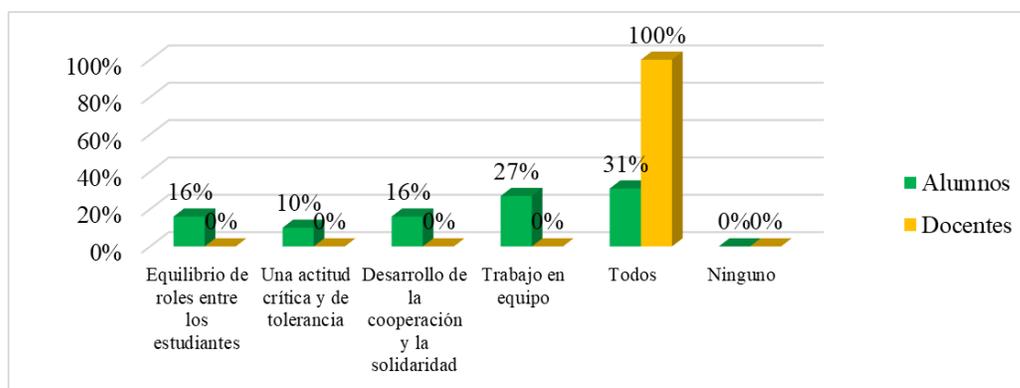
El 90% de los docentes y el 69% de los alumnos coinciden en afirmar que antes de iniciar la clase se propicia la estrategia basada en el aprendizaje colaborativo, lo cual representa un indicador positivo de estrategias inclusivas en el aula, ya que en las situaciones de aprendizaje cooperativo, los estudiantes experimentan sentimientos de pertenencia, de aceptación y de apoyo; y las habilidades y los roles sociales requeridos para mantener unas relaciones interdependientes pueden ser enseñadas y practicadas. De esta manera, se comprueba que en la fase preinstruccional se emplean estrategias de aprendizaje que generan entornos inclusivos en el aula para posibilitar una mejor atención a la diversidad en el marco de una educación inclusiva.

Figura 2. Estrategia empleada para favorecer el clima inclusivo



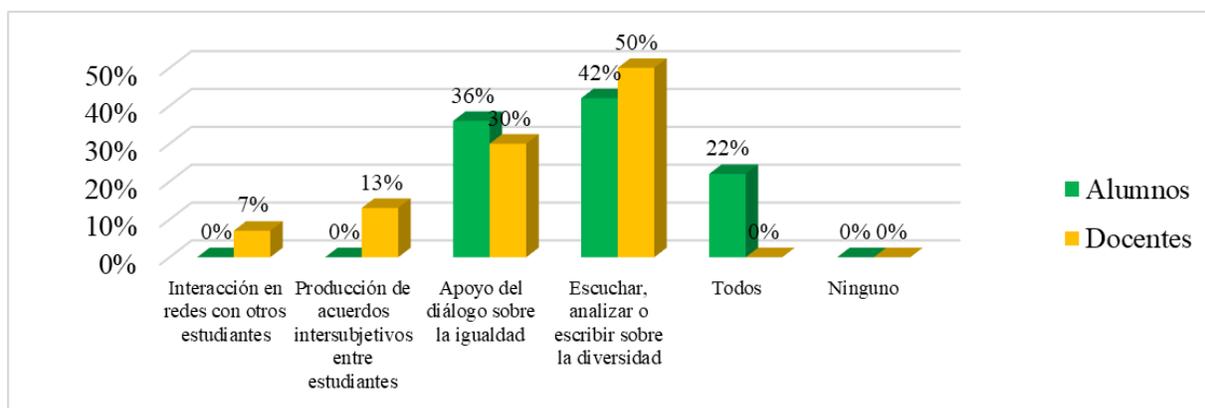
Es importante favorecer un clima inclusivo en el aula. Para ello, existen estrategias que pueden ser utilizadas en la fase preinstruccional, a fin de generar entornos inclusivos. Al respecto, los resultados expresados en la figura indican que el 43% de los alumnos y el 30% coinciden en que se recurre a la motivación hacia el deseo de aprender, el 25% de los docentes y el 15% de los alumnos señalan que se emplea la expresión de emociones y sentimientos, en tanto que el 26% de los alumnos y el 12% de los docentes reconocen que se emplea la aceptación de errores. Este resultado coincide con la teoría propuesta por Gregory y Chapman (2002) al afirmar que el clima del aula inclusiva se caracteriza por la presencia de un clima de confianza, en el que los errores puedan formar parte del aprendizaje y puedan servir para reflexionar, aprender y mejorar; confianza para preguntar cuando algo no se sabe, cuando algo no se entiende, cuando se tienen dudas, etc.

Figura 3. Estrategia de aprendizaje cooperativo



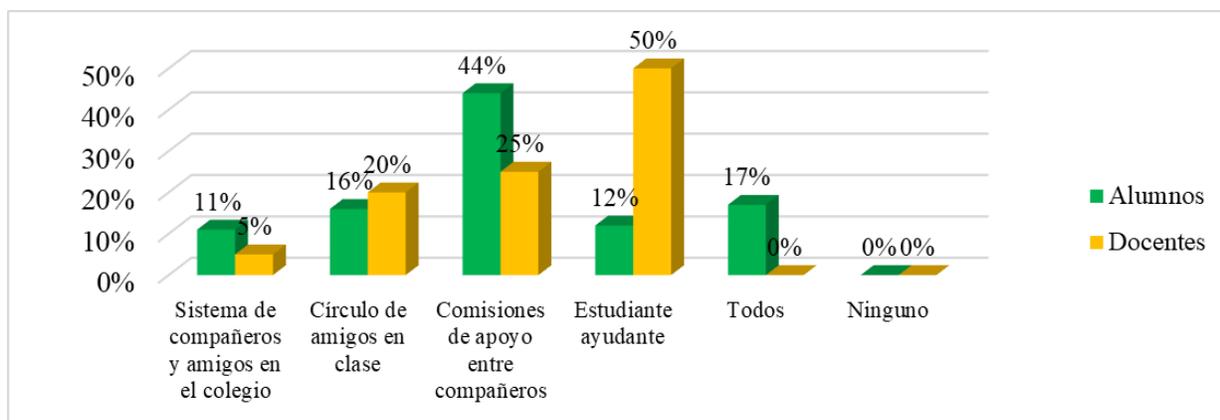
El aprendizaje cooperativo constituye una estrategia válida para generar entorno inclusivo en el aula en la fase coinstruccional. El resultado de la figura indica que el 100% de los docentes y el 31% de los alumnos coinciden que en el aula se aplican todas las estrategias mencionadas como el equilibrio de roles entre los estudiantes, una actitud crítica y de tolerancia, el desarrollo de la cooperación y la solidaridad y el trabajo en equipo. Esto coincide con la teoría de Santos, Lorenzo y Priegue (2009) quienes afirman que el aprendizaje cooperativo es una metodología educativa innovadora con el potencial necesario para cambiar las prácticas pedagógicas en las escuelas. Se basa en un enfoque constructivista que hace equilibrar a todos los participantes respecto a sus roles.

Figura 4. Estrategia de aprendizaje dialógico en la práctica de enseñanza



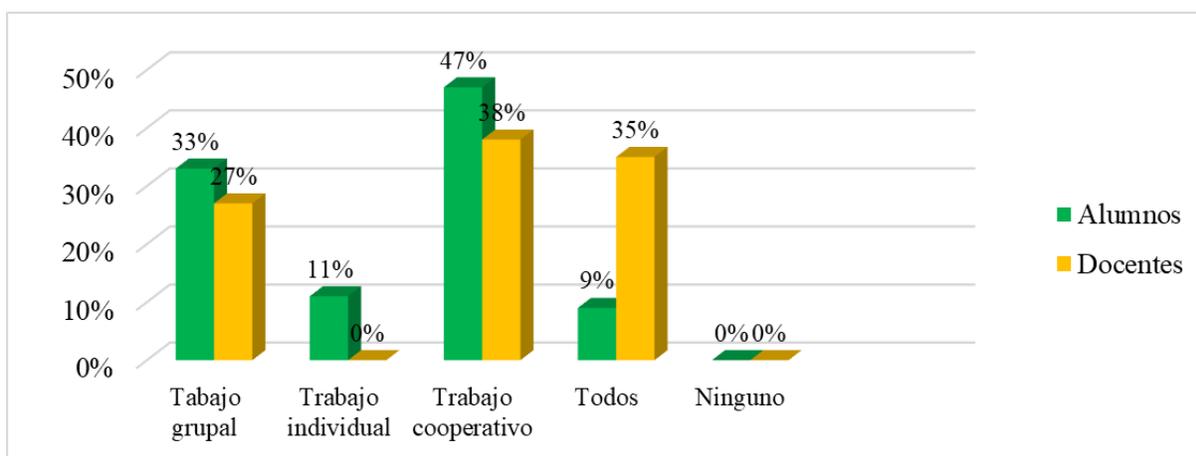
Una estrategia que puede generar entorno inclusivo en la práctica de enseñanza en la fase coinstruccional es la estrategia de aprendizaje dialógico. En la figura se indica que el 50% de los docentes y el 42% de los alumnos coinciden en afirmar que una forma de aplicar esta estrategia es escuchar, analizar o escribir sobre la diversidad; el 36% de los alumnos y el 30% de los docentes lo emplean a través del apoyo del diálogo sobre la igualdad. Esto se fundamenta en la teoría de que el conocimiento dialógico establece que se aprende a través de la interacción de la red con otros estudiantes, produciendo acuerdos intersubjetivos para muchos de los individuos.

Figura 5. Estrategia empleada para fomentar la participación social en la generación de entorno inclusivo



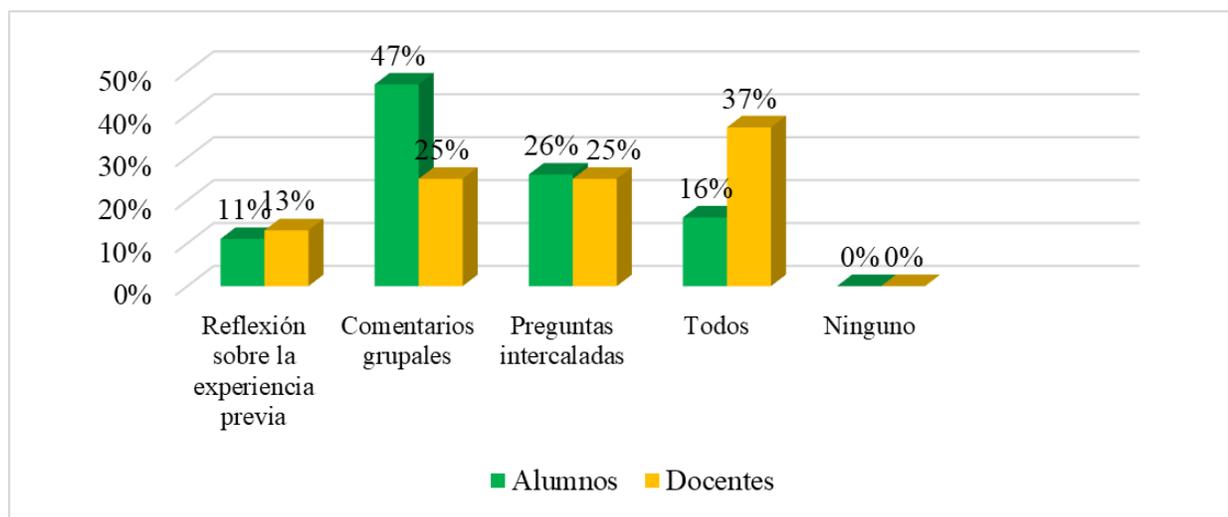
La participación social es una estrategia que permite generar entorno inclusivo en el aula en la fase coinstruccional. En este sentido, el 50% de los docentes y el 12% de los alumnos coinciden en que se recurre a la figura de estudiante apoyo; el 44% de los alumnos y el 25% de los docentes reconoce que se genera comisiones de apoyo entre compañeros; el 20% de los docentes y el 16% de los alumnos indican que se emplea el círculo de amigos en clase. El empleo de esta estrategia es muy importante, pues según la teoría, cuando un estudiante se incorpora a un equipo es fundamental el establecimiento de una relación basada en respeto que sitúe a cada integrante del equipo ante los demás.

Figura 6. Estrategia aplicada para fomentar la integración y la inclusión



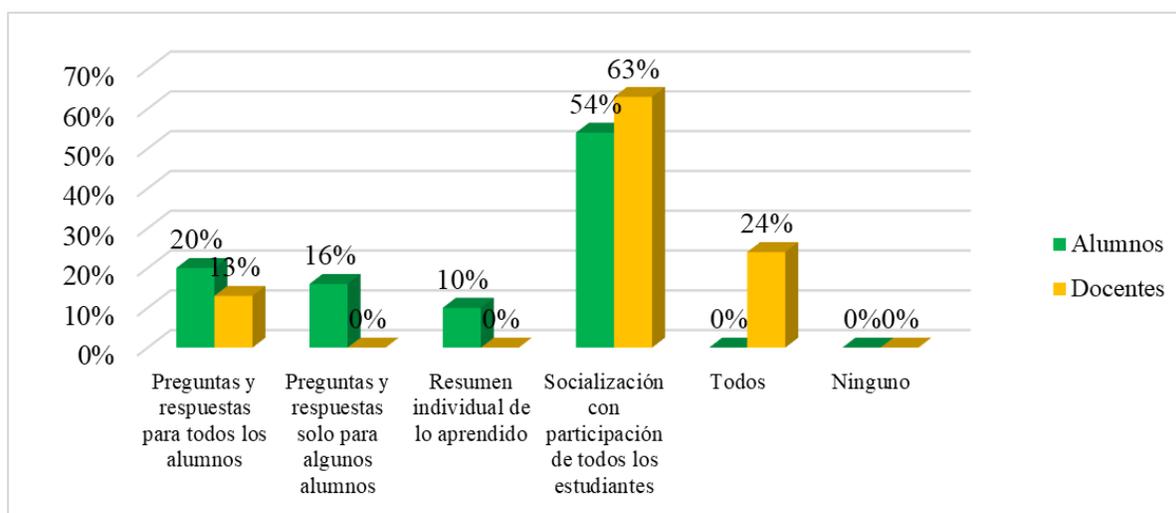
El 47% de los alumnos y el 38% de los docentes reconocen que para fomentar la integración y la instrucción en la fase coinstruccional recurren al trabajo cooperativo; el 33% de los alumnos y el 27% de los docentes manifiestan que se emplea el trabajo grupal; el 35% de los docentes y el 9% de los alumnos afirman que se utilizan todas las estrategias citadas. Esto demuestra que en la práctica docente se emplean estrategias de integración e inclusión.

Figura 7. Fomento de estrategias integrales de enseñanza aprendizaje



El resultado de la figura indica que para fomentar las estrategias integrales de enseñanza aprendizaje, el 47% de los alumnos y el 25% de los docentes afirman que se emplean comentarios grupales, el 26% de los alumnos y el 25% de los docentes reconocen que recurren a preguntas intercaladas; el 37% de los docentes y el 16% de los alumnos afirman que se emplean todas las estrategias citadas. Estas estrategias favorecen la atención a la diversidad en el aula y generan un entorno inclusivo de aprendizaje, ya que constituyen una estrategia de respuesta a la diversidad del aula que contemplan múltiples dominios de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Figura 8. Estrategia empleada para cerrar el proceso de enseñanza aprendizaje



El 63% de los docentes y el 54% de los alumnos reconocen que para cerrar el proceso de enseñanza aprendizaje se recurre a la socialización con participación de todos los estudiantes, el 20% de los alumnos y el 13% de los docentes señala que se hace a través de preguntas y respuestas para todos los alumnos y el 24% de los docentes indica que se emplean todas las estrategias. Las preguntas y respuestas deben ser formuladas conforme a la diversidad del alumnado en un entorno inclusivo de aprendizaje de modo que todos los estudiantes tengan la posibilidad de responderlas desde su propia posibilidad. Esto coincide con la teoría de que esta estrategia además de ser empleada en la fase preinstruccional, también puede ser utilizada para cerrar el proceso de enseñanza aprendizaje en la fase posinstruccional.

DISCUSIÓN

La generación de entornos inclusivos de aprendizaje en el aula depende de una serie de variables institucionales, pero fundamentalmente de las estrategias de enseñanza aprendizaje adoptadas por los docentes en la fase preinstruccional, coinstruccional y posinstruccional. En el trabajo se pudo comprobar que en la fase preinstruccional se emplean estrategias de aprendizaje que generan entornos inclusivos en el aula para posibilitar una mejor atención a la diversidad en el marco de una educación inclusiva. Dichas estrategias están basadas en el aprendizaje cooperativo en las que se plantean situaciones donde los estudiantes experimentan sentimientos de pertenencia, de aceptación y de apoyo; y las habilidades y los roles sociales requeridos para mantener unas relaciones interdependientes pueden ser enseñadas y practicadas, favoreciendo un clima inclusivo a través de la motivación y la aceptación de errores. En la fase coinstruccional se recurre a estrategias de aprendizaje cooperativo basada en el equilibrio de roles entre los estudiantes, una actitud crítica y de tolerancia, el desarrollo de la cooperación y la solidaridad y el trabajo en equipo. Esto coincide con la teoría de Santos, Lorenzo y Priegue (2009) quienes afirman que el aprendizaje cooperativo es una metodología educativa innovadora con el potencial necesario para cambiar las prácticas pedagógicas en las escuelas. Se basa en un enfoque constructivista que hace equilibrar a todos los participantes respecto a sus roles. En cuanto a la fase posinstruccional, se encontró que para cerrar el proceso de enseñanza aprendizaje, se recurre a la socialización con participación de todos los estudiantes, el resumen individual de lo aprendido y las preguntas y respuestas para todos los alumnos, lo cual coincide con la teoría de Díaz Barriga y Hernández (2010) quienes afirman que esta

estrategia además de ser empleada en la fase preinstruccional, también puede ser utilizada para cerrar el proceso de enseñanza aprendizaje en la fase posinstruccional.

CONCLUSIÓN

En base al análisis de las informaciones teóricas y de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, se concluye que la generación de entornos inclusivos es muy importante para la atención a la diversidad en el aula. Esta depende de una serie de variables personales e institucionales, pero la que resulta más gravitante en el proceso tiene que ver con las estrategias de enseñanza aprendizaje, puesto que a través de las situaciones planteadas en el aula se materializan las prácticas inclusivas.

Para favorecer un entorno inclusivo en el aula, se comprueba que en la institución investigada se recurren a estrategia de aprendizaje cooperativo e integrales que fomentan la integración y la inclusión tanto en la fase preinstruccional, coinstruccional y posinstruccional.

El empleo de las estrategias de enseñanza aprendizaje con enfoque inclusivo en las tres fases del proceso de enseñanza aprendizaje muestra que se está trabajando bien la inclusión en el aula, aunque también se debe reconocer que aún queda mucho por hacer para alcanzar la plena inclusión en una educación para todos.

REFERENCIAS

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona-España: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2011). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, España: Hipatia.
- Basto -Torrado, S. P. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(4), 63-87.
- Both, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, España: Fuhén.
- Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación. (2013). *Ley N°5136/13 de Educación Inclusiva*. Asunción: BACN.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, R. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Diez, E., Verdugo, M., Campo, M., Sancho, I., Alonso, A., Moral, E., y Calvo, I. (2008). *Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la Universidad*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Garnique, F., y Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 49, 71-116.
- Gregory, G., y Chapman, C. (2002). *Estrategia de instrucción diferenciada*. Madrid, España: ICCE.
- Moliner, O., Sanahuja, A., & Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación acción*. Castelló, España: Universitat Jaume.
- Navarro, I., González, C., López, B., y Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117. Recuperado el 12 de setiembre de 2021, de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>
- ONCE. (2016). *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para uso educativo*. Madrid, España: ONCE.

- Pacheco, C. (2017). *El acceso de las personas con discapacidad a la administración pública en la República del Paraguay. Un estudio en 12 entidades de la Capital*. Asunción, Paraguay: Arandura.
- Santos, M. L. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(1), 289-303. Recuperado el 18 de setiembre de 2021, de <http://www.javeriana.edu.co/magis>.
- Solla, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Madrid, España: Save The Children .
- UNESCO. (2000). *Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Whashington: Bristol UK.

*La inclusión y la
actitud docente en las
universidades*

Myrian Flor Cuevas

Shirley Silva de Ramírez

Oscar Torales

La inclusión y la actitud docente en las universidades

Inclusion and teaching attitude in universities

Myrian Flor Cuevas- Shirley Silva de Ramírez- Oscar Torales

Facultad Ciencias Económicas – Doctorando en Ciencias de la Educación

Resumen

La educación inclusiva es un movimiento que fue cobrando relevancia en el mundo en los últimos años, logrando el aporte de organizaciones reconocidas mundialmente, la inclusión jóvenes con algún tipo de discapacidad en las universidades requiere el aporte y compromiso no solo de los jóvenes, sino de todo aquel que forma parte del contexto, desde el grupo familiar, la institución, profesionales, pares y principalmente los docentes, encargados de responder a las demandas en el aula y de lograr que los alumnos aprehendan los contenidos. Para ello, es indispensable la flexibilidad y el desarrollo de estrategias y prácticas educativas que ofrezcan oportunidades reales a todo el alumnado por igual, en lo singular como en lo grupal, en lo intelectual como en lo social. El objetivo de este trabajo fue vislumbrar si existe la incidencia de las actitudes de los docentes ante la inclusión de los jóvenes en las Universidades con algún tipo de discapacidad, y las puestas en marcha de estrategias educativas que posibiliten y faciliten la inclusión educativa, además la predisposición del docente para la puesta en marcha de las prácticas educativas, las adaptaciones de enseñanza para los alumnos con discapacidad y por último la percepción sobre la inclusión por parte de los docentes.

Palabras claves: percepción; actitud; inclusión; educación

Abstract

Inclusive education is a movement that has gained relevance in the world in recent years, achieving the contribution of globally recognized organizations, the inclusion of young people with some type of disability in universities requires the contribution and commitment not only of young people, but of anyone who is part of the context, from the family group, the institution, professionals, peers and mainly the teachers, in charge of responding to the demands in the classroom and ensuring that the students understand the contents. For this, flexibility and the development of educational strategies and practices that offer real opportunities to all students equally, in the singular as in the group, in the intellectual as well as in the social, is essential. The objective of this work was to glimpse if there is an incidence of teachers' attitudes towards the inclusion of young people in Universities with some type of disability, and the implementation of educational strategies that enable and facilitate educational inclusion, as well as the teacher predisposition for the implementation of educational practices, teaching adaptations for students with disabilities and finally the perception of inclusion by teachers.

Keywords: perception, attitude, inclusion, education

INTRODUCCION

La inclusión de estudiantes dentro de las Universidades que se encuentran dentro del territorio Nacional, consideran como un modelo que hoy en día sirve de referencia dentro del contextos educativos y ven la necesidad de implementar dentro del área educativo terciario.

Dentro de la Facultad Ciencias Económicas de la UNCA, es necesario realizar la inclusión de forma permanente de los estudiantes, como un elemento emergente con relevancia es la actitud del profesorado, pues esta puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado.

Menciona Evans et al (2011), en “algunos países, la educación inclusiva ni siquiera es una opción, y la cantidad de jóvenes cuya educación es confinada a un marco no inclusivo depende en gran medida de la voluntad del país para apoyar la educación inclusiva” (p.15). En este sentido se hace necesario

conceptualizar la inclusión educativa.

Según los autores Booth y Ainscow (2002, 82). es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. La atención educativa a la diversidad de población y, en particular a los grupos vulnerables, requiere del establecimiento de una relación dialógica entre la normatividad y la actitud docente frente a la atención a la diversidad, lo que posibilita la construcción de escenarios inclusivos que favorezcan la educación de todos y cada uno de los sujetos inmersos en el acto de educar, donde todos y todas son portadores de saber; para el caso, se entiende la relación dialógica como el tejido que se construye sin que se pierda la particularidad de cada hilo.

La inclusión de los estudiantes dentro de las Universidades, deben cumplir un proceso de forma sistemática y adecuada a la ley 5.136, que regula las técnicas que deben considerar las unidades, con el fin de permitir la construcción del aprendizaje adecuado a su condición.

Ley N° 5.136 sobre la educación inclusiva

La inclusión educativa sobre ciertos grupos poblaciones que requieren atención diferenciada, y que son reconocidos en la Ley 5.136 sobre la educación inclusiva, se ha venido estudiando desde diversas ópticas, más precisamente desde la perspectiva de las actitudes profesoriales, las cuales se convierten en una de las herramientas más efectivas en el tratamiento y comprensión de las diversas realidades sociales, así como las transformaciones que estas conllevan.

Actitudes del profesorado

Dentro de las investigaciones que interesan a este trabajo, precisamente, se tiene por ejemplo la de Doménech, (2013; p.13), titulada “Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad”; específicamente, los investigadores realizaron un análisis descriptivo y comparativo para conocer las actitudes para valorarlas, compararlas y con el fin último de establecer una propuesta de mejora o programas de cambio, para, en cualquier caso, mejorar la respuesta educativa y social de estas personas.

Las actitudes de los docentes de las Universidades dependerán de la formación que tengan para hacer frente a la situación dentro de la construcción del aprendizaje, por lo que es necesario que los directivos puedan establecer propuestas y programas para albergar, a los estudiantes con algún tipo de discapacidades, y además dar respuesta a la necesidad de cada estudiantes.

Análisis de componentes socio-afectivos en un aula inclusiva

De acuerdo a (Valcarce,2011, p.45), el análisis de los componentes socio-afectivos presentes en un aula inclusiva, definida en términos de un espacio que adapta la oferta educativa a la diversidad de sus estudiantes, facilitando la aceptación, promoviendo oportunidades de participación, y valorando cada una de sus capacidades debe ser abordado desde una perspectiva sistémica. Entendiendo que la organización escolar es dinámica y por tanto, sus componentes interactúan activamente en torno a los estudiantes actualmente acorde a la Ley 5136/13 de Educación inclusiva se denominan “necesidades específicas de apoyo educativo.

Dentro de la inclusión es necesario considerar los componentes como un espacio dentro de la diversidad educativa, lo cual se debe abordar desde las diferentes perspectivas de los docentes de las

Universidades.

Además, (Palomera, 2008, p.437), de las creencias de los docentes, las “competencias socio-afectivas que muestren en relación a su práctica, son fundamentales al momento de enseñar pues no solo permiten el desarrollo de estas en los estudiantes, sino que también ayudan a prevenir desajustes en la salud mental de los docentes y a generar entornos favorecedores de aprendizaje”.

La formación continua de los docentes refleja el comportamiento ante la inserción de los estudiantes con algún tipo de discapacidades, por lo que es necesario estar preparada para realizar el abordaje de forma eficaz y eficiente.

No obstante, lo anterior, la investigación muestra que los docentes con frecuencia experimentan más emociones negativas que positivas en relación a su trabajo, y tienen dificultades para manejar éstas dentro de la sala de clases, lo que aumenta a su vez situaciones de estrés y disminuye la capacidad de los profesores de procesar información (Emmer, 2011, p.65).

Existen investigación que demuestra la actitud del docente ante la inserción de los estudiantes, dentro del proceso educativo, como así mismo aparece las dificultades ante la situación lo cual deben abordar de acuerdo la preparación que tenga, para poder llegar al aprendizaje de los involucrados para dar cumplimiento a los ejes temáticos de la educación.

Así, el desarrollo de habilidades de estimulación afectiva, expresión regulada de emociones, empatía, escucha activa, toma de perspectiva, y creación de ambientes que posibiliten la solución pacífica de conflictos, resultan primordiales para la práctica docente Extremera, (2014, p.38). Asimismo, un docente que trabaja en un aula inclusiva debe desarrollar capacidades de cooperación, intercambio y responsabilidad, creando sentimientos de seguridad y pertenencia en los alumnos y alumnas, y haciéndolos participe en el proceso de aprendizaje y en las instancias de interacción social. (Hernández de la Torre, 2013, p.43).

Es necesario que los docentes dentro de su formación y capacitación, puedan desarrollar las habilidades que tengan que aplicar dentro del proceso educativo, en pos de la construcción de los conocimientos de los estudiantes con algún tipo de discapacidades.

Tienden a identificar más al profesor como una figura muy significativa, de forma que su autoconcepto está en gran medida determinado por cómo ellos sienten que sus educadores los perciben y tratan. Así, los alumnos que sienten que sus profesores no los aceptan de forma positiva, con frecuencia tampoco se valoran a sí mismos ni a la escuela; se sienten marginados y desanimados, y a menudo fracasan escolarmente. (Jordán, 2007, p. 78).

La integración dentro todos los actores dentro del aula, es necesario que puedan llegar a interactuar en la medida de la situación de cada uno, dentro del contexto se debe realizar la participación activa.

Formación de profesores: riesgos y posibilidades

Indica Ainscow (2011): “Las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los profesores y las profesoras deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje”, (p.45). Lo anterior es altamente relevante dado que datos provenientes de estudios chilenos muestran la variabilidad del alumnado destacando que el número de estudiantes con necesidades educativas especiales, con ascendencia indígena y con nacionalidad distinta a la chilena ha ido en aumento Mineduc (2021). Sin embargo, gran parte del “currículum de educación superior incluye herramientas específicas a nivel de metodologías y didácticas que se centran en el aprendizaje de un escolar promedio” (Infante, 2009, p.15).

Con la entrada de la Ley 5.136 en vigencia, los docentes han llegado a capacitarse y así mismo las instituciones educativas, empezaron a realizar adecuaciones para albergar a los estudiantes dentro de los recintos.

Contexto de cambio

Los cambios a nivel de políticas educacionales que están experimentando diferentes países, han influido mucho en el escenario en el que se desenvuelven los docentes tanto a nivel de educación común, como de educación especial, lo que ha implicado para ambos profesionales de la educación asumir nuevos roles que se fundamentan en la colaboración entre profesionales expertos en los contenidos de educación general y expertos en pedagogía de educación especial (Eisenman, 2011;p.34).

La política de inclusión ha llegado a revolucionar el área educativa, como así mismo la educación en general, los docentes deben capacitarse para poder asumir los roles a que le son asignados dentro de las instituciones educativas.

Según Cardona (2006, p.32), distintas investigaciones sobre las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa, evidencian que ésta puede cambiar en función de un conjunto de variables referidas a la experiencia en el proceso educativo, las características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, la formación, el apoyo y tiempo disponible.

Factores que impactan en las actitudes de los docentes

Menciona Sola (1997): “Los docentes en su práctica profesional no sólo deben dominar los contenidos que imparten sino, que es necesario que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, propiciando oportunidades de mayor desarrollo e inclusión educativa” (p.25).

En la medida que el profesor asuma esta doble responsabilidad manifestará una actitud más positiva ante los estudiantes con distintas necesidades educativas.

La experiencia docente:

La experiencia que poseen los profesores es entendida como el hecho de haber conocido, sentido o vivido una determinada práctica educativa, si esta práctica ha sido positiva o no y el tiempo de ejercicio profesional que ha implicado. Así, se ha señalado que los años de experiencia de los profesores influye en la actitud que se tiene hacia la educación inclusiva, los profesores con menos años de experiencia enseñando manifiestan una actitud más positiva que aquellos con más experiencia. Asimismo, se plantea que los profesores que tienen experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos (De Boer,2011, p.15).

Las características de los estudiantes:

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE), surge desde el Informe Warnock (1978), donde se centra la atención en el apoyo específico que requiere una persona en función de sus distintas necesidades que pueden ser permanentes o transitorias.

Las necesidades educativas especiales (NEE) permanentes, son aquellas dificultades que se presentan durante toda la trayectoria escolar y vida en general. Se encuentran las deficiencias visuales, auditivas, motoras e intelectuales entre otras. Las NEE transitorias son problemas de aprendizaje que

se presentan durante un periodo escolar determinado, requiriendo una atención pedagógica específica (Chile, 2009,p.23).

En el Paraguay se tiene la Ley Esta Ley 5.136 que tiene por objeto establecer las acciones correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, que remueva las barreras que limiten el aprendizaje y la participación, facilitando la accesibilidad de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por medio

Tiempo y recursos de apoyo

El tiempo disponible para enfrentar la inclusión educativa está referido a la posibilidad de contar con un lapso, espacio u oportunidad para realizar distintas acciones pedagógicas para abordar la tarea educativa como planificar, coordinar y colaborar.

Por su parte, Horne, (2009, p.13), “hacen notar que algunas de las preocupaciones de los profesores se relacionan con el tiempo disponible de planificación y el cubrir las necesidades de todos los estudiantes”. En este sentido, el estudio en prensa de S Sanhueza, (2011), “establece que los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por el profesorado como una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas” (p.45).

La formación docente y capacitación.

Es sin duda importante que los profesores tengan una formación inicial profesional que les permita contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Y, por otra parte, que cuenten con una formación profesional continua que permita capacitarse y actualizarse permanentemente, para responder a las distintas demandas emergentes. En este sentido diferentes estudios enfatizan “la relevancia de la formación de profesores como un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa” (M, 2000, p56).

CONCLUSIÓN

A más de una década de hablar de inclusión educativa se evidencian vacíos al momento de operativizar la normatividad emitida para tal fin y se reflejan, en mayor medida, en las actitudes evidenciadas en las prácticas pedagógicas de los profesionales seleccionados para acompañar dichos procesos.

En la actualidad se observan cambios significativos en la configuración de los establecimientos educacionales y los participantes de estos. Un gran número de sujetos que habían sido tradicionalmente excluidos del sistema educacional regular han ingresado a éste, dejando atrás la idea de que nuestras salas de clase estaban constituidas por un grupo homogéneo de alumnos en cuanto a sus habilidades, raza, género, lenguaje, estructura familiar, entre otros marcadores de identidades. Por lo tanto, esta nueva configuración de las instituciones educacionales implica una diversidad en los sujetos que las habitan. Una de las respuestas a esta diversidad ha sido un llamado desde organismos internacionales y estamentos gubernamentales a transformar las escuelas en comunidades más inclusivas. Sin embargo, a pesar del énfasis de la inclusión educativa en los discursos nacionales e internacionales, este concepto no tiene una significación única, facilitando y reproduciendo así las formas de exclusión que busca eliminar.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2011). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos*. España: Narcea.
- Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación. (2013). *Ley N°5136/13 de Educación Inclusiva*. Asunción: BACN.
- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-PrenticeHall.
- Chile, M. d. (2009). *Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para*. Chile: educación especial. Gobierno de Chile.
- De Boer, A. P. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353.
- Doménech, V. E. (2013). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. *jornades de Foment de la Investigació*, 13.
- Eisenman, L. T. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education*, 32, 91–104.
- Emmer, E. (2011). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 65-69.
- Extremera, N. &.-B. (2014). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Iberoamericana de Educación*, 33- 38.
- Hernández de la Torre, E. (2013). La formación del profesor tutor para la inclusión social el alumno con discapacidad en el aula: programa de iniciación. Trabajo presentado en el congreso internacional de educación y diversidad: formación, acción e investigación Sevilla. *Facultad de ciencias de la educación Universidad de Sevilla*, 42.
- Horne, P. E. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *Making it work: Teachers' perspectives on inclusion*, 13, 273–28.
- Infante, M. y. (2009). Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for . *new discourses, Disability and Society*, 15.
- Jordán, J. A. (2007). El profesorado ante la educación intercultural. En E. Castella, C. Pinto Isem J.A. Jordán Sierra, (coord.), *La Educación intercultural, una respuesta a tiempo*. *Universitat Oberta de Catalunya*, 78-100.
- M, A. (2000). Diversidad humana y educación. *Málaga: Aljibe*, 56.
- Mineduc. (lunes de septiembre de 2021). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200708240835400.ProgramaProgramadeEducacion>.
- Palomera, R. F.-B. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 437-454.
- S Sanhueza, M. G. (2011). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 48.
- Sola, T. (1997). *La formación inicial y su incidencia en la educación especial*. En Sánchez Palomino, A. Y J. Torres González, *Educación especial I. Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Madrid : Pirámide.
- Valcarce, M. (2011). De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.

*Evaluación alternativa,
como recurso para evaluar
la diversidad presente en el
aula*

Jacinta Concepción Ramírez de Oviedo

Mirna Noemí González Maldonado

Evaluación alternativa, como recurso para evaluar la diversidad presente en el aula

Alternative evaluation, as a resource to evaluate the diversity present in the classroom

Jacinta Concepción Ramírez de Oviedo

jacintaramirezespino@gmail.com

Universidad Gran Asunción. UNIGRAN, Paraguay

Mirna Noemí González Maldonado

gonzalezmirna80@gmail.com

Universidad Gran Asunción. UNIGRAN, Paraguay

Resumen

A través del presente artículo de investigación pretendemos abordar sobre la evaluación auténtica un tema muy importante y que requiere un tratamiento especial para llevarlo a la práctica. Para el efecto utilizaremos la investigación bibliográfica la cual nos permitirá conocer mejor sobre este tema y a partir de las mismas proponer prácticas evaluativas basadas en la evaluación alternativa en las que se visualicen prácticas docentes que propicien la metacognición, para promover la formación sujetos reflexivos y críticos responsables del proceso de aprendizaje, que le permita obtener puntos de referencia conforme al acompañamiento brindado por el docente. La palabra evaluación en educación generalmente se asocia con calificación o certificación, sin embargo, este término va más allá, supone también juzgar la calidad del proceso seguido para la enseñanza, de la calidad de los resultados de aprendizajes de los alumnos, y de la calidad de los programas educativos. La evaluación provee la retroalimentación acerca de los procesos seguidos y de los productos que realiza además al docente ofrece informaciones sobre la calidad de la enseñanza brindada. La evaluación alternativa en contraposición a la evaluación tradicional propone que se atiendan las experiencias, procedimientos y trayectos que sigue el sujeto de aprendizaje conforme a esas diferencias individuales ya sea para la toma de conciencia o para el perfeccionamiento de los aprendizajes construidos.

Palabras clave: Metacognición; Retroalimentación; Evaluación

Abstract

Through this research article we intend to address a very important issue on authentic evaluation that requires special treatment to put it into practice. For this purpose, we will use bibliographic research which will allow us to know better about this topic and from the same propose evaluative practices based on alternative evaluation in which teaching practices that promote metacognition are visualized, to promote the formation of reflective and responsible critical subjects. of the learning process, which allows you to obtain reference points according to the accompaniment provided by the teacher. The word evaluation in education is generally associated with qualification or certification, however, this term goes further, it also involves judging the quality of the process followed for teaching, the quality of the learning results of the students, and the quality of educational programs. The evaluation provides feedback about the processes followed and the products that it carries out, in addition to the teacher, it offers information on the quality of the teaching provided. The alternative evaluation in contrast to the traditional evaluation proposes that the experiences, procedures and paths followed by the learning subject be addressed according to those individual differences, either for awareness or for the improvement of the constructed learning.

Keywords: Metacognition; Feedback; Evaluation

INTRODUCCIÓN

La evaluación del proceso de aprendizaje de alumnos con dificultades de aprendizaje debe cobrar una especial significación, en función del tipo de dificultad de aprendizaje que presente el alumno, y por lo tanto de las necesidades educativas que requiera. Cuando un alumno presenta necesidades educativas diferenciadas de las de la mayoría, se ha venido en denominar: alumno con necesidades educativas especiales. Se trata de un concepto amplio y genérico que engloba los antiguos conceptos de alumnos de educación especial y de alumnos de integración, pero que no se agota en ellos, ya que se considera que en cada momento hasta el 20% del alumnado tiene necesidades educativas especiales, unos con carácter transitorio (la mayoría), otros con carácter más duradero, y unos pocos con carácter permanente. (Castillo ,2010, p.148).

El concepto de necesidad educativa especial aparece con la constatación del hecho de que un buen número de alumnos necesitan de determinadas ayudas en mayor o menor grado para acceder a los fines educativos generales propuestos en el currículum escolar. Decir por tanto que un alumno presenta necesidades educativas especiales, es una forma de decir que para alcanzar sus fines educativos y las competencias básicas, necesita disponer de ayuda pedagógica personalizada y de servicios específicos en el diseño del proceso de enseñanza, y en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, y por lo tanto también en la evaluación. (Castillo ,2010, p.148).

Las actividades relacionadas con la evaluación de los aprendizajes deberán haber sido precedidas de adaptaciones en la metodología cuando de realizar una adaptación curricular se trata, lo que implica introducir modificaciones en la forma de evaluar, en la determinación de los criterios de evaluación, y por lo tanto, de los correspondientes criterios de promoción de acuerdo con las características del alumno, tomando siempre como referencia los criterios de evaluación establecidos en la programación de aula, y teniendo en cuenta que cada alumno tiene su propio ritmo de aprendizaje y sus propias características que hay que respetar. Se trata, en definitiva, de adaptar la forma de evaluar (evaluación oral, escrita, fichas, continua, etc.) a la situación personal de cada alumno. En todo caso deberá ser la forma de evaluar establecida en la adaptación curricular personalizada, la que tendremos que poner en práctica cuando califiquemos a cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta que la evaluación comporta decisiones sobre promoción. (Anijovich, .2004, p. 63)

A la hora de promocionar o no a un alumno con necesidades educativas especiales permanentes, es necesario tener en cuenta algunos criterios tales como: que la promoción favorezca la integración y promoción del alumno con su grupo de compañeros, que promocióne cuando se hayan cumplido sustancialmente los objetivos propuestos en la adaptación curricular personalizada, y que la promoción le favorezca en la adquisición de las competencias básicas. En el caso de alumnos con altas capacidades, los criterios de evaluación serán los que figuren en su adaptación curricular o programa de potenciación, de acuerdo con la normativa que regula la promoción de alumnos con altas capacidades.

Como norma general, en las decisiones de evaluación y promoción de los alumnos con necesidades educativas especiales participarán junto al equipo educativo del alumno, el profesor-tutor, el orientador del centro, y el profesor de apoyo a la integración si lo hubiere, quienes formarán parte del equipo educativo en el que deberán tener voz y voto, debiendo ser comunicadas a los padres las decisiones adoptadas.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para la elaboración del artículo de revisión teórica, hemos tomado en cuenta varias fuentes de consulta. Fuentes primarias, investigaciones publicadas en revistas científicas y académicas.

RESULTADOS

La importancia de evaluar desde la necesidad del alumno, es clave para atender la diversidad presente en el aula, vista la evaluación con un enfoque inclusivo tendrá en cuenta además de las indicaciones dadas por el Ministerio de Educación y Ciencias las dimensiones del Proyecto Educativo Institucional, en cada una debemos preguntarnos si avanzamos en la eliminación o minimización de las barreras que limitan la participación de y el aprendizaje, así como la mejora de los niveles de participación y aprendizaje de todo el alumnado, entonces podemos decir que contamos con un PEI con enfoque inclusivo cuando en la práctica logramos tener alumnos que conviven de manera armoniosa, se sienten valorados, son felices y aprenden juntos (Resolución 17267/8 MEC, p.168), porque en el proceso de construcción de dichos aprendizajes han sido acompañados desde sus diferencias individuales, ritmos y estilos de aprendizajes y han sido evaluados conforme a ese proceso dinámico de construcción de conocimiento, así como la participación activa de los mismos en ese proceso.

La evaluación alternativa como herramienta fundamental ofrece al docente una mirada diferente a través de sus características tales como, recoge información útil sobre los contenidos que los alumnos van adquiriendo en las distintas actividades académicas que realizan, enfatiza las fortalezas de los estudiantes en lugar de sus debilidades. Considera los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas y los niveles de cognición de los alumnos, incluye la metacognición, es decir, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, se basa en la resolución de consignas significativas y/o auténticas, documenta el avance del alumno en determinado momento y a lo largo del tiempo, exige de los alumnos un tiempo más prolongado para la elaboración de las respuestas que en el enfoque tradicional de la evaluación.

La evaluación auténtica conceptualiza la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje. Desde esta perspectiva se abarcan múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, priorizando las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clase. Otro componente esencial es la concepción de que la integración continua y permanente de aprendizaje y evaluación por parte del mismo estudiante y sus pares, es parte vital del proceso de construcción y comunicación del significado. Todo esto permite que el proceso de aprendizaje tenga cierta regulación, se puede comprender, retroalimentar y mejorar; lo que permite al maestro reflexionar sobre su práctica docente, teniendo esto un impacto en la mejoría de la calidad de los aprendizajes ofrecidos a los estudiantes. Se llama valoración auténtica o real, al proceso evaluativo que incluye múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes. Estas reflejan el aprendizaje, logros, motivación y actitudes del estudiante respecto a las actividades más importantes del proceso de instrucción. Ejemplos de técnicas de valoración auténtica incluyen valoraciones de desempeño, portafolios y autoevaluación. (Córdoba M. 2013, p.6)

En el capítulo V de la Ley 1264/18 General de Educación en los siguientes artículos hacen referencia a la evaluación de los estudiantes.

Artículo 20.- El Ministerio de Educación y Cultura, las gobernaciones, los municipios y las comunidades educativas, garantizarán la calidad de la educación. Para ello se realizará evaluación sistemática y permanente del sistema y los procesos educativos.

Artículo 21.- Las instituciones educativas públicas y privadas otorgarán a las autoridades educativas facilidades y colaboración para la evaluación.

Artículo 22.- Las autoridades educativas darán a conocer a los maestros, alumnos, padres de familia y a la sociedad en general, los resultados de las evaluaciones que realicen, así como las informaciones globales que permitan medir el desarrollo y los avances de la educación.

La formación del profesorado es de suma importancia para cumplir la función de ayudar a tomar decisiones que repercutan en un aprendizaje de más calidad, la evaluación tiene que ser negociada, debe existir una corresponsabilidad entre el alumnado y el docente dentro del proceso de aprendizaje para la marcha exitosa del proceso evaluativo. “La evaluación es un fenómeno complejo. Ojalá lo utilicemos para aprender y no sólo para comprobar, clasificar y seleccionar”. (Santos, .2017, p. 144), de este modo el proceso de mejora continua proseguirá hacia la marcha del logro de mejores aprendizajes construidos y constatados dentro del proceso el marco del diálogo, respeto a la diversidad y a la individualidad de cada sujeto de aprendizaje presente en el aula.

Aunque muchas veces en la sociedad de la eficiencia, dominados por la cultura del éxito, es fácil caer en la tentación de evaluar a través de la consideración exclusiva de los resultados. Lo que no se puede medir, no existe. Lo que no ha conducido a un logro final no ha merecido la pena. (Santos, .2017, p. 145), El proceso que conduce a la consecución de los fines no tiene la menor importancia.

Tomando en cuenta las características de la evaluación propuestos en el fascículo de evaluación del MEC, éstas nos dan un marco referencial importante a cerca de la evaluación como parte integrante e ineludible dentro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje

Características de la evaluación

Permanente: está presente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; en este sentido, se puede identificar a la evaluación de manera continua en su rol diagnóstico, formativo y sumativo.

Holística: abarca todos los elementos que intervienen en el hecho educativo, como por ejemplo; el aprendizaje, la enseñanza, los materiales didácticos y la gestión institucional.

Contextualizada: permite ajustar las actuaciones del proceso enseñanza aprendizaje a la diversidad del/la estudiante. En este sentido, orienta la práctica pedagógica para responder a las necesidades y particularidades de cada estudiante y avizorar, de ese modo, mejores oportunidades y efectos de aprendizajes.

Progresiva: considera los avances de aprendizaje que el y la estudiante va adquiriendo durante las diferentes etapas del periodo escolar.

Innovadora: aplica procedimientos evaluativos que posibilitan constatar los factores que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje y busca incesantemente, tomar nuevas decisiones que favorezcan a la optimización del aprendizaje.

Coherente: conforme a su propósito, plantea procedimientos e instrumentos de evaluación en una serie de etapas continuas y organizadas que potencian el proceso de aprendizaje.

Flexible: se adecua a las condiciones y circunstancias particulares de la comunidad educativa.

Participativa: involucra a todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir al estudiante, al docente, a los padres de familia, entre otros, con la intención de que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan comprometidos y responsables de los resultados académicos logrados.

Al servicio de valores: promueve la internalización y prácticas de normas y valores elementales de convivencia social, considerando que tiende a valorar el aprendizaje real del estudiante y a contribuir a la búsqueda permanente de mejores relaciones interpersonales.

Sistemática: procede de acuerdo a un propósito, a un plan y a un método; presenta objetivos claros, instrumentos adecuados y criterios de valoración definidos.

Estas características ofrecen fundamentos teóricos oportunos que el docente lleve a la práctica de modo a orientar su praxis diaria de la mejor manera, siempre orientados hacia acciones evaluativas que permitan que el alumno pueda descubrir sus potencialidades de acuerdo a sus diferencias individuales.

DISCUSIÓN

A partir del análisis surge la necesidad de que la evaluación sea vista como un recurso muy importante para atender la diversidad presente en el aula y como uno de los elementos del curriculum que fomente mayor nivel de justicia y equidad o de discriminación según el concepto y la actitud del docente, en este sentido el desafío de toda institución educativa reside en la definición de criterios de equidad de oportunidades a la hora de evaluar y plantear los ajustes necesarios en cuanto a prácticas evaluativas y proponer procedimientos e instrumentos evaluativos según las características y necesidades de los alumnos, este planteamiento a nivel institucional debe realizarse desde el mismo PEI, pues en un proceso de diálogo y participación de los actores de la comunidad educativa deben plasmar en dicho documento las acciones que se llevarán adelante prácticas evaluativas que atiendan a la diversidad y a partir del esfuerzo mancomunado entre los actores educativos se ofrezcan oportunidades de aprendizajes a través de prácticas evaluativas que propicien en cada uno de los alumnos la metacognición, la motivación porque a través de la evaluación se dan cuenta de los progresos y de mejora continua.

CONCLUSIÓN

La evaluación es un proceso que permite obtener la información del alumno y del propio sistema educativo. Del alumno para conocerlo y detectar sus necesidades de apoyo y del sistema para identificar las barreras que participe, aprenda y se relacione y de este modo en un proceso de participación constante, sin embargo la evaluación que se realiza en las instituciones educativas se realizan en el marco de la competitividad, individualismo, obsesión por la eficacia, relativismo y olvido de los desfavorecidos y de aquellos que más necesitan, la de una atención con una mirada diferente por parte del maestro a través de esa ayuda ajustada ofrecida por el mismo para sacar lo mejor de sus estudiantes. Es el momento oportuno para otorgarle a la evaluación el sitio que le corresponde, es decir que sea parte integrante e ineludible del proceso educativo porque ofrece informaciones sobre la marcha del proceso seguido por los alumnos para la construcción de los aprendizajes,

Es responsabilidad del docente ofrecer las oportunidades de acceso a los distintos procedimientos e instrumentos evaluativos que garanticen la obtención de suficientes informaciones sobre la calidad de los aprendizajes construidos por los alumnos, es decir saber si lo que tenía que aprender realmente lo ha aprendido y de esta manera la evaluación alternativa ofrece insumos suficientes para obtener informaciones sobre la marcha del proceso de enseñanza aprendizaje. Dichos insumos son los procedimientos e instrumentos evaluativos, tales como, la rúbrica, la bitácora, lista de control, el diario, portafolio de evidencias, mapas conceptuales, etc., muy válidos a la hora proponer en el aula y queda a criterio del docente seleccionar las más adecuadas a la hora de su diseño e implementación, dicha selección lo realizará según las intencionalidades educativas que requiera la utilización de estos instrumentos evaluativos, también dependerá de la disciplina que enseña y de otros factores que el docente tenga que determinar a la hora de su utilización.

REFERENCIAS

- Anijovich R. (2004). Una Introducción a la enseñanza para la diversidad. Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. 1º Edición 2004.
- Barrio de la Puente J. Hacia una educación inclusiva para todos. Universidad Complutense de Madrid. Revista Complutense de Educación ISSN: 1130-2496 Vol. 20 Núm. 1 (2009)
- Castillo S. (2010) Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Pearson Educación, S.A. Madrid, 2010
- Condemarín, Mabel; Medina, Alejandra; Evaluación de los aprendizajes; MINEDUC. P900; Chile, 2000.
- Córdoba E. Evaluación Auténtica. Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) Primera Edición. Mayo 2013 Santo Domingo
- Ley 1264/98 General de Educación. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3766/ley-n-1264-general-de-educacion>. Recuperado el 03-10-2021
- MEC. Fascículo de Evaluación. 1º Ciclo de EEB .MEC 2011.
- Ministerio de Educación y Ciencias- Resolución 17.267 del 16 de mayo de 2018- Asunción Paraguay
- Núria J. (2010) Evaluación para la inclusión. Siete propuestas en forma de tesis <https://core.ac.uk/download/pdf/16211581.pdf> Recuperado el 03/10/2021
- Santos Guerra, M. A. (2017) Evaluar con el corazón. De los ríos de las Teorías al mar de las Prácticas. 1º edición. Homo Sapiens. Rosario. Santa Fe. Argentina

*Buenas prácticas de
inclusión en la educación
media*

Lilian Amalia Giménez Villaverde

Buenas prácticas de inclusión en la educación media

Good practices for inclusion in secondary education

Lilian Amalia Giménez Villaverde

Universidad Gran Asunción, UNIGRAN, Paraguay

Resumen

En la nueva coyuntura educacional, la inclusión se volvió una temática de tinte obligatoria para dar mismas oportunidades de desarrollo cognitivo para los niños, jóvenes y adultos. En tal sentido, el trabajo busca describir las buenas prácticas de inclusión aplicadas en la educación media, tomando como punto de referencia a la Institución CAEIS, de la ciudad de Coronel Oviedo. La metodología utilizada fue la revisión bibliográfica comparando con la realidad encontrada en la institución. Tras el trabajo realizado, se encontró que en el Centro de Apoyo a la Educación Inclusiva y Social (CAEIS) de la Ciudad de Coronel Oviedo, la metodología pedagógica utilizada en la institución es especialmente la atención individualizada a los usuarios atendiendo las habilidades y necesidades individuales de las personas que acuden al centro, en las diferentes áreas con que cuenta la institución. La forma de integración de los niños en un enfoque inclusivo, que los niños del área de apoyo están incluidos en las instituciones regulares del sistema educativo utilizando las políticas de inclusión aplicadas por la institución, acompañamientos constantes a los alumnos incluidos, asesoramiento a los docentes de las aulas regulares sobre la elaboración y ejecución de los ajustes curriculares significativas y no significativas, el acompañamiento y orientación constante a las familias y el seguimiento y derivación de casos puntuales que surgen dentro del proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: Buenas prácticas; pedagogía; integración; políticas.

Abstract

In the new educational conjuncture, inclusion became a compulsory theme in order to provide the same opportunities for cognitive development in children, youth and adults. In this sense, this work sought to describe the good practices of inclusion applied in secondary education, taking as a point of reference the Institution CAEIS, of the city of Coronel Oviedo. The methodology used was the bibliographic review comparing with the reality found in the institution. After the work carried out, it was found that in the Support Center for Inclusive and Social Education (CAEIS) of the City of Coronel Oviedo, the pedagogical methodology used in the institution is especially individualized attention to users, attending to individual skills and needs of the people who come to the center, in the different areas that the institution has. The form of integration of children in an inclusive approach, that the children of the support area are included in the regular institutions of the educational system using the inclusion policies applied by the institution, constant accompaniment to the included students, advice to the teachers of regular classrooms on the preparation and execution of significant and non-significant curricular adjustments, constant accompaniment and guidance to families and the monitoring and referral of specific cases that arise within the teaching-learning process of students.

Keywords: Good practices; pedagogy; integration, policies.

INTRODUCCIÓN

El objetivo es describir las buenas prácticas de inclusión aplicadas en la educación media, caso CAEIS, Coronel Oviedo. Teniendo en cuenta los objetivos específicos que consiste en exponer la metodología pedagógica utilizada en la institución, identificar la forma de integración de los niños en un enfoque inclusivo, conocer las políticas de inclusión aplicadas por la institución.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para la recolección de datos, es decir, la adopción de la teoría para el trabajo, se optó por la revisión bibliográfica, tomando en cuenta la relevancia científica de los artículos, libros y páginas web, respondiendo a los objetivos de la investigación.

RESULTADOS

En tal sentido, para iniciar con una conceptualización de educación inclusiva, para la UNESCO es la mejor solución para un sistema escolar que debe responder a las necesidades de todos sus alumnos. En 1990 la Declaración Mundial de la Educación para todos de la UNESCO, con el fin de buscar la universalización de la educación reconoció la necesidad de suprimir la disparidad educativa particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión (incluyó niñas, los pobres, niños/as trabajadores y de la calle, población rural, minorías étnicas, población con discapacidad y otros grupos). A partir de esta declaración se ha manejado el concepto de Educación para Todos (EFA Education for All) tanto desde la UNESCO y otras agencias de cooperación internacional como el ideal de un mundo en el que todos los niños/as tienen acceso y se les garantiza que reciben una educación de calidad. Como resultado, en los últimos años la educación inclusiva ha recibido más atención en la región. Existe un movimiento hacia una formación más inclusiva en casi todos los países. Ya hay ejemplos de buenas prácticas, pero es necesario fortalecer los modelos y hacerlos más sistémicos, estructurados/reglamentados y sistemáticos. Es un momento propicio para que las partes interesadas claves inviertan en programas e iniciativas que ayuden a hacer que la formación en las escuelas comunitarias sea una opción para todos los niños/as (Educación inclusiva, 2021).

El término de inclusión hace referencia a esa disposición y puesta en práctica permanente que han de mantener las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto a fin de garantizar una educación para todos y durante todo el proceso, una educación que contribuya a eliminar barreras a fin de favorecer y superar condiciones personales, culturales o sociales en cada individuo. La educación inclusiva ha de contemplar a todos los educandos atendiendo así a este derecho humano y básico como contribución igualmente a una sociedad más justa e igualitaria (Giménez, 2017).

Desde la perspectiva de Carrillo y Otros (2018) dentro de las escuelas es necesario dejar de hablar de las barreras en el aprendizaje de los niños y niñas con algún tipo de discapacidad, en vez de eso se debe priorizar en las estrategias y prácticas que los docentes implementen en sus procesos de enseñanza. Con respecto al esfuerzo de los docentes, también es relevante mencionar que la gestión de una enseñanza inclusiva debe ser integral y cooperativa entre todos los agentes educativos.

Ahora bien, disponer de un aula estable y de profesorado y compañeros de referencia también facilita la inclusión. Los posibles recursos humanos adicionales (profesorado de apoyo, voluntarios, etc.), apoyarán preferiblemente dentro del aula de referencia. La creación de “grupos interactivos” que fomentan las interacciones entre distintos miembros de la comunidad educativa es también muy positiva. En caso de que tengan que efectuarse desdobles en una clase, los grupos resultantes habrán de

tener distintos niveles de rendimiento, evitando en lo posible segregar a los alumnos en función de su rendimiento académico (Solía, 2013).

En cuanto a la gestión eficiente en educación inclusiva, se entiende como la correcta administración de recursos, la racionalización de las tareas, la atención y búsqueda de previsibilidad en los resultados mediante indicadores formales. Conocedores de que las escuelas poseen características propias, tales como: una cultura propia no uniforme, una articulación débil con otros niveles, situaciones vulnerables al contexto, compleja y multidimensional, de personal inestable, carente de tiempos específicos para la gestión. En ese contexto, el rol directivo debe generar escenarios propiciando condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar. La labor es erigir una escuela de calidad, accesible, inclusiva y de constante mejora (Bechara, 2017).

Otros puntos muy importantes a tomar en cuenta son, la existencia de políticas, normativas y reglamentaciones internas que promuevan la inclusión, y que contemplen medidas en contra de la discriminación, orientadas a favorecer el desempeño de los estudiantes y la provisión de los programas y apoyos necesarios para su éxito y permanencia en el sistema de educación superior. El desarrollo de actividades de sensibilización de manera permanente en la comunidad universitaria. La existencia de unidades de orientación para apoyar la enseñanza en contextos inclusivos, contemplando asesoría en cuanto a necesidades, adecuaciones metodológicas y curriculares, capacitación en herramientas tecnológicas para la atención de la diversidad, entre otras funciones de apoyo. Accesibilidad física, disposición de servicios de apoyo y recursos humanos, materiales y tecnológicos necesarios para el buen desempeño académico de estudiantes que presentan discapacidad. Existencia de programas de tutoría y apoyo de pares que apoyen la inclusión de los compañeros con discapacidad (Popp, 2016).

Una escuela inclusiva debe reunir las siguientes características: Raíz humanista; Promueve el desarrollo integral de la persona; Promueve la igualdad de derechos para todos; Defiende la diversidad la heterogeneidad y las relaciones interpersonales; Refuerza los procesos, enseña a aprender a aprender, a pensar; Genera autonomía organizativa en el centro y entre el personal; Ve riqueza en la diversidad, en el contraste cultural; Persigue una educación de calidad atendiendo las necesidades individuales; Busca el desarrollo de capacidades cognitivas, sociales y afectivas; Pretende generar cambio social solidario, cambio de actitudes; Supone una reforma de la escuela para la integración y promoción comunitaria; Socializa a los individuos, evitando los riesgos de exclusión; Evalúa el crecimiento personal en valores como el respeto, la adaptación, la capacidad de adaptación; Desarrolla proyectos cooperativos y programaciones conjuntas; Trabaja desde la multidisciplinariedad; Los profesionales en ella, se forman continuamente, actualizando métodos, técnicas, etc., herramientas para dar respuesta a las necesidades (Rodríguez y Titullo, 2006).

DISCUSIÓN

Según la UNESCO el objetivo fundamental es la no discriminación, igualdad de derechos especialmente en la educación, igualdad en la oportunidad y acceso a la misma, es por lo mismo que el Centro de Apoyo a la Educación Inclusiva y Social de la Ciudad de Coronel Oviedo da oportunidad a todos los alumnos de distintas discapacidades, ya sea intelectual o física en igualdad de condiciones.

La inclusión busca eliminar barreras, entre alumnos regulares y alumnos con discapacidad o capacidades diferentes con el fin de garantizar un aprendizaje, teniendo en cuenta que todos tienen derechos en igualdad de condiciones y tratos. La inclusión no debe limitar el desarrollo integral de las personas con discapacidad. También menciona que los docentes deben tener una mente abierta a todas las situaciones para poder llegar a un buen aprendizaje.

La educación inclusiva es caracterizada principalmente por permitir que los niños y jóvenes de una comunidad se desenvuelvan en un mismo centro educativo y aula, sin ningún tipo de discriminación, la integración es un punto muy importante ya que permite que los niños y jóvenes puedan acceder a una escuela común.

La inclusión en el sistema educativo esta cada día con más fuerza teniendo en cuenta las constates capacitaciones de los docentes en los diferentes niveles educativos, como también las adecuaciones de las instalaciones edilicias para un mejor desenvolvimiento de las personas con discapacidad dentro de la institución, de modo que ellos se sientan confortables y puedan acceder a mejor aprendizaje.

Ahora bien, haciendo un contraste con la institución observada, en este caso, el Centro de Apoyo a la Educción Inclusiva y Social de la Ciudad de Coronel Oviedo cuenta con más o menos con 120 alumnos con necesidades específicas, que tienen apoyo educativo y que cuentan con dictámenes que están incluidos dentro de la escuela normal.

En lo que respecta al apoyo pedagógico, esta se divide en primer, segundo y tercer siglo en donde reciben apoyo específicamente en el área de matemática y comunicación, y los grados funcionales son los que no están incluidos dentro de la escuela regular que son Educación Artísticas, Artes Elementales (Cocina) HVD (actividad en la vida diaria) Expresión Artística.

Por todas las teorías expuestas en el trabajo y comparando con las prácticas dadas en el instituto observado, el Centro de Apoyo a la Educción Inclusiva y Social de la Ciudad de Coronel Oviedo, se puede afirmar que los niños y jóvenes con necesidades específicas o discapacidad diferente han sido integrados al sistema educativo regular respetando las normativas vigentes que se contempla del ingreso al sistema sin discriminación, además se ha realizado los ajustes pertinentes según las necesidades educativas.

CONCLUSIÓN

En el Paraguay se ha avanzado en la inclusión de las personas con discapacidad, acorde a normativas nacionales e internacionales, tratando de acompañar los avances, cambios y ajustes que se fueron dando incluso en la nomenclatura. Así, por ejemplo, en el MEC, se cambió el nombre de Dirección de Educación Especial a Dirección General de Educación inclusiva. Sin embargo, aun cuando se tiende hacia la inclusión, coexiste la integración y la exclusión (Giménez, 2017).

En el Centro de Apoyo a la Educción Inclusiva y Social (CAEIS) de la Ciudad de Coronel Oviedo, la metodología pedagógica utilizada en la institución es especialmente la atención individualizada a los usuarios atendiendo las habilidades y necesidades individuales de las personas que acuden al centro, en las diferentes áreas con que cuenta la institución. La forma de integración de los niños en un enfoque inclusivo, que los niños del área de apoyo están incluidos en las instituciones regulares del sistema educativo utilizando las políticas de inclusión aplicadas por la institución, acompañamientos constantes a los alumnos incluidos, asesoramiento a los docentes de las aulas regulares sobre la elaboración y ejecución de los ajustes curriculares significativas y no significativas, el acompañamiento y orientación contante a las familias y el seguimiento y derivación de casos puntuales que surgen dentro del proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos.

REFERENCIAS

- Bechara, A. (2017). Guía de buenas prácticas en educación inclusiva en relación a las personas con discapacidad orientada a la comunidad educativa. Buenos Aires: ANDIS.
- Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montanez, M., & Alarcón, F. (2018). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Espacios*.
- Educación inclusiva. (24 de Septiembre de 2021). Educación inclusiva. Obtenido de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=5>
- Giménez, S. (2017). Inclusión de personas con discapacidad auditiva en Educación Superior en Paraguay. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*.
- Popp, N. (2016). *Manual de Buenas Prácticas en Inclusión Educativa*. Viña del Mar: Ministerio de Educación.
- Rodríguez, B., & Tutillo, I. (2006). *Construyendo buenas prácticas para una educación inclusiva*. Bolívar: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología.
- Solia, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children.

*Estudiantes con
discapacidad motora*

Juan Ramón Martínez

Estudiantes con discapacidad motora

Students with motor disabilities

Juan Ramón Martínez

Universidad Gran Asunción (UNIGRAN)-Paraguay

RESUMEN

El Artículo consiste a una presentación sobre la discapacidad motora, que consiste en una alteración en el aparato motor debido a un anormal funcionamiento en el Sistema Nervioso Central, óseo-articular, muscular; dependiendo del grado de afección limita algunas de las actividades de la vida diaria humana, pudiendo ser total o parcial, congénita o adquirida, según el Diccionario Enciclopédico para la Educación Especial (2000). Es una realidad palpada en nuestra sociedad, en los distintos escenarios y a quienes se les presentan muchas limitaciones, cortando o disminuyendo las posibilidades para sus desarrollo personal y desenvolvimiento en el mundo educacional y laboral. Según González (2009), el alumnado con discapacidad motórica representa un 10% del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, y para proporcionarles respuestas inclusivas se debe sustentar en la accesibilidad, la cooperación **entre** los centros educativos, los profesionales, la familia o los tutores, y de este trabajo en equipo dependerá la calidad de atención a sus necesidades o demandas.

Palabras clave: estudiantes – discapacidad motora – accesibilidad

ABSTRACT

This Article consists of a presentation regarding motor disability, which consists of an alteration in the motor apparatus due to an abnormal functioning in the Central Nervous System, bone-articular, muscular; Depending on the degree of affection, it limits some of the activities of human daily life, and may be total or partial, congenital or acquired, according to the Encyclopedic Dictionary for Special Education (2000). It is a palpable reality in our society, in different settings and to whom many limitations are presented, cutting or diminishing the possibilities for their personal, educational and work related development. According to González (2009), students with motor disabilities represent 10% of students with specific educational support needs, and in order to provide them with inclusive responses, accessibility, cooperation between educational centers, professionals, family or students must be based on accessibility. tutors, and the quality of attention to their needs or demands will depend on this teamwork.

Keywords: students - motor disability - accessibility

INTRODUCCIÓN

Al abordar el tema de la discapacidad motora y relacionarlo con la inclusión de los estudiantes, conviene tomar en cuenta la Ley 5136/13 de Educación inclusiva y el Decreto 2837/14 que reglamenta la ley, a fin de garantizar los derechos de estas personas, así como las obligaciones de los centros educativos para acogerlas en todos los niveles del sistema educativo, para lo cual será necesario eliminar o disminuir las barreras existentes, iniciando por las arquitectónicas, sumadas a las actitudinales, comunicacionales, entre otras.

Diez Canseco (2006), Presidente de la Comisión Especial de Estudio sobre Discapacidad del Congreso de la República, expresa que la falta de accesibilidad es la principal barrera que enfrentan las personas con discapacidad motora, pues obstaculiza su integración a la escuela, centros de salud, centros de trabajo, iglesias, estadios, playas, cines y teatros, parques, centros comerciales, mercados, y un largo etcétera, que no le permite mayor autonomía, por la falta de un diseño universal, que puede provenir de

un desconocimiento y/o falta de sensibilización.

Los estudiantes con discapacidad motriz son un grupo de personas que tienen como característica una limitación en alguno de sus miembros superiores e inferiores o articulaciones que les impide una movilidad adecuada (Guía Didáctica para la atención educativa al alumnado del estudiante con discapacidad motora, UAL, 2011).

Lo que se pretende es que toda persona pueda ser autónoma, que pueda acceder y culminar sus estudios secundarios y de ser posible la Educación superior, como una forma de lograr un trabajo digno y su independencia, pero nada de eso será posible si el Estado no se preocupa a través de sus instancias o instituciones pertinentes no solo a crear conciencia, sino a encontrar las alternativas de solución a las problemáticas planteadas.

Según Solla (2013), aunque las mejoras en accesibilidad no son imprescindibles para algunos usuarios, mejoran la comodidad de todos, por lo que es imprescindible contemplar la accesibilidad integral de los centros, abarcando todos los aspectos posibles y cada uno de los entornos en los cuales debiera de desenvolverse el estudiante, apoyado en su silla de ruedas u otra ayuda para la movilidad. Así también, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tiene un rol preponderante por permitir el acceso a materiales adaptados a las necesidades de todo el estudiantado.

La inclusión debe darse en la realidad en diversos espacios y contextos, algunos de los cuales se desarrollarán brevemente.

METODOLOGÍA

Para este artículo se realizó una revisión sistemática descriptiva. Las revisiones permiten sintetizar la información disponible referente a un tema. Se utilizaron los términos inclusión, estudiantes, discapacidad motora e instituciones educativas como motores de búsqueda. Las palabras se colocaron en el idioma español.

Se desarrolla en parte la realidad socio cultural, económica y política en Paraguay, que obliga a diseñar o rediseñar modelos con coherencia a nuestras condiciones y recursos, con una fuerte visión de internacionalización de la información, de los procesos y de los criterios de desarrollo humano, en donde se debe estimular el perfeccionamiento profesional en la diversidad de saberes, para dar paso a los sistemas de aseguramiento de la calidad a favor de las personas con discapacidad y su bienestar.

DESARROLLO

La discapacidad motora en educación.

Se destaca la necesidad de que la educación es para todos y a lo largo de la vida, con equidad e inclusión, en la Declaración de Incheón (2015), por lo que las personas con discapacidad motora tienen derecho a que tengan acceso a la educación y puedan permanecer en el sistema educativo y concluir de forma oportuna.

La prioridad del proceso educativo de los alumnos y alumnas con discapacidad motora, es lograr un desarrollo que les permita moverse lo más autónomamente posible, actuar sobre el entorno y comunicarse con los demás. Estos objetivos son los que deben determinar las características de la respuesta educativa que debe incluir la valoración del grado de desarrollo de sus capacidades y necesidades educativas especiales, la propuesta de escolarización lo más acorde posible con las mismas, el grado de adaptación del currículo, de las competencias curriculares así como de los elementos de acceso necesarios: eliminación de barreras, utilización de medios para el desplazamiento, adaptaciones para la manipulación de útiles escolares y materiales curriculares (González, 2009, p. 20)

Queda el desafío de reforzar cada día más la formación inclusiva, mejorar el desarrollo adecuado de los entornos para la enseñanza y el aprendizaje, con un diseño universal, brindando oportunidad a todos sin discriminación alguna.

En la Revista digital para profesionales de la educación de Andalucía, González (2009), expresa que del alumnado con discapacidad motórica que representa un 10% del alumnado con necesidades educativas especiales, un 50% se debe a parálisis cerebral, un 12% a la malformación denominada espina bífida y el 38% restante lo forman un conjunto cuyas dificultades motoras se deben a muy diversas causas, entre las que destacan las distrofias musculares y una gran diversidad de síndromes con una baja prevalencia.

La persona que se encuentra en esa condición, está sufriendo muchas limitaciones en su vida, en la familia, en las instituciones educativas y en la sociedad en general, por lo que la ayuda oportuna de docentes u otros profesionales es de capital importancia, como lo expresa Giménez (2015):

Con una adecuada formación, serían capaces de realizar el diagnóstico precoz y la atención temprana, tan necesarios para afrontar proactivamente la situación y preparar adecuadamente el contexto de enseñanza aprendizaje, así como la promoción de la autonomía de las personas (p. 125).

Para finalizar este apartado, será afirmar que lo ideal es siempre mirar para adelante, ver las experiencias exitosas de otros países, ajustar a nuestro medio, ver las capacidades que tienen cada una de las personas, y trabajar con ellos en las mejores estrategias con las cuales aprenden y realizar los ajustes razonables que sean necesarios.

Derechos de las personas con discapacidad.

En la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (2006), se reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Asimismo, se reconoce la importancia de los principios y las directrices de política que figuran en el Programa de Acción Mundial para los Impedidos y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad como factor en la promoción, la formulación y la evaluación de normas, planes, programas y medidas a nivel nacional, regional e internacional destinados a dar una mayor igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad, reconociendo también que la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006, p. 4).

Esta Convención Internacional fue aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), y en su artículo 4.º, apartado primero, obliga a todos los Estados Partes a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos sus derechos humanos y libertades fundamentales, sin discriminación alguna por motivos de discapacidad. Habrán de garantizarles, además, protección legal igual y efectiva contra la discriminación por cualquier motivo. En su artículo 5.º, los Estados Partes, con el fin de promover la igualdad y eliminar la discriminación, adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables. (Boletín Oficial de Castilla y León, Núm. 98, 24 de mayo de 2013).

¿Cómo estamos en Paraguay?

En el país contamos con marco normativo que salvaguarda los derechos de las personas con discapacidad, desde la misma Constitución Nacional de 1992, así como la Ley 5136/13 de Educación inclusiva, su Decreto Reglamentario, 2837/14, así como los Lineamientos y las

Resoluciones del Ministerio de Educación y Ciencias, dan cuenta de que los últimos años se han realizado esfuerzos en distintos ámbitos para mejorar las condiciones de vida y proteger los derechos, la calidad de los espacios públicos y de atención al público, con avances sustanciales en: la implementación de oficinas de reclamos y sugerencias; la digitalización de la información sobre beneficios y programas sociales del Estado; la difusión de manuales sobre los programas sociales y guías sobre la atención oportuna al usuario.

Actualmente, muchas instituciones públicas están implementando medidas para mejorar la accesibilidad en la atención, preocupándose de la eliminación de barreras arquitectónicas y de la capacitación a los funcionarios. Sin embargo, a pesar de la creciente preocupación de los servicios e instituciones por Discapacidad desde una mirada de igualdad e inclusión, la accesibilidad es el medio, el soporte para el fin último que es la inclusión.

La realidad social.

La sociedad en donde nos encontramos, exige un cambio trascendental, es decir, nuestra mismísima actitud, que es la peor de las barreras. Podemos construir una sociedad más inclusiva e incluyente, teniendo la actitud de no rechazar a nadie, e incluyente, saliendo de nuestra área de confort y buscar a los que han dejado fuera, fue la expresión de César Augusto Martínez Fariña, Director General de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay.

Esta realidad social ha tenido impacto a lo largo de la historia. Se ha alimentado por mucho tiempo las imposibilidades de la persona que tiene alguna discapacidad, no se ha visto los aportes que podría dar una persona a pesar de sus limitaciones, centrarse en sus capacidades, en lo que puede hacer, saber, aprender y convivir con otros. Salir de ese esquema cultural es la misión de todos. Por cierto, al día de hoy, se ha avanzado mucho en la inclusión social tanto en la educación, salud, trabajo y en la decisión política, al tiempo que se ha tenido en cuenta en Plan de Desarrollo 2030, más allá de quedar mucho por hacer en el área.

Contrariamente a lo que se cree, no se trata únicamente de adaptar, sino de concebir y producir todos los productos, servicios, edificaciones y espacios públicos y privados, de forma tal que sean accesibles para todos. Si todo ambiente construido contara con estas facilidades, cualquier persona, incluso la que no tiene ninguna discapacidad, podría realizar las actividades previstas para dicho ambiente en condiciones de autonomía, comodidad y seguridad. De eso se trata el ‘diseño universal’ o diseño para todos (Diez Canseco, 2006, p. 11).

Finalmente, no hay otro modo de seguir avanzando, que apostar a optimizar las condiciones de la realidad social en que se encuentran los compatriotas en situación de discapacidad, aquejados por un contexto de pobreza y sin oportunidades de acceso a los servicios de salud y educación.

El contexto familiar.

Algo fundamental a tomar en consideración es la realidad familiar de las personas con discapacidad, y más aún cuando se trata de personas con discapacidad motora, donde dependen o precisen en todo tiempo de los cuidados de miembros de la familia o cuidadores.

Cuando en la familia nace un hijo con discapacidad, se produce un montón de situaciones que afectan las relaciones entre la pareja, los hijos. Se dan varias fases: miedo, incertidumbre, negación, enfado, cuestionamientos. Y también se producen cambios en las relaciones familiares con aislamiento o cambio de creencias, gastos económicos, etc.

Cueto (2016), nombra algunas actitudes más comunes ante un hijo con discapacidad y se exponen algunas:

- Sacrificada: abandono de aspectos de la vida de los progenitores, laboral o actitudes parentales con otros hijos de la pareja.
- Sobreprotectora: establecimiento de vínculos extraordinarios con el hijo, resolución de la mayoría de sus necesidades. Surgimiento de emociones contradictorias y ambivalentes. Madres con mayor depresión, menos sentimientos de competencia maternal y mayor posesividad.
- Invalidez: sentimiento de no poder engendrar un niño sano.
- Autocompasión: supone ver únicamente la carga y la desgracia para hoy y para el futuro que supone el tener un hijo con discapacidad. Actitudes de aislamiento y un bajón profundo de la autoestima de los padres (Cueto, 2016).

La familia o los tutores representan un pilar fundamental para las personas con discapacidad motora, pues a través de ellos puede estar inserto en el mundo real, aun con limitaciones, hasta que el contexto y los recursos le brinden las posibilidades de desempeño autónomo.

Conclusión

Exponer la conclusión de este tema tan amplio es un desafío enorme, pero por lo menos, describir la misma realidad tanto del mismo sujeto con discapacidad motora, como de la familia y la sociedad, lleva a pensar en los avances que se han realizado, aunque falte mucho para llegar a lo óptimo y es de suma importancia la formación del círculo familiar y social, por sobre todo, una educación integral, desde la misma institución educativa, tomando como actor principal a los docentes con el fin de ofrecer además de conocimientos, la fortaleza y la voluntad de superarse.

Precisamos de un cambio mental referente al tema, será difícil ofrecerle una adecuada atención y formación integral sin que hayamos practicado la empatía; urge salir del esquema recibido de formación tradicional, cambiar nuestro pensamiento, rechazar los conceptos negativos sobre las personas con discapacidad y ver sus capacidades, necesitamos esforzarnos todos, para ofrecer una mirada diferente, especialmente desde el contexto educativo y social, a fin de fortalecer la inclusión.

Referencias bibliográficas

- Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38(83), 135-154. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000300008&lng=es&tlng=es.
- Campos-Sánchez, M. & Pedraza-Cardozo, A. (2019). Condiciones de posibilidad psicosociales de una estudiante de psicología con enfermedad motora de origen cerebral. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 107-128. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6977>
- Congreso de la Nación Paraguaya (2013) Ley 5136, de 5 de diciembre de 2013, sobre Educación Inclusiva. Asunción: Congreso de la Nación Paraguaya.
- Convención Nacional Constituyente (1992). Constitución Nacional, del 17 de junio de 1992. Asunción: Convención Nacional Constituyente.
- Cueto, D. (2016). *Psicología Clínica, psicopedagogía infantil y juvenil*. La familia con un hijo con discapacidad. Publicado 17-05-2016. Recuperado de: <https://cepteco.com/la-familia-con-hijos-con-discapacidad/>
- Foro Mundial sobre la Educación, Incheón, Corea, R. (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- Diccionario Enciclopédico para la Educación Especial* (2000). Madrid: Diagonal/ Santillana.
- Giménez, S. (2015). Delineamiento de políticas de educación inclusiva en la educación superior. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1 (1), 121-131 Recuperado de: <http://riai.jimdo.com>

- González, A. (2009). La discapacidad motora en educación. *Revista digital para profesionales de la educación*. Federación de Enseñanza de CC.OO en Andalucía
- Guía Didáctica para la atención educativa al alumnado del estudiante con discapacidad motora (2011). Universidad de Almería-UAL: Servicios de publicaciones
- Huerta Peralta, J. (2006) *Discapacidad y accesibilidad. La dimensión desconocida/* Jaime Huerta Peralta; edición y coordinación: Liliana Peñaherrera; presentación Javier Diez Canseco Cisneros. – Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Solla, C. (2013) *Guía de buenas prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children

*Ajustes razonables en el
segundo curso del Colegio
Virgen del Carmen de Coronel
Oviedo Año 2021*

Perla Arguello Benítez

Ajustes razonables en el segundo curso del Colegio Virgen del Carmen de Coronel Oviedo Año 2021.

Reasonable adjustments in the second year of Colegio Virgen del Carmen de Coronel Oviedo Year 2021.

Perla Arguello Benítez

UNIGRAN, Paraguay

Resumen

El presente estudio trata sobre los ajustes razonables y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, se toma como lugar de investigación el Colegio Nacional Virgen del Carmen de la Ciudad de Coronel Oviedo, delimitándose en el año 2021. El objetivo general del estudio consiste en analizar la incidencia de los ajustes razonables en el aprendizaje de los estudiantes, con necesidades educativas especiales, como objetivos específicos se menciona determinar las estrategias para identificar alumnos con necesidades de ajustes razonables, establecer las diferentes dificultades que se enmarcan dentro de las necesidades educativas especiales y describir los mecanismos para el seguimiento de los ajustes razonables en los estudiantes. La investigación corresponde a un estudio descriptivo de tipo cualitativo, de diseño no experimental de corte transversal. Como resultado se evidencia que las actividades de ajustes razonables a ser aplicadas a los estudiantes con necesidades de ajustes permiten brindar a los alumnos las condiciones adecuadas para progresar en su aprendizaje, dentro del grupo de compañeros, en donde se encuentra incluido, conforme a sus características particulares y estilos propios de aprendizaje. Finalmente, conforme a los datos obtenidos en el estudio se menciona que la institución educativa para determinar el nivel de ajustes que requiere el alumno, debe aplicar una evaluación diagnóstica para determinar eficazmente el grado de ajustes que necesita el estudiante.

Palabra clave: educación inclusiva; ajuste razonable; aprendizaje.

Abstract

This study deals with reasonable accommodations and their impact on student learning, the Virgen del Carmen National College of the City of Coronel Oviedo is taken as a research place, delimiting the scope to the year 2021. The general objective of this study consists of analyzing the incidence of reasonable accommodation in the learning of students with special educational needs, as specific objectives it is mentioned to determine the strategies to identify students with reasonable accommodation needs, to establish the different difficulties that are framed within the special educational needs and describe the mechanisms for monitoring reasonable accommodation for students. The research corresponds to a descriptive study of a quantitative type, of a non-experimental cross-sectional design. As a result, it is evidenced that the reasonable accommodation activities to be applied to students with adjustment needs allow this students to provide the appropriate conditions in order to progress in their learning, within their group of peers, where it is included, according to their characteristics, particular and own learning styles. Finally, according to the data obtained in this study, it is mentioned that the educational institution to determine the level of adjustments that the student requires, must apply a diagnostic evaluation to effectively determine the degree of adjustments that the student needs.

Keyword: Inclusive education; reasonable accommodation; learning

INTRODUCCIÓN

La educación actual enfrenta innumerables desafíos en las distintas situaciones en que se encuentra, en los distintos niveles y modalidades.

Uno de los desafíos es dar respuesta a las necesidades de los individuos, dentro de estas necesidades se encuentran las necesidades educativas especiales, que, tras considerar la educación como derecho de todos, se debe buscar las estrategias más adecuadas posibles para que todos los niños y jóvenes reciban educación en igualdad de condiciones y oportunidades.

La inclusión educativa actualmente parte de la idea de integración educación, esto no ha surgido solamente en estos días, sino ya desde épocas remotas, data la necesidad de brindar atenciones oportunas a los niños y jóvenes con necesidades educativas específicas, si bien en años anteriores se los separaba en un institución distinta, igual recibían educación conforme a sus potencialidades, sin embargo, *hoy día la integración educativa, surge como parte de un movimiento internacional cuya preocupación estaba centrada en la incorporación de los niños y los jóvenes con alguna discapacidad a la escuela común.* (Lineamiento para un sistema inclusivo en el Paraguay, 2018)

La multiculturalidad, y los cambios que se ha dado en los últimos tiempos, han dejado las pautas a cerca de la necesidad de atender a cada estudiante, conforme a sus limitaciones y a sus posibilidades, pues al integrarlos en una institución para todos, dicha institución debe experimentar ciertos cambios para poder atender y dar respuesta a cada uno, pues la educación es un derecho fundamental para todas las personas en igualdad de condiciones.

Hoy día se debe tener en cuenta que los alumnos, ni los padres, ni la sociedad, ya no demuestran las mismas características que demostraron hace diez o veinte años atrás, hoy día la sociedad, más civilizada acepta de manera diferente la multiculturalidad, y además se observa el esfuerzo de buscar la igualdad de parte de muchas personas, ya sean directivos, autoridades educativas, padres de familia, que en lugar de demostrar rechazos a ciertas condiciones, demuestra su apoyo para apostar por la educación inclusiva y la educación para todos.

En las instituciones educativas existen lineamientos para el tratamiento de la inclusividad, aulas reacondicionadas, rampas, infraestructura física reorganizada, pasadores, interés por el aprendizaje de lengua de señas por parte de los docentes, en fin, montón de situaciones, que demuestran un cambio en la manera de pensar y sentir de las personas para brindar mayor apoyo a la inclusión.

En el presente estudio descriptivo, de tipo cualitativo no experimental, se pretende como objetivo general analizar la incidencia de los ajustes razonables en el aprendizaje de los estudiantes, con necesidades educativas especiales, como objetivos específicos se menciona determinar las estrategias para identificar alumnos con necesidades de ajustes razonables, establecer las diferentes dificultades que se enmarcan dentro de las necesidades educativas especiales y describir los mecanismos para el seguimiento de los ajustes razonables en los estudiantes.

El estudio se considera de gran importancia teniendo en cuenta que el abordaje de los ajustes razonables, hoy en día se constituyen en un aspecto dentro de la planificación docente y la gestión de la propia institución para brindar la educación de calidad a todos los alumnos por igual, por lo tanto existe la necesidad de conocer las estrategias para identificar las necesidades de ajustes y detectar las situaciones de requieren de ajustes razonables en aula, sean estas significativas o no significativas.

El informe final de la investigación se presenta en tres apartados, en primer lugar, se presenta el concepto de educación inclusiva y los lineamientos para su tratamiento en el aula, como así también los ajustes razonables, la importancia de la atención oportuna y las barreras que impiden el abordaje de las situaciones de inclusión educativa.

Educación Inclusiva

Al iniciar el presente artículo se considera oportuno analizar el concepto de educación inclusiva, así Gerardo Echeita y Mel Ainscow, en el documento *La educación inclusiva como derecho, señalan cuatro elementos fundamentales para definir la inclusión educativa (Echeita & Ainscow, 2011, pp. 4-5).*

La inclusión entendida como un proceso de cambio: Los cambios no serán inmediatos ni definitivos, por el contrario, trabajamos constantemente para ofrecer respuestas —o formular preguntas— que propicien acciones coherentes con el modelo planteado.

La inclusión entendida como presencia, participación y éxito de todos los alumnos: Incorporamos las diferencias para enriquecer los procesos educativos de todos los actores escolares. Erigimos las diferencias de una manera positiva, como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre los niños y los adultos. El éxito es el resultado del aprendizaje relacionado con el proceso en general, no sólo con los exámenes o las evaluaciones estandarizadas.

La inclusión entendida como la eliminación de barreras: Denominamos barreras a todas las creencias, actitudes y acciones que las personas y las instituciones tienen con respecto a las diferencias que se concretan en las prácticas escolares, generando marginación o exclusión; en consecuencia, fracaso escolar. Las barreras pueden ser tangibles o intangibles.

La inclusión entendida como mirada especial sobre los grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar: Asumimos la responsabilidad de garantizar la participación real y efectiva de los grupos en situación de vulnerabilidad (niños y jóvenes con discapacidad física, intelectual o psicosocial; con necesidades específicas de apoyo educativo; con altas capacidades; con condiciones socioeconómicas desfavorables; con vulneración de derechos, etc.)

Al observar los distintos conceptos abordados por el autor, se menciona que para se concrete la educación inclusiva es necesario en primer lugar establecer un proceso de cambio, donde las personas comprendan la necesidad de que todos los niños reciban el mismo trato, sin discriminación alguna en igualdad de condiciones.

En segundo lugar se comparte las ideas del autor donde menciona que debe existir presencia, participación y éxito de todos los alumnos, es decir se comparte las experiencias, y se enriquece con la participación los conocimientos de los niños y al mismo tiempo de los adultos, el tercer punto abordado por Echeita & Ainscow, señala la eliminación de barreras, es decir se estudias todos los obstáculos que impiden la equidad en la educación, ya sea barreras culturales, sociales, físicas, que pueden impedir el acceso a todos al derecho a una educación de calidad.

Y por último un aspecto muy importante de destacar es la responsabilidad y el compromiso de todos con la educación, el compromiso de aquel docente, con quien va compartir el alumno, el compromiso de la familia que debe acompañar el proceso educativo y el progreso académico de su hijo, el compromiso de la institución educativa que debe recibir al estudiante, todos estos aspectos, al ser asumidos responsablemente se puede hablar de una inclusión educativa.

Ajustes Razonables

Son modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás de los derechos humanos y libertades fundamentales (Ley N° 5.136/2013).

Los ajustes razonables son adecuaciones sobre el ambiente físico, social o de la actitud que no perjudican a las personas sin déficit (por ejemplo, no suponen una carga muy grande para un empleador) pero permiten que las personas que sí tienen algún tipo de déficit ejerzan sus derechos a la participación y acceso.

Atención Temprana

La Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (G.A.T) define la Atención Temprana como el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años de edad, a la familia y al entorno, con el objetivo de dar una respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar.

Dentro de la atención infantil que trabajamos en Albanta Logopedia y Psicología tratamos o trabajamos 2 aspectos fundamentales. Por un lado, el desarrollo infantil en los primeros años de edad, y por otro lado, los trastornos en el desarrollo que puedan tener los niños. Con respecto al desarrollo infantil, los objetivos que queremos conseguir son la adquisición de funciones como el control de la postura corporal, la autonomía, la comunicación, el lenguaje y la interacción social. Para ello hay que tener en cuenta que en el desarrollo infantil interactúan factores genéticos y factores ambientales ya sean de tipo biológico (estado de salud, sistema nervioso...) o de tipo psicológicos y sociales (vínculos afectivos, interacción con el entorno, cuidados, aspectos perceptivos...). Por otro lado, en los trastornos en el desarrollo la intervención tiene que poseer un carácter global, es decir, hay que tener en cuenta el momento evolutivo en el que se encuentre el niño, las necesidades del niño en todos los ámbitos, y la discapacidad que el trastorno genere. Por todo esto, en los trastornos del desarrollo hay que tener en cuenta los aspectos intrapersonales, biológicos, psicosociales y educativos de cada individuo de forma personal.

Barreras para el aprendizaje y la participación

Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de las personas. Aparecen en relación con su interacción en diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. (Booth y Ainscow, 2002, p. 8).

Las barreras para el aprendizaje y la participación son todos aquellos escollos y dificultades que tienen los alumnos para aprender conceptos, integrarse en la comunidad educativa y poder participar e interactuar dentro y fuera de ella.

Estas barreras pueden ser de todo tipo: sociales, culturales, materiales, actitudinales, etc., y nacen por las circunstancias y problemas sociales y económicos que afectan la vida de los individuos.

Principales barreras de participación y aprendizaje

1- Las barreras metodológicas y prácticas

Tienen relación directa con el trabajo docente, son todos los ajustes, planeación, implementación, uso de recursos, estrategias, organización que el docente debe llevar a cabo para que todos los alumnos aprendan considerando sus características y condiciones. Si el docente no lo lleva a cabo entonces es una

barrera metodológica o de práctica.

2- Barreras socioeconómicas

Aquí entra en juego el nivel económico, las carencias materiales que pueda tener el alumno. Por ejemplo, no tener dinero suficiente para la compra de material didáctico, para la compra del uniforme e incluso, para poder alimentarse adecuadamente.

Otros factores socioeconómicos que pueden establecer barreras pueden ser la distancia entre el hogar y el centro educativo, que involucra la dificultad para trasladarse, la necesidad de madrugar o demorar mucho al regreso, el cansancio que esto implica, etc.

Tener en cuenta también la dificultad para desarrollar las actividades fuera del aula: acceso a bibliotecas, acceso a internet, posibilidad de reunirse para hacer trabajos en grupo, para investigar diversas fuentes, etc.

3- Barreras actitudinales

En este ámbito pueden englobarse una serie de prácticas perversas, muy diseminadas en los últimos años y que no discriminan nivel socioeconómico ni geográfico.

Se trata del rechazo, la segregación y la exclusión. Hablamos del tan popular “bullying”, término en inglés que se ha propagado tanto como su propia práctica.

En todas las comunidades escolares ha habido una natural segregación en cualquier momento de la historia, realizada esta entre los propios alumnos e incluso por prácticas erradas y prejuicios por parte de los profesores.

Así, se ha visto en diferentes épocas, segregación por raza, por status económico, por apariencia física, por diferentes tipos de caracteres o actitudes, o por mayores o menores cualidades intelectuales o capacidades para aprender.

Pero este antiguo problema se ha convertido en crónico, endémico y cada vez más cruel y difícil de erradicar

4- Barreras de Infraestructura

Muchas veces los edificios pedagógicos no tienen las condiciones ideales para facilitar el aprendizaje y la inclusión.

Se puede mencionar desde edificios deteriorados, con mala iluminación o deficientes condiciones de higiene, hasta la carencia de condiciones necesarias para facilitar el acceso a alumnos con discapacidades o necesidades especiales.

Se puede mencionar también la escasez de materiales para la investigación y experimentación y los problemas geográficos para el acceso al recinto (lejanía, malas vías de comunicación, deficientes, costosos o escasos medios de transporte, etc.).

5- Barreras prácticas

Estas barreras y la responsabilidad de superarlas corresponden más al sistema educativo y es, tal

vez, donde se ha puesto mayor énfasis y estudio para combatir las.

Tiene que ver con el diseño de programas curriculares que sean versátiles, flexibles y adaptables a cada comunidad escolar e incluso a cada individuo en particular; prácticas metodológicas que potencien las capacidades de los alumnos, modernización curricular escolar, cambios administrativos y de evaluación, etc.

6- Barreras comunicacionales

Dentro de estas barreras podemos mencionar la calidad de la comunicación entre alumnos y profesores: hablar en lenguaje entendible, ser asertivo, motivador y empático con el alumno.

También tiene que ver con la cantidad de comunicación: tener tiempo para todos y darle a cada uno el que necesite, ya que no es igual para todos. Adaptar el contenido a cada caso, avanzar a ritmo pertinente, etc.

También tienen relación con las necesidades de los alumnos, desde una comunicación en una lengua indígena si es la que habla el alumno, saber lengua de señas mexicana si es que el alumno es sordo, conocer y comunicarse en Braille si el alumno es ciego, saber realizar e implementar Tableros de comunicación si el alumno tiene una condición que le impida comunicarse de manera oral o por medio de la lengua de señas...

7- Barreras socioculturales

Es bien sabido que la educación sobrepasa los muros del aula y debe ser un trabajo interdisciplinario entre la escuela, la familia y el Estado.

En este caso, las barreras se presentan de muchas formas, como la dificultad de la familia para participar y ayudar al alumno en el aprendizaje, debido a falta de tiempo, a relaciones familiares erosionadas o falta de motivación. También pueden existir barreras lingüísticas (extranjeros, indígenas, etc.).

Por otra parte, se podrían incluir también las escasas o en algunos casos inexistentes políticas de Estado para facilitar el aprendizaje, acercar polos y unir brechas sociales y culturales en la sociedad.

MATERIALES Y MÉTODOS

El diseño del trabajo de investigación es el no experimental, pues el investigador no influye en la construcción del contexto ya que el mismo está dado. Por lo que no se manipula deliberadamente las variables, solo se observa y describe los fenómenos tal y como se dan en su contexto. El tipo de diseño no experimental que se adopta en este trabajo es la transaccional, pues los datos se toman en un solo momento o tiempo único (Hernández, Sampieri, Roberto.2010).

El tipo de investigación es el descriptivo, ya que el investigador describe fenómenos, situaciones, contextos y eventos. Así también se busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno que se analiza (Hernández, Sampieri, Roberto 2010).

El enfoque de la investigación es cualitativo, pues se realiza el análisis de datos cuantitativos, de modo a establecer inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno (Hernández, Sampieri, Roberto.2010).

Para el presente trabajo de investigación se procede a la aplicación de la entrevista como técnica de recolección de datos. Esto posibilita que las informaciones puedan ser tomadas en un solo momento así tal cual se dan en su contexto natural sin intervención alguna del investigador, para lograr la mayor objetividad posible. (Hernández, Sampieri, Roberto.2010).

Se escoge el cuestionario cerrado fundado en lo que sostiene Sampieri, este afirma que tal instrumento de recolección de datos “Consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández Sampieri, Roberto. 2010).

El muestreo utilizado para este trabajo de investigación es la no probabilística. En este tipo de muestreo, existe influencia de la persona o personas que seleccionan la muestra o simplemente se realiza atendiendo a razones de conveniencia o comodidad.

Los participantes se seleccionan porque poseen las características necesarias para la investigación en función de los objetivos planteados.

Para la recolección de datos se ha aplicado una entrevista a profundidad, a los directivos y equipo técnico pedagógico de la institución y los técnicos de la supervisión pedagógica que acompaña la gestión institucional.

RESULTADOS

Resultados de la entrevista

Actores claves (Directivos y Técnicos)	Dimensiones	Categorías
Directivos Técnicos de la institución	Presentación de pedidos de ajustes.	Los docentes comunican a la dirección que existen alumnos con dificultades en el aula.
Directivos Técnicos de la institución	Incidencia de los ajustes razonables para el aprendizaje. Logros de los estudiantes	Los directivos, solicitan con el EGIE la evaluación del estudiante, de acuerdo al informe recibido de parte del docente. Los alumnos demuestran progreso en su aprendizaje en relación al nivel con que ha iniciado el año escolar.
Directivos Técnicos de la institución	Estrategias para identificar a alumnos con necesidades de ajustes	Se aplican las estrategias para dar seguimiento al caso, se presentan las planificaciones de acuerdo a la necesidad y se solicita el acompañamiento de la supervisión educativa.
Directivos Técnicos de la institución	Dificultades y barreras institucionales	Se propone un seguimiento al alumno con necesidades dentro de la institución, para eliminar las barreras sean estas, físicas, culturales o de aprendizaje.
Técnicos de la supervisión	Mecanismos para el seguimiento de los ajustes	Se realiza un seguimiento y acompañamiento pedagógico solicitando informe a la institución en forma periódica.

DISCUSIÓN

En el estudio realizado, se ha propuesto analizar la incidencia de los ajustes razonables para el aprendizaje, al respecto se ha observado que los entrevistados señalaron que los ajustes aplicados efectivamente, según los entrevistados los alumnos, demuestran progreso en su aprendizaje, gracias a las actividades de ajustes que se han incluido dentro de las planificaciones, cabe destacar que los ajustes no solamente requieren los alumnos con dificultades de aprendizaje, sino además aquellos estudiantes, que por su cultura o su idioma no logre alcanzar el nivel esperado, según el grado en que se encuentra.

En cuanto a las estrategias para identificar a alumnos con necesidades de ajustes, se pudo notar que el docente remite un informe al director, o al EGIE, donde estos se reúnen posteriormente para poder delinear las acciones a seguir en base al informe recibido, sin embargo, no se ha notado que se toman evaluaciones para el diagnóstico del nivel en que se encuentra el estudiante, lo cual es muy importante, para poder determinar el grado de ajuste, que requiere según su condición personal.

CONCLUSIÓN

La importancia que tienen los ajustes razonables dentro de la educación es imprescindible, pues, cuando se habla de inclusión se realiza en todos los aspectos de la vida académica de los estudiantes, no solo en el “ingreso, permanencia y egreso”, este proceso no estaría completo sin la implementación adecuada de los ajustes razonables, pues estos son modificaciones y adaptaciones necesarias así como adecuadas para que todos los actores involucrados en el momento de la interacción participen, estas no implican un cargo extra ya que se realizan dentro de los contextos en los que el alumno se desarrolla tomándolo en cuenta como un ser biopsicosocial. Todos los seres humanos tienen derechos, uno de ellos es el acceso a la educación y a nadie se le debe negar tal acceso.

Además, se consideran los ajustes razonables como las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad.

Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impidan un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión.

Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un estudiante o grupo de estudiantes presentan necesidades especiales.

REFERENCIAS

- Bertha Esperanza Monroy Martín (2015). Diseño universal del aprendizaje. Recuperado de tecnoayudas.com.
- Blandino, M. (2009) Documento de Apoyo del Curso de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad. Managua –Nicaragua. Año 2006. (Maestría Formación de Formadores de Docentes de Educación Primaria o Básica).
- Booth y Ainscow, (2002, p. 8). Barrera de Aprendizaje y Participación.
- Chiavenato (2007). Capacitación y Formación Docente.
- Díaz. & Barriga, G. (2001) Documento sobre diferentes Estrategias Metodológicas asumidas en educación en el Modelo

Constructivista, (Enero ,2001): Madrid, España.

García Hernández, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la educación inclusiva. *Revista Complutense de Educación (Madrid)*, 2, 597-620.

Hernández, Sampieri, Roberto.(2010). *Investigación Educativa. Método y Técnica*.

Ley N° 5136/2013 Educación Inclusiva.(Diciembre ,2013): Asunción, Paraguay.

Libro Blanco de la Atención Temprana (2005) Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Torres, J. (2002) La red de apoyos ante las necesidades educativas especiales. En A. Sánchez, y J. Torres, *Educación especial: Centros educativos y profesores ante la adversidad*. (pp.223-259). Madrid: Pirámide.

UNESCO, (2005). *Educación Inclusiva*.

Valles, M.S. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid.

*Inclusión de estudiantes
con Discapacidad a la
Educación Superior*

Fabiola Espínola Cabañas

Zulmira Bareiro

Inclusión de estudiantes con Discapacidad a la Educación Superior

Inclusion of students with disabilities in Higher Education

Fabiola Espínola Cabañas,

Universidad Nacional de Caaguazú – UNCA, Paraguay

Zulmira Bareiro,

Universidad Gran Asunción – UNIGRAN, Paraguay

Resumen

El presente trabajo trata sobre los desafíos que afronta la educación superior en relación a la inclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad a la educación universitaria. Tal abordaje se hace necesario para identificar la reacción reflejada por los docentes y la comunidad educativa, ante la presencia de alumnos con capacidades diferenciadas en instituciones de Educación Superior en la ciudad de Coronel Oviedo. Esta labor fue concretada mediante una revisión bibliográfica y análisis documental, en colaboración con algunos referentes de Instituciones de Educación Superior, tanto del sector público como del sector privado. El análisis de normativas, reglamentaciones e investigaciones existentes, nos lleva a indicar que la socialización de las mismas es aún escasa dentro del plantel educativo de varias instituciones objeto de estudio en este trabajo; y que los docentes requieren de mayor capacitación sobre este tema tan sensible, pero que forman parte de la nómina de estudiantes en varias Universidades de todo el país, ya que en ocasiones el guía educativo no cuenta con la preparación mínima requerida para afrontar este tipo de situaciones y así poder concretar con el proceso de enseñanza – aprendizaje para el logro de objetivos planificados, que es; la promoción y/o egreso del estudiante.

Palabras clave: Inclusión; Discapacidad; Educación Superior.

Abstract

This paper deals with the challenges faced by higher education in relation to the inclusion of students with some type of disability in university education. Such an approach is necessary to identify the reaction reflected by teachers and the educational community, in the presence of students with differentiated abilities in Higher Education institutions in the city of Coronel Oviedo. This work was carried out through a bibliographic review and documentary analysis, in collaboration with some referents from Higher Education Institutions, both from the public and private sectors. The analysis of existing regulations, regulations and research, leads us to indicate that their socialization is still scarce within the educational establishment of several institutions that are the object of study in this work; and that teachers require more training on this sensitive subject, but that they are part of the student roster in several universities throughout the country, since sometimes the educational guide does not have the minimum preparation required to face this type of problem. situations and thus be able to specify with the teaching-learning process to achieve planned objectives, which is; promotion and / or exit of the student.

Keywords: Inclusion; Disability; Higher Education.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se refirió a lo relativo a los retos y dificultades que representa el tema de la inclusión de alumnos con alguna discapacidad, respecto a su acceso y/o permanencia dentro de la educación del nivel terciario. Para ello nos formulamos la siguiente interrogante; ¿En qué medida se concreta lo estipulado en la Ley N° 5136 de Educación Inclusiva, que garantiza la igualdad de oportunidades atendiendo la diversidad y los desafíos para afrontar los cambios pertinentes?

Se inicia con un marco conceptual acerca de las condiciones que deben darse, para que una Institución de Educación Superior pudiera considerarse como inclusiva, debido a que muchas instituciones piensan que, al adecuar su accesibilidad, ya están siendo inclusivas. En el segundo apartado, se analizan los principales resultados de la recolección de datos posterior a las entrevistas realizadas, haciendo uso de la estadística; para comparar las apreciaciones de docentes y estudiantes de Universidades seleccionadas en la ciudad de Coronel Oviedo. Se contrastan ambas visiones, con la finalidad, de clarificar las principales barreras de inclusión.

Las personas en situación de discapacidad, por limitaciones físicas, mentales, sensoriales o debido a múltiples barreras impuestas por la sociedad, han sido excluidas y marginadas al limitarles el libre acceso a educación, empleo, protección social, salud, medios de transporte y de información. (Paz-Maldonado, 2020, p. 124)

La inclusión es una visión que se fundamenta en principios para el desarrollo de la educación y las sociedades (Booth y Ainscow, 2015), citado por (Paz-Maldonado, 2020). La inclusión educativa de personas en situación de discapacidad es una obligación de todas las instituciones de enseñanza, pero ha sido liderada por organismos como la UNESCO quien ha expresado sus intenciones a través de declaraciones, conferencias e informes a nivel mundial (Fernández, Duarte y Gutiérrez, 2015), citado por (Paz-Maldonado, 2020, p. 125).

¿Qué política de Educación inclusiva puede delinearse en Educación Superior en el Paraguay?

En Paraguay en el 2016, a través de la Ley N° 5136 (Congreso Nacional, 2013) establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, especificando respecto de las instituciones de Educación Superior, que deberá contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza... para que puedan cursar las diferentes carreras por las que ellos opten.

Desde el modelo de Inclusión propuesto por la UNESCO, es posible sostener que la inclusión debe formar parte de la cotidianeidad, ya que esa actitud contribuirá a crear las condiciones para que los estudiantes con discapacidad puedan acceder, en equidad de condiciones, a una formación que respete sus diferencias individuales, pero sin olvidar la necesidad de contribuir a la formación de profesionales competentes y con los mismos estándares de calidad de aquellos que no presentan déficit o discapacidad.

El término inclusión sugiere que es el entorno y contexto el que se debe preparar para dar respuestas a la diversidad, y esto surge para promover el derecho a no ser discriminado por razones de diferencias. (Giménez, 2015, p. 127)

Autores como Domingo y Martos, 2017 mencionados por (Spinzi & Wehrle Martínez, 2017, p. 84) señalan, que un abordaje a la exclusión educativa va más allá de lo escolar, e implica una serie de acciones que trabajen lo humano de los jóvenes, ya que este aspecto es central en el abandono escolar.

Según (Fernández Batanero & Hernández Fernández, 2013), señala que la Inclusión Educativa “se relaciona con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de toos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados”

La participación de todos los grupos sociales y económicos a la educación terciaria de nuestro país es escasa, dentro del mismo contexto, el 12.9% de la población estudiantil, presenta alguna situación de discapacidad, es decir, 1 de cada 8 personas presenta esta condición de discapacidad.

La educación superior inclusiva, busca transformar el sistema educativo en el país, con el objetivo de dar respuesta al grupo de estudiantes de todos los niveles y características para permitir usufructuar el beneficio del derecho al acceso a la educación en igualdad de condiciones.

Sin duda el aprendizaje de los estudiantes es el centro de toda acción educativa y en este contexto la inclusión juega un papel de suma importancia para preservar los derechos de los alumnos a la igualdad de oportunidades teniendo en cuenta las diferencias individuales respetando así la diversidad dentro de una institución educativa del nivel superior que brinde herramientas para afrontar los desafíos de la vida profesional con objetividad y dignidad.

Esta situación encierra en sí muchos desafíos, debido a que se refiere a personas con discapacidad que requieren de estrategias y herramientas específicas para afrontar sus necesidades de aprendizaje y así lograr con ellos un proceso de formación exitosa.

Como se menciona en el Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva (UNESCO, 2007); indica que; “los docentes aún carecen de las capacidades y actitudes para atender la diversidad de expectativas y necesidades. Todavía está muy arraigada una práctica docente que parte y busca la uniformidad y que considera las diferencias como un problema.

Tal como plantea la Convención de Derechos Humanos (1969), la discapacidad en la educación superior “no pueden ser reconocidas desde una mirada individual y parcial respecto de limitaciones que surgen desde los parámetros utilizados, sino que, es necesario reconocerla desde la complejidad, donde se integren los aspectos bio-psico-sociales que la entrecruzan” (Grzona, 2010, p. 229) mencionado por (Morán Calatayud & Torres González, 2017); lo cual, contribuirá a desarrollar en cada institución de educación superior, una expresión apropiada para hablar y referirse a la discapacidad; entendiendo a ésta como una situación propia de los diversos contextos de actuación de los cuales son parte dicho grupo de estudiantes.

El tema de la discapacidad ha ido evolucionando, así como la adaptación en el ámbito educativo de cualquiera de los alumnos en las IES. Hoy día es normal que el estudiante conviva con diversos alumnos con discapacidad, produciéndose lo que conocemos como inclusión educativa y social. (Morán Calatayud & Torres González, 2017, p. 2)

Fernández y Hernández (2013) definen a la inclusión como:

... Un modelo teórico y práctico de alcance mundial que define la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas... (p. 29)

MATERIALES Y MÉTODOS

El trabajo metodológico de investigación está enmarcado en dos tipos de estudios: de carácter documental y trabajo de campo (entrevista). (Razo, 2011, p. 14)

El tipo de investigación fue de carácter documental, porque pretende describir y demostrar los efectos de una teoría y las normativas al respecto del tema inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior, desafíos y oportunidades por parte de la comunidad educativa en la ciudad de Coronel Oviedo.

Para lo cualitativo se propuso la realización de la técnica de análisis de revisión documental, para la recolección de datos sobre el cumplimiento de lo que se establece en la ley N° 5136 de Educación Inclusiva, a través de entrevistas a docentes seleccionados.

La población estuvo conformada por docentes del área de lengua castellana, 7 docentes de Facultades de Universidades públicas y 8 docentes de Facultades de Universidades privadas. Los resultados fueron tabulados, analizados de manera descriptiva, aplicando estadísticas para realizar la distribución de los mismos.

RESULTADOS

Si bien el tema de la educación es parte de los discursos públicos y políticos; de las conversaciones cotidianas desde hace muchos años, la comprensión de la educación como un sistema inclusivo, que incorpora en sus distintos niveles educativos a la diversidad de estudiantes, siendo capaz de dar respuesta adecuada a cada quien, de acuerdo a sus necesidades.

Como dice (Paz-Maldonado, 2020, p. 1):

Las barreras que enfrentan las instituciones están relacionadas con el predominio de un paradigma centrado en el déficit, falta de protocolos, carencia de competencias docentes y un acceso universal arquitectónico limitado. Los desafíos para los centros universitarios consisten en mejorar la accesibilidad, implementar estrategias de actualización docente, creación de políticas públicas, diseñar programas de atención y articular las instancias universitarias responsables de apoyar a este alumnado.

En conclusión, se deben realizar cambios significativos en los espacios de aprendizaje desde una perspectiva que evite el paternalismo y promueva la autodeterminación en todas las carreras que se imparten en la formación universitaria.

Como menciona Paz Maldonado (2020), tras las entrevistas realizadas a los docentes, se pudo constatar que dependiendo de la política aplicada en la Institución de Educación Superior, los docentes pueden adoptar determinadas estrategias en el aula, con alumnos que presenten alguna discapacidad, otros indicaron que los directivos no permiten el acceso a los mismos porque representan mayor inversión (edilicia, equipamientos, ajustes, etc.), y que el presupuesto que el Ministerio de Hacienda transfiere es limitado para los gastos ya planificados, los cuales no contemplaron dichas erogaciones.

Así mismo, otros docentes indicaron tener los conocimientos mínimos requeridos para contener a alumnos con alguna discapacidad, pero, requieren más capacitación y/o actualización de como equipar sus habilidades y destrezas, para lograr que todos los alumnos puedan ser promovidos al siguiente curso.

En menor cuantía, algunos docentes indicaron no tener aun experiencia alguna con alumnos que presenten alguna discapacidad física, pero, cuentan en la nómina con alumnos con dificultades para asimilar los contenidos desarrollados y que requieren una retroalimentación constante, para aprobar la asignatura.

Figura 1. Entrevista

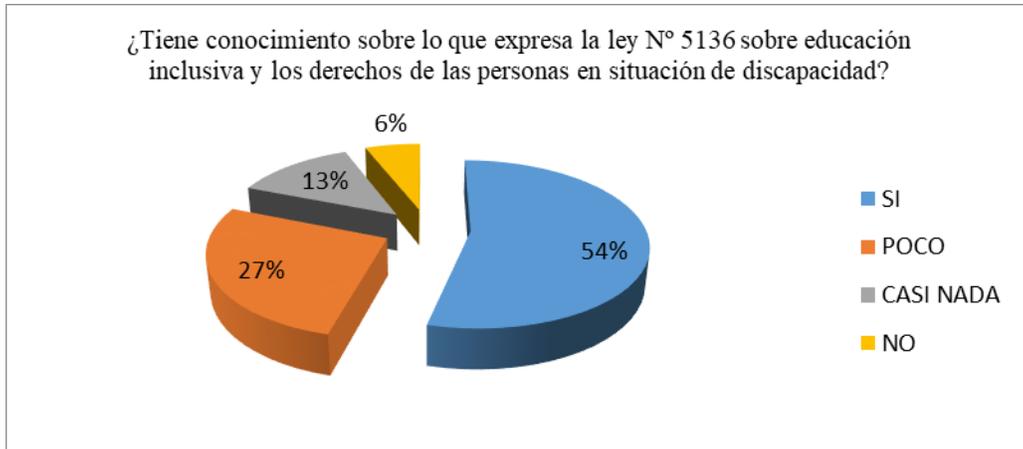


Figura 2. Entrevista

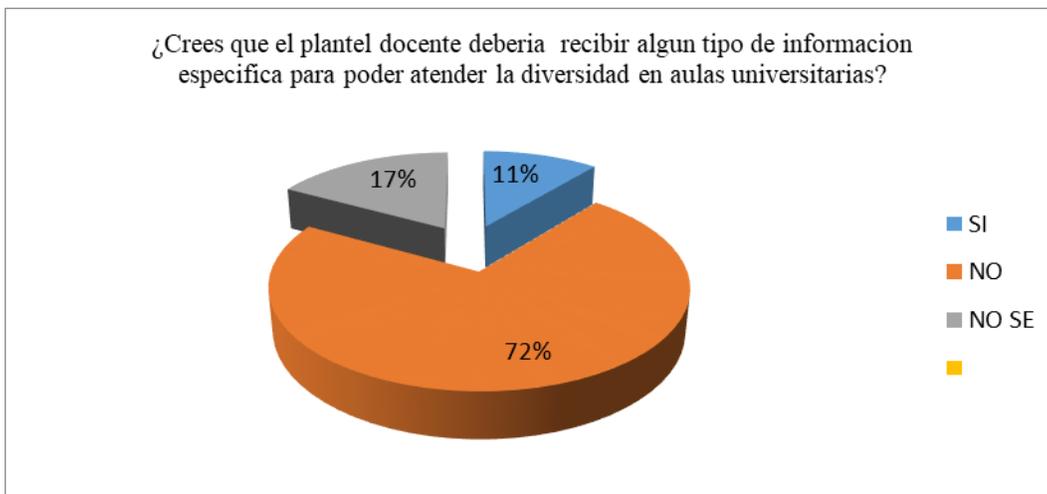


Figura 3. Entrevista



DISCUSIÓN

En la figura N° 1, demuestra que el 54% (8 docentes) de los entrevistados poseen conocimiento detallado sobre la ley, y esperan que el cumplimiento de la misma para garantizar el éxito en su formación profesional del alumno. El 27% (4 docentes) mencionan tener poco conocimiento sobre la ley; pero que exista una ley que los proteja y valide sus derechos a la igualdad de condiciones es un gran comienzo. El 13% (2 docentes) indican poco conocimiento en lo referido a la ley y expresan que no tienen interés en conocerla a profundidad, ya que la misma no representa sanciones por incumplimiento. El 6% (1 docente) expresa total desconocimiento de la misma; en cambio demuestra gran interés en conocerla a raíz de los comentarios del 54% que si la conocen en detalle.

En la figura N° 2 se observa; en cuanto a la información previa que reciben al inicio de la asignatura sobre la presencia de algún estudiante con discapacidad, los resultados indican que tan sólo un 11% (2 docentes) tienen la garantía de recibir esta información con antelación. La mayoría de los docentes de la muestra manifiesta un desconocimiento total de la presencia o no de estudiantes con discapacidad en sus clases (72 % - 11 docentes).

En la figura N° 3 se visualiza; que el 38% (6 docentes) manifiestan no haberse sentido incomodo ni inseguro frente a alumnos con discapacidad, el 56% (8 docentes) manifiesta haber sentido cierto temor ante una situación poco común, que los ha llevado a preguntarse ¿Si están capacitados para atender la diversidad? Y el 6% (1 docente) asegura haberse sentido incomodo e inseguro ante los alumnos, aunque entienden que la inclusión en gran parte es cuestión de actitud.

CONCLUSIÓN

El análisis de los resultados obtenidos nos indica que los estudiantes con discapacidad no se encuentran en igualdad de oportunidades en las aulas universitarias y que los docentes necesitan más información, capacitación y orientación para poder atender y dar respuesta a esta diversidad.

Además, esto permitirá que los alumnos que presenten alguna discapacidad puedan acceder a las mismas oportunidades que los estudiantes sin discapacidad, para desarrollar en base a sus motivaciones e intereses, cursar una carrera profesionalizante para mejorar su calidad de vida en condiciones de equidad.

La conclusión a la que arribamos al concluir este trabajo de revisión es que no siempre ha resultado fácil trasladarlo a la práctica el principio de inclusión, pero mediante el interés demostrado por algunos docentes que accedieron a las entrevistas realizadas, se ha logrado resultados que hoy pueden ser mencionados y representados en la comunidad universitaria de Coronel Oviedo, indicando que no solo basta con la intención de realizar la inclusión educativa, sino que se requiere de la predisposición de todo el plantel educativo, ajustes en infraestructura y capacitación constante a todos los docentes.

REFERENCIAS

- Congreso Nacional. (23 de Diciembre de 2013). Ley N° 5136 De Educación Inclusiva. Asunción, Paraguay: Poder Legislativo.
- Fernández Batanero, J. M., & Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo Directivo e Inclusión Educativa. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41.
- Giménez, S. (Enero de 2015). Delineamiento de Políticas de Educación Inclusiva en Educación Superior en el Paraguay. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 121-131.
- Morán Calatayud, T. L., & Torres González, J. A. (Junio de 2017). Percepciones de alumnado con discapacidad sobre su historia escolar. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 229-236.

- Paz-Maldonado, E. (enero - junio de 2020). Inclusión Educativa del alumnado en situación de discapacidad en la Educación Superior: una revisión sistemática. *32*(1), 123-146.
- Razo, C. M. (2011). *Como Elaborar y Asesorar una Investigación de Tesis*. México: PEARSON.
- Spinzi, C., & Wehrle Martínez, A. (2017). Inclusión educativa en Paraguay: Un análisis de los programas orientados al acceso a la educación de jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social implementados en los dos últimos gobiernos. *Población y Desarrollo*, *23*(45), 83-94.
- UNESCO. (2007). *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva*. Oficina Internacional de Educación. Buenos Aires: UNESCO.

*Tecnologías de la Información
y la Comunicación en la
Docencia Universitaria para
la Educación a Personas con
Discapacidad*

Yolanda Estigarribia Román

Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Docencia Universitaria para la Educación a Personas con Discapacidad

Information and Communication Technologies in University Teaching for the Education of People with Disabilities

Yolanda Estigarribia Román

Universidad Gran Asunción, UNIGRAN. Paraguay.

Resumen

El presente artículo se ocupa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Docencia Universitaria para la Educación a Personas con Discapacidad, para lo cual se parte del tratamiento del rol docente en ese nivel educativo, en la misión de lograr el desarrollo de un ambiente educativo en condiciones de igualdad; y, en la preocupación por la frecuencia con que se observa el desconocimiento de los profesionales de la labor pedagógica sobre los recursos disponibles para facilitar la gestión y la transferencia a los estudiantes con esas necesidades; sin embargo la tecnología y sus avances, se presentan propicios para apoyar en el logro de un aprendizaje inclusivo, perdurable y con calidad. Para realizar la investigación, se desarrolló la revisión documental de fuentes que abordan el tratamiento del tema, específicamente de aquellos aplicables a la educación de personas con discapacidad. Se ha logrado identificar y caracterizar a diversos recursos, que se presentan como muy propicios para su aplicación en ese nivel y finalidad. Se conoce de los inmensos desafíos del docente; sin embargo, también se tiene seguridad de sus capacidades y dedicación a fin de que sus estudiantes alcancen un aprendizaje perdurable, lo cual requiere para este logro que el docente esté inmerso en un proceso de aprendizaje continuo y práctica de uso de la tecnología.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Educación Superior; Personas con discapacidad; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Docencia Universitaria; Educación a Personas con discapacidad.

Abstract

This article deals with Information and Communication Technologies in University Teaching for the Education of People with Disabilities, for which it starts with the treatment of the teaching role at that educational level, in the mission of achieving the development of a educational environment under conditions of equality; and, in the concern about the frequency with which the lack of knowledge of the professionals of the pedagogical work about the available resources to facilitate the management and the transfer to the students with these needs is observed; However, technology and its advances are conducive to supporting the achievement of inclusive, lasting and quality learning. To carry out the research, a documentary review of sources that address the treatment of the subject was developed, specifically those applicable to the education of people with disabilities. It has been possible to identify and characterize various resources, which are presented as very conducive to their application at that level and purpose. It is known of the immense challenges of the teacher; However, their abilities and dedication are also assured in order for their students to achieve lasting learning, which requires for this achievement that the teacher be immersed in a process of continuous learning and practical use of technology.

Keywords: *Inclusive Education, Higher Education, People with disabilities, Information and Communication Technologies, University Teaching, Education for People with disabilities.*

INTRODUCCIÓN

La Docencia Universitaria se encuentra inmersa en el desafío de la Educación Inclusiva, esto es brindar igualdad de oportunidades a las personas; independientemente de sus capacidades motoras, auditivas, visuales; y, tal vez podríamos decir hasta de tiempos de aprendizaje. Y, más que oportunidades, calidad y perdurabilidad de los conocimientos que entrega a los estudiantes.

Enfocando la temática al campo delimitado, cual es la enseñanza a las personas con discapacidad y en el nivel de Educación Superior, puede notarse que es un ámbito de preocupación y ocupación de diversos sectores sociales, con limitaciones, cuando hablamos de docencia, del desconocimiento del sector de desempeño de la labor pedagógica de profesionales de la educación sobre los recursos disponibles para facilitar la gestión y la transferencia a los estudiantes con esas necesidades; sin embargo la Ciencia de la Tecnología está presta a apoyarle; tal vez solo se requiere la decisión y el coraje que implica superar barreras y tener mente y actitud abierta que nos permita, como docentes, implementar una educación efectivamente inclusiva.

Es así que, en este trabajo se toma la ocupación por la tarea docente en busca de recursos de enseñanza de personas con discapacidad, podemos notar con admiración que el horizonte educativo cuenta con el apoyo de importantes recursos que a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación, las cuales abren la posibilidad de crear, compartir para el desarrollo de capacidades y para adquirir/impartir conocimientos con calidad y perdurabilidad para un desempeño eficiente con acceso igualitario y sin ninguna discriminación.

MATERIALES Y MÉTODOS

El trabajo ha sido realizado con el diseño de una revisión de documentos que abordan el tratamiento del tema de la tecnología en su función de apoyo a la educación de las personas con necesidades específicas de aprendizaje.

Los datos fueron seleccionados de fuente diversa. La estrategia de búsqueda ha sido la de elección de los recursos aplicables para la enseñanza a personas con discapacidad en el nivel de la educación superior.

RESULTADOS

Los desafíos docentes en la Educación Superior

El tema se vuelve más complejo en Educación Superior; pues el sujeto de aprendizaje es un ser adulto a quien se prepara para una vida profesional; vale decir que el efecto o el impacto de esa enseñanza que impartimos hoy día, se ve o debe verse transferida en el servicio que brinde la persona que está aprendiendo o que ha aprendido, a la comunidad.

La Didáctica, la Pedagogía, tal vez son las más conocidas en el ambiente de la Docencia Universitaria como ámbitos de estudio de las Ciencias de la Educación. Ellas, cuentan hoy día para la educación en el Siglo XXI, y desde los albores del Siglo XX; con el apoyo de los recursos de las Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC. (Ramos, J., Rhea, B., Pla, R. y Abreu, O., 2017, pp. 3-5)

Igualmente, es importante tener en cuenta que la formación y capacitación docente también incorpore de manera continua, el conocimiento y manejo sistemático y suficiente de las herramientas legales, digitales y programáticas que le permitan integrar los conocimientos con la realidad y diversidad de su aula. (Ortiz, L., et. al., 2014. pp. 46-54)

Se impone la necesidad de realizar las referencias antedichas para entender el camino recorrido;

tanto por las Ciencias Tecnológicas como por las Ciencias de la Educación, esto con los compromisos y desafíos de la humanidad para brindar igualdad de oportunidades e inclusión a todas las personas.

La Educación inclusiva en la Educación Superior y las tecnologías de apoyo.

Educación inclusiva es educar a todos, es aplicación de derechos humanos a la educación; esto guiado por la UNESCO que sostiene que “se observa una evolución positiva en términos de derechos humanos en los marcos constitucionales y en las leyes que guardan relación con educación, discapacidad y TIC” (Samaniego, Laitamo y Valerio, 2012)

Si nos ocupáramos de su origen filosófico; un descriptivo abreviado del mismo que corresponde y mejor se adapta tanto en Ciencias de la Educación, en Ciencias de la Tecnología de la Información y Comunicación como también a todas las del ámbito socioeconómico y político, para las cuales concurren las tecnologías de apoyo, sería en los términos que lo enuncia Zappalá, Köppel y Suchodolski (2011), cuando aborda la Educación Inclusiva en un concepto integrador.

Aceptación y valoración de las diferencias en la escuela para cada uno de los alumnos. En la escuela inclusiva los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades. Dentro de este marco se plantea la necesidad de repensar nuestra práctica docente, proponiendo nuevos desafíos que permitan generar, entre otros aspectos, estrategias pedagógicas alternativas para la construcción de alfabetizaciones múltiples, aprendizaje constructivo, valoración de capacidades de los estudiantes y pluralidad. (p. 26)

Cuando se habla de apoyo en tecnologías, se habla de recursos que “sirven para superar barreras de acceso a las tecnologías digitales, que producen un impacto positivo en la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad”. (Zappalá, Köppel y Suchodolski, 2011).

Programas de texto a voz

Una aplicación muy útil que proporciona los recursos de la tecnología educativa para ser aplicada en el contexto universitario constituye el uso del Programa Balabolka, su uso consiste en la conversión de texto a voz, constituyéndose en amplio apoyo para que llegue el mensaje de la enseñanza a personas con discapacidad visual; así los textos narrativos producidos en el contexto de diversos trabajos en aula donde se tiene estudiantes con capacidades diversas; y, en la realización de un determinado trabajo que finaliza en producción de texto, aprovechando la capacidad de creatividad de cada uno de los estudiantes, combinado con la aplicación de la tecnología, que el docente debe dar inicio con el proceso instruccional de instalación del sistema operativo en los ordenadores personales de cada uno; y, guiar la posterior conversión de archivos de texto producidos con la utilización de la aplicación correspondiente para guardar el texto como un archivo de voz.

De la manera mencionada, se logra un aula inclusiva para el pleno aprovechamiento del proceso, en condiciones de igualdad de participación y aprendizaje para con los estudiantes con discapacidad visual.

Este valioso programa (Balabolka) cuenta con diversos sitios digitales a los que se accede por medio de la red de Internet, cuenta con amplios campos de aplicación como guardar un archivo en diversos formatos tales como WAV, MP3, MP4, OGG o WMA.

Igualmente, es importante tener en cuenta que “el programa puede leer el contenido del portapapeles, ver el texto de un documento en formato AZW, AZW3, CHM, DjVu, DOC, DOCX, EML, EPUB, FB2, HTML, LIT, MOBI, ODS, ODT, PDB, PDF, PRC, RTF, TCR, WPD, XLS y XLSX”.

La experiencia mueve al interés creciente por la investigación y el uso de diversos recursos que

brindan las Tecnologías de la Información y Comunicación para alcanzar resultados de aprendizaje en la Educación de personas con discapacidad en la Educación Superior.

DISCUSIÓN

A partir de los comentarios enunciados, se deja en claro que el acceso a la educación es para todos y está protegida tanto legal como culturalmente por todos los marcos jurídicos universales, que al mismo tiempo puede notarse cada vez más apertura para el desarrollo de propuestas educativas para el acceso de las personas con discapacidad para alcanzar el desarrollo de sus potencialidades, en correspondencia a sus capacidades y posibilidades.

La educación inclusiva, tal como se viene afirmando, tiene como meta alcanzar a todos.

Enseñar, nunca ha sido una tarea fácil. Podría referirse desde la concepción divina de la enseñanza hasta las modernas formas de impartirlas que conocemos en nuestros tiempos y notaríamos inmensidad de dificultades, esfuerzos, logros, innovaciones, recursos; entre otros, en todos los niveles de educación e instrucción.

Muchos han sido los esfuerzos, dispositivos y recursos que han venido sucediéndose en apoyo a brindar al docente las herramientas que puedan permitirle llegar con mayor realidad y proximidad a los estudiantes, que podríamos decir las Ciencias de la Tecnología han puesto a disposición de las Ciencias de la Educación; es así que cronológicamente hemos conocido, desde las experiencias de nuestros padres, educadores. Hay una gran variedad de elementos, ya antiguos y en desuso; tales como megáfonos, radios intercomunicadores, discos, teléfonos de diversas fuentes, modelos y alcances; hasta llegar al móvil con conectividad que hoy conocemos, en igual progresión los computadores y dispositivos de almacenaje; hoy ya con los recursos de Internet.

La labor docente, en la generalidad de los casos conoce de la aplicación de modelos, teorías, técnicas y habilidades pedagógicas en una concordancia y combinación simultánea del lenguaje escrito, visual y sonoro, lo cual concreta el resultado de aprendizaje. Esto cuando estamos ante un estudiante con diversas necesidades, capacidades y habilidades; tiene una exigencia mayor para su desempeño que permita el acceso para algunas personas con discapacidad.

Es así que, en un espacio de aprendizaje, tenemos la posibilidad de contar con un estudiante con dificultades visuales, motoras, auditivas, intelectuales; las cuales requieren apoyos tecnológicos específicos, dimensión, recursos, tamaños, programas, etc.

Para cada caso, las tecnologías desarrollan programas, dispositivos, recursos específicos que concurren en apoyo a lograr el movimiento, la claridad, el sonido, la impresión que se requiere para el aprendizaje de las personas con discapacidad; y, para ese cometido la educación requiere aplicar la tecnología o sus recursos; y, en lo posible, que éstos pasen inadvertidos, vale decir invisibilidad; como también que ese recurso le sirva a la persona para aplicar tanto en su vida de estudiante como en su vida cotidiana, sea individual, social, laboral entre otros, lo que significa que tenga ubicuidad; pues entonces se logrará que la tecnología responda a las necesidades de la persona con discapacidad, esto es que tenga adaptabilidad.

CONCLUSIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ofrece inmensas posibilidades para el desarrollo de actividades pedagógicas que permitan al docente y a un entorno áulico, a desarrollar la inclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las Ciencias de la Educación son indispensables en todas las áreas del saber; su aplicabilidad es

transversal e igualmente las Tecnologías de la Educación, surte el mismo efecto de transversalidad; y, como tal se siente en el tiempo de la educación práctica y necesaria como aprendizaje de vida, aplicable a todos los contextos de desenvolvimiento social, que en pleno aprovechamiento de sus recursos, que son dinámicos y ofrecen un sinfín de oportunidades para la gestión de la enseñanza, solo requiere de la decisión del docente para alcanzar la inclusión educativa y social que transcribe su uso.

Se requiere que el Docente, esté inmerso en un proceso de aprendizaje continuo y práctica de uso, porque la tecnología es tanto más amigable cuanto mayor acercamiento práctico se tenga en su uso.

REFERENCIAS

Balabolka. Recuperado de: <http://www.cross-plus-a.com/balabolka.htm>

ONU: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2012). Informe sobre el Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Educación para Personas con Discapacidad. Pilar Samaniego (América del Sur) Sanna-Mari Laitamo y Estela Valerio (América Central y México) Cristina Francisco (El Caribe). 2012.

Ortiz, Luis. (2014). Compilador/a o Editor/a; Demellenne, Dominique - Autor/a; Díaz, Juan José - Autor/a; Elías, Rodolfo - Autor/a; Gimenez, Luz - Autor/a; Goetz, Kevin - Autor/a; Machado, Alina - Autor/a; Misiego, Patricia - Autor/a; Molinier, Lila - Autor/a; Ortiz, Luis - Autor/a; Perazzo, Ivone - Autor/a; La educación en su entorno: sistema educativo y políticas públicas en Paraguay. Inclusión escolar; Políticas públicas; Sistema escolar; Sistema educativo; Educación; Paraguay; CADEP.

Ramos, J., Rhea, B., Pla, R. y Abreu, O. (2017). La Pedagogía como Ciencia para el Tratamiento de los Contenidos Generales del Proceso Educativo y la Formación de Valores. Formación universitaria. *versión On-line* ISSN 0718-5006

***El aprendizaje cooperativo
como estrategia para
lograr aulas inclusivas***

Raquel Godoy de Cousiño

Mirtha Raidán Núñez

El aprendizaje cooperativo como estrategia para lograr aulas inclusivas

Cooperative learning as a strategy to achieve inclusive classrooms

Raquel Godoy de Cousiño - Mirtha Raidán Núñez

Universidad Nacional de Asunción, UNA. Facultad de Filosofía, Filial Caacupé (Paraguay)

Resumen

El presente artículo se enmarca en el progresivo interés por la educación inclusiva en todos los niveles que prevalece en la mayoría de los sistemas educativos del siglo XXI, el aprendizaje cooperativo reemplaza a la estructura basada en la gran producción y en la competitividad, que predomina en la mayoría de las escuelas, por otra estructura organizativa basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño. El análisis presenta de manera detallada el tema de la inclusión en las aulas a partir del conocimiento disponible sobre el mismo y la literatura científica existente con el objetivo de describir las condiciones necesarias para facilitar aprendizajes cooperativos como estrategia para lograr aulas inclusivas. En las en que se estimula y ayuda a los alumnos a trabajar de forma cooperativa, éstos tienen al mismo tiempo la oportunidad de progresar en los aspectos del desarrollo personal y de alcanzar sus objetivos académicos. El aprendizaje cooperativo consigue ayudar a los estudiantes a no depender exclusivamente de sus docentes. La utilización del aprendizaje cooperativo tiene que ver más bien con las ventajas que representa para la formación integral de los estudiantes, en particular para aquellos alumnos que experimentan situaciones especiales. En este modelo cada actor desempeña roles específicos muy importantes, los estudiantes asumen como portavoz, secretario, moderador, gestor del orden y del tiempo, mientras tanto los docentes son facilitadores, mediadores, guía. Así mismo la influencia de Internet y su crecimiento acelerado ha posibilitado la creación de ambientes cooperativos que cruzan fronteras. En la aldea global en que se manejan actualmente los estudiantes pueden “emerger” de su mundo cotidiano para traspasar fronteras y conectarse con colegas que se encuentran en cualquier parte del mundo.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; comunicación efectiva; trabajo en equipo; escuela inclusiva; participación.

Abstract

This article is part of the progressive interest in inclusive education at all levels that prevails in most 21st century educational systems, cooperative learning replaces the structure based on large production and competitiveness, which predominates in most schools, for another organizational structure based on teamwork and high performance. The analysis presents in detail the topic of inclusion in the classroom based on the available knowledge about it and the existing scientific literature with the aim of describing the necessary conditions to facilitate cooperative learning as a strategy to achieve inclusive classrooms. Where students are encouraged and helped to work cooperatively, they simultaneously have the opportunity to make progress in personal development and to achieve their academic goals. Cooperative learning can help students become less dependent on their teachers. The use of cooperative learning has more to do with the advantages it represents for the integral formation of students, in particular for those students who experience special situations. In this model, each actor plays very important specific roles, the students act as spokesperson, secretary, moderator, manager of order and time, while teachers are facilitators, mediators, and guide. Likewise, the influence of the Internet and its accelerated growth has made it possible to create cooperative environments that cross borders. Now students can “step out” of their everyday world to embark on an adventure with peers found virtually anywhere in the world.

Keywords: cooperative learning; effective communication; teamwork; inclusive school; participation.

INTRODUCCIÓN

La expresión escuela en y para la diversidad, es frecuente en la educación; la preposición “en” remite a la complejidad del actual contexto sociocultural y económico-político; la preposición “para”, a la heterogeneidad de los destinatarios de la escuela, entendida ésta como la institución educativa de carácter obligatoria. Con esto se hace hincapié a la necesidad de que la escuela se haga cargo de la diversidad de la población que “obligatoriamente” tiene que atender desde los tres ciclos de Educación Escolar Básica ya que la Educación Inicial en el Paraguay aún no es obligatoria (OEI – MEC, 2010).

A partir de ello, el derecho a la educación, genera el deber social de responder plenamente a su satisfacción. Si la escuela reconoce la diversidad de su población, de las problemáticas de esta, se podrá

garantizar la posibilidad de que, al finalizar el período de obligatoriedad de la enseñanza, todos los alumnos puedan elegir -en igualdad de oportunidades y en función de sus intereses y aptitudes- su futuro proyecto de vida.

El concepto de “Inclusión” está relacionado, con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los niños, niñas y adolescentes de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Al mismo tiempo, la escuela es un espacio preferencial para desarrollar actitudes individuales y sociales que generen cambios significativos entre las personas. La escuela inclusiva está sustentada en una pedagogía que se opone a la selección jerárquica y propone la voluntad de desarrollar a los alumnos en un contexto escolar respetuoso de la diversidad personal y colectiva.

Cuanto más inclusivas sean las escuelas comunes en su funcionamiento, menos estudiantes quedarán fuera sea de los espacios recreativos (parques, plazas, clubes), comunitarios (grupos religiosos, de organización vecinal,) o de la escuela (programas de educación no formal, formal, otros espacios educativos).

Por tanto, no será necesario integrarlos: si se trabaja en este abordaje en las diferentes etapas y con un enfoque inclusivo, la repitencia y el fracaso escolar, flagelo de nuestra época, se minimizará algún día.

Atender a estudiantes adecuadamente respetando su modo de ser (diversidad) no es tarea sencilla, requiere seguir un proceso complejo y cargado de dificultades, pero es una práctica necesaria. Este trabajo requiere no sólo recursos humanos y materiales, sino un cambio en las convicciones y paradigmas: culturales, sociales y educativas en toda la sociedad.

La cultura de la diversidad requiere una reflexión y renovación de los enfoques de la enseñanza en la escuela: es una visión crítica de la escuela en función de los educandos.

Es por ello que la diversidad es uno de los pilares básicos sobre los que se fundamenta todo cambio educativo que se proponga desarrollar modalidades de actuación comprensiva y respetuosa de las identidades personales y grupales.

MATERIALES Y MÉTODOS

El artículo es producto de una revisión bibliográfica. La finalidad es analizar de manera detallada el tema de la inclusión en las aulas. Para el efecto se revisará de manera exhaustiva el conocimiento disponible al respecto y se analizará el tema con argumentos fundamentados en la literatura científica existente.

El objetivo propuesto es describir las condiciones necesarias para facilitar aprendizajes cooperativos como estrategia para lograr aulas inclusivas.

RESULTADOS

Estrategias de aprendizaje en el aula: competitiva, individual y cooperativa

En el documento Educar en la diversidad (MEC, 2012) se afirma que tradicionalmente la enseñanza escolar, para promover mayores aprendizajes en los alumnos ha usado como principal estrategia **la competencia**, diferenciado a los que aprenden más de los que aprenden menos. Esta idea se sustenta en que la competitividad en las escuelas es un medio reconocido de mejorar el nivel de la educación. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es visto como una especie de escalera por la que se asciende hacia el éxito y a cuya cúspide sólo pueden llegar unos pocos privilegiados. Algunos profesores, por la manera en que evalúan los resultados y registran los progresos, inducen la competencia entre los alumnos, dejando en evidencia quiénes son los mejores.

Para algunos alumnos este sistema es motivador. Consideran que tienen buenas oportunidades de éxito y se los estimula para que se esmeren. Otros aprenden con el tiempo que sus oportunidades de éxito son mínimas: es muy probable que siempre sean unos perdedores. Por consiguiente, pueden decidir

esforzarse cada vez menos o incluso abandonar la escuela. Lo que la escuela finalmente les transmite es que son unos fracasados.

Ante esta tendencia competitiva implementada en muchas escuelas y colegios, surge según el documento Educar en la diversidad (MEC,2012) la **educación diferenciada** que fue cobrando importancia en muchos países. Observando que algunos alumnos se veían condenados al fracaso, se instauró una especie de discriminación positiva que ha asumido distintas formas. Al principio, se tendía a crear clases o unidades especiales con menos alumnos y un currículum distinto; posteriormente, la tendencia fue separar pequeños grupos de alumnos de las clases ordinarias para impartirles durante breves períodos una ayuda intensiva. Actualmente se está imponiendo que un profesor de apoyo o un asistente dedique en clase una atención adicional a los alumnos que al parecer experimentan dificultades de aprendizaje.

Los programas de aprendizaje individual para algunos conllevan dificultades potenciales. Se trata de preparar actividades y materiales cuidadosamente secuenciados considerando las capacidades y los conocimientos de los alumnos, a fin de permitirles progresar a su propio ritmo. Si se libera a los alumnos de la presión de la competición éstos pueden perder todo incentivo que los motive a hacer un esfuerzo. Esto tal vez explica por qué tan a menudo las clases o los grupos a los que se imparte educación diferencial han tendido a caracterizarse por cierta indolencia. Tanto los profesores como los alumnos carecen de un auténtico sentido de propósito o responsabilidad que les permita mantener la motivación. Otro problema planteado por los programas individuales, es que la importancia concedida al planeamiento en torno a las necesidades de los alumnos individualmente considerados, ha tendido a que éstos pasen largos periodos trabajando aisladamente. Por tanto, no disfrutaban de ninguna de las ventajas académicas o sociales derivadas del trabajo en colaboración con sus compañeros, cuyas capacidades, inclinaciones y actitudes frente al aprendizaje son diferentes.

Si el aprendizaje escolar se efectúa sobre todo mediante **la competencia** entre alumnos o de **forma aislada**, se reducen entonces las posibilidades de alcanzar los objetivos de socialización.

En las aulas en que se estimula y ayuda a los alumnos a trabajar de **forma cooperativa**, éstos tienen al mismo tiempo la oportunidad de progresar en los aspectos del desarrollo personal y de alcanzar sus objetivos académicos. El aprendizaje cooperativo puede ayudar a los alumnos a depender menos de sus profesores. Se insta a los alumnos a que trabajen juntos, apoyándose mutuamente y buscando soluciones a los problemas planteados en diversas situaciones y actividades de aprendizaje. Cuando se logra poner en práctica, esta forma de trabajo deja tiempo a los profesores para concentrarse en otros aspectos importantes de la vida del aula.

La utilización del aprendizaje cooperativo tiene que ver más bien con las ventajas que representa para la formación integral de los estudiantes, en particular para aquellos niños que experimentan situaciones especiales. Puede ser un alumno que acaba de mudarse al barrio y que tal vez proviene de otra cultura o país, que habla otra lengua, que proviene de un hogar desestructurado, o de un niño ciego. Todos estos niños tienen la necesidad de integrarse en un nuevo contexto social y adaptarse a las demandas de la vida escolar.

Cuando esta integración no se da de manera adecuada hay muchas probabilidades que los alumnos se sientan inferiores por ser rechazados y etiquetados, eviten hacer frente a situaciones difíciles; se distancien de sus compañeros, o sean tratados por éstos de modo paternalista. Es necesario encontrar un modo de introducirlos en la nueva clase que propicie su éxito académico y social.

Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo es un concepto diferente del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se basa en la interacción entre alumnos diversos, que en grupos de 3 a 6, cooperan en el aprendizaje de distintas cuestiones de índole muy variada. Este aprendizaje cuenta con la ayuda del profesor, que dirige este proceso supervisándolo. Se trata, pues, de un concepto del aprendizaje no competitivo ni individualista, sino un mecanismo colaborador que pretende desarrollar hábitos de trabajo en equipo, la solidaridad entre compañeros, y que los alumnos intervengan autónomamente en su proceso de aprendizaje. Por lo expuesto los proyectos cooperativos son aquellos en los cuales se pretende desarrollar acciones

tendientes a lograr un aprendizaje cooperativo, como estrategia de trabajo en el aula, a nivel institucional y/o comunitario, generadora de múltiples e innovadoras oportunidades de apropiación de conocimientos.

Vosniadou, S. afirma que establecer “una atmósfera fértil para la colaboración y la cooperación es una parte esencial del aprendizaje en la escuela”. Los trabajos en grupo cumplen con el postulado anterior puesto que por una parte mantienen a los estudiantes enfocados o concentrados en su actividad académica y por la otra les exigen mayor esfuerzo para mejorar la calidad de sus tareas ya que estas harán parte del trabajo conjunto con otras personas. “El aprendizaje en ambientes colaborativos y cooperativos busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre estudiantes, al momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada quien responsable tanto de su propio aprendizaje como del de los demás miembros del grupo”.

Varias teorías del aprendizaje pueden aplicarse a este tipo de ambientes, entre ellas las de Piaget, Vygotsky y Dewey. Para Osorio Gómez (2000) los ambientes de aprendizaje colaborativos y cooperativos preparan al estudiante para:

- Participar activamente en la construcción colectiva.
- Asumir y cumplir compromisos grupales.
- Dar ayuda a los demás y pedirla cuando se requiera.
- Poner al servicio de los demás sus fortalezas individuales.
- Aceptar los puntos de vista de otros.
- Comprender las necesidades de los demás.
- Descubrir soluciones que beneficien a todos.
- Establecer contacto significativo con comunidades que poseen culturas diferentes.
- Contrastar sus actividades y creencias con las de los demás.
- Establecer metas, tareas, recursos, roles.
- Desarrollar habilidades interpersonales.

El crecimiento acelerado de Internet ha posibilitado la creación de ambientes cooperativos que cruzan fronteras. Ahora los estudiantes pueden “salir” de su mundo cotidiano para embarcarse en una aventura con compañeros que se encuentran prácticamente en cualquier parte del mundo. Por lo general, este tipo de trabajo a distancia, facilitado por Internet, se compone de proyectos en forma de actividades didácticas que deben desarrollarse en grupo, en las que los participantes no son simplemente ‘amigos por correspondencia’, sino que conforman un equipo que debe lograr un objetivo. Para solucionar los retos planteados a los participantes en este tipo de actividades, es muy importante que, al planearlas, se solicite a estos una interacción y una comunicación efectivas, esto es, necesarias y significativas (Centros Escolares de Fe y Alegría).

Ciclo del aprendizaje cooperativo

Recientemente, Fernández (2017) citado por Azorín Abellán C.M. (2018), presentó el denominado ciclo del aprendizaje cooperativo que consta de tres fases, relacionadas unas con otras:

- **Creación y cohesión de grupo.** El objetivo principal de esta fase es construir grupos/clases donde todos los estudiantes aprendan que pueden trabajar unos con otros, mientras comienzan a experimentar las “bondades” de cooperar con otras personas. Esta primera fase se divide en cuatro sub fases: presentación, rompehielos, confianza y autoconocimiento.
- **El aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender.** El propósito de esta fase es enseñar al alumnado a usar este método a través de fáciles y simples técnicas.
- **El aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender.** Si el docente ha seguido el ciclo, en este punto los estudiantes ya tienen cierta experiencia de trabajo en contextos cooperativos;

por lo tanto, pueden plantearse estructuras de clase donde ellos se vean reforzados a cooperar de manera regular.

Resistencias al uso del aprendizaje cooperativo en la enseñanza

Algunas de las situaciones por las cuales el docente se resiste al uso del aprendizaje cooperativo como estrategia para lograr la inclusión en el aula son:

- El desconocimiento o falta de formación para aplicar la estrategia.
- La resistencia a abandonar los métodos tradicionales centrados en el docente.
- Incapacidad para responsabilizarse de la diversidad de las aulas.
- Resistencia a cambiar el modelo tradicional del trabajo en el aula.
- Confundir aprendizaje cooperativo con trabajo en grupo; pero, como sabemos, simplemente poner a los alumnos y alumnas en grupos y decirles que trabajen juntos no es suficiente.
- Sensación de pérdida de control sobre la disciplina en el aula.
- Angustia del docente de no realizar lo planificado por el tiempo que requiere el aprendizaje cooperativo.

Ventajas que tiene la aplicación del aprendizaje cooperativo en las aulas

El aprendizaje cooperativo es una estrategia innovadora que puede ayudar a resolver problemas como el fracaso escolar, la falta de motivación hacia el estudio, la relación autoritaria profesoralumno, el maltrato entre iguales y la necesidad de abordar la multiculturalidad (León et al., 2016 citado por Azorín Abellán, 2018).

Siguiendo el pensamiento de Azorín Abellán C.M. (2018), entre los aspectos positivos del aprendizaje cooperativo se pueden mencionar que:

- Los estudiantes se asumen la responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, se involucran con la asignatura y con sus pares, como resultado final el nivel de aprendizaje mejora mediante la interacción.
- Al utilizar la estrategia de aprendizaje cooperativo se optimizan el rendimiento académico y las relaciones interpersonales, se desarrollan destrezas de pensamiento y se desarrollan las habilidades de colaboración.
- Al utilizar la estrategia lo que se busca es eliminar el individualismo tradicional del aprendizaje que a través del tiempo se ha venido ejerciendo en la educación, así como disminuir la exclusión y la violencia, mejorando con ello la convivencia escolar en el aula.
- Estructurar de manera cooperativa las actividades de aprendizaje favorece asumir responsabilidades, contribuye a la educación para la democracia y origina un sentimiento de aprecio hacia la heterogeneidad.
- Desde el punto de vista de la atención a la diversidad, el aprendizaje cooperativo genera actitudes más positivas hacia la diferencia. Al trabajar en estructuras cooperativas se desarrolla la sensibilidad social y la empatía hacia los demás, se asume la capacidad de liderazgo, cooperación, solidaridad y búsqueda del bien común, y disminuye el egocentrismo
- El aprendizaje cooperativo constituye una estrategia eficaz para lograr aulas inclusivas porque desarrolla el sentido crítico, la tolerancia, superando lo estrictamente académico y propiciando la práctica de hábitos de cooperación, solidaridad y trabajo en grupo.

DISCUSIÓN

Desarrollar prácticas inclusivas en el aula implica:

- Asegurar que las actividades en el aula motiven la participación de todos los alumnos y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para proponer actividades que ayuden a superar las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza los recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.
- La enseñanza está centrada en el estudiante, las experiencias de aprendizaje resultan más eficaces cuando son atractivas, oportunas e interesantes, y esto no ocurre de la misma forma con todos los estudiantes. Es así que se debe reconocer que los aprendizajes se basan en otros conocimientos anteriores y que no todos los alumnos tienen los mismos conocimientos al comienzo de un estudio. Los docentes que diferencian la enseñanza en aulas con habilidades diversas proponen experiencias de aprendizaje estimulantes para todos sus alumnos. Estos docentes se dan cuenta de que, a veces, una tarea que no representa ningún desafío para algunos puede resultar excesivamente compleja para otros. Además, los docentes de clases diferenciadas entienden la necesidad de ayudar a los alumnos a asumir una creciente responsabilidad por su propio desarrollo.
- Una propuesta pedagógica que combina la enseñanza global a toda la clase, la grupal y la individual. En todas las aulas hay ocasiones en las que es más efectivo transmitir información o asignar la misma actividad a toda la clase. Este tipo de enseñanza global establece conocimientos en común y un sentido de comunidad para los alumnos a través del intercambio de datos y opiniones.
- Una estrategia clave para este modelo educativo es el de agrupaciones flexibles, la decisión de con quién se sientan, con quiénes interactúan, con qué estilos de trabajo se combinan mejor son planificados por el docente.
- Un aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como procedimiento clave para adaptar la educación a los actuales cambios sociales, mejorando con ello la convivencia escolar y la prevención de la violencia.
- Aplicar el aprendizaje cooperativo para mejorar: el rendimiento, la motivación, el sentido de responsabilidad, la tolerancia y, especialmente, para desarrollar la capacidad de ayuda mutua y mejorar las relaciones entre los alumnos. Es por eso que en las últimas dos décadas esta modalidad de enseñanza-aprendizaje es reconocida como una de las principales innovaciones tanto para favorecer el logro de importantes objetivos educativos como para dar una adecuada respuesta a las exigencias que se plantean en contextos heterogéneos, para los que suele ser considerado como insustituible.

CONCLUSIÓN

Basado en los conocimientos disponibles, las experiencias de las instituciones educativas y la literatura científica existente el aprendizaje cooperativo se define como, un método pedagógico ampliamente reconocido, se basa en la interacción entre alumnos diversos, que en grupos pequeños que cooperan en el aprendizaje y la socialización entre ellos, lo cual le permite al docente alcanzar varios objetivos y metas al mismo tiempo proporciona a los estudiantes experiencias saludables en distintos niveles, ya sea social, psicológico y cognitivo.

El método sirve para fomentar valores como la participación, la ayuda mutua, la asunción de responsabilidades, la conciencia sobre los propios errores, la autorregulación y la empatía. También contribuye al desarrollo de habilidades sociales, la inclusividad y la atención a la diversidad de los estudiantes.

Es importante resaltar los atributos del aprendizaje cooperativo como estrategia en el aula, está centrado en el alumno, es motivador y significativo, promueve el trabajo en equipo, igualmente complementa a otras metodologías.

“El trabajo cooperativo, comparado con el competitivo y el individualista, mejora sustancialmente unas actitudes positivas y una mayor atracción interpersonal hacia el alumnado diferente” como ponen en

evidencia distintas investigaciones (Connor, Gabel, Gallagher y Morton, 2008; Gillies, Nichols, Burgh y Haynes, 2012) citados por Lata Doporto S. y Castro Rodríguez M. M (2016). Si la finalidad es que los estudiantes interactúen y se relacionen entre ellos, bastará con llevar a cabo actividades en equipo con el grupo-aula y esto es común en las escuelas. Si además se pretende que trabajen juntos para alcanzar un objetivo común, las actividades tendrán carácter colaborativo. Y si, se aspira a que los alumnos se ayuden mutuamente, adquieran y pongan en práctica actitudes sociales positivas y valores inclusivos, habrá que desarrollar actividades cooperativas, lo que no siempre se logra en las escuelas. El trabajo cooperativo es un método adecuado para encaminarse hacia las relaciones sociales positivas, la igualdad de oportunidades y el aprendizaje de calidad para todos los alumnos en el contexto de la escuela.

Los elementos que el docente y la institución deben tener en cuenta al implementar el método son que para la formación de los grupos se considere el criterio de composición de los grupos en el que debe atender la máxima heterogeneidad en rendimiento-nivel de razonamiento, etnia, género, necesidades de apoyo educativo, entre otros. De igual forma la interdependencia positiva en la que los estudiantes deben ser conscientes de que los esfuerzos de cada integrante del equipo no sólo son beneficiosos para cada uno sino a los demás miembros, pues ya existe un vínculo entre sí para la realización de la tarea y que el éxito depende de cada uno, asegurándose que todos aprendan durante el proceso.

El otro elemento es la interacción cara a cara, es una condición para pasar de un trabajo de equipo a un trabajo en equipo que permite al estudiante lograr los objetivos previstos, tiene que compartir conocimientos, recursos y promover el éxito de los demás apoyándose mutuamente. Además, el estudiante debe ser responsable individualmente cumpliendo con la tarea asignada, para que el grupo logre sus objetivos comunes. El desarrollo de las habilidades sociales como la confianza, la gestión de conflictos, la asertividad, el autocontrol, la escucha activa, la comunicación y la toma de decisiones para el trabajo en grupo.

La evaluación grupal es un punto esencial, tiene dos perspectivas: la que es realizada por el docente (como el grado de adquisición del aprendizaje de cada integrante y el funcionamiento del grupo) y la realizada por cada grupo que recoge la autoevaluación del rendimiento y en qué medida han alcanzado sus metas para la toma de decisiones con miras al mantenimiento de las relaciones de trabajo y las mejoras necesarias en el equipo.

El aprendizaje cooperativo contribuye a estimular el desarrollo de distintas inteligencias pues complementa a otras metodologías activas como aprendizaje basado proyectos, el aprendizaje basado en problemas, las inteligencias múltiples, el aprendizaje basado en el pensamiento, etc.

No debe perderse de vista el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como estrategia para el logro de las aulas inclusivas ya que permite una mayor interacción y comunicación entre las personas y la posibilidad de compartir información facilitando considerablemente la implementación del aprendizaje cooperativo.

REFERENCIAS

- Aprendizaje cooperativo. Recuperado de: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-cooperativo/>
- Azorín Abellán C.M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. Perfiles educativos vol.40 no.161 Ciudad de México jul./sep. 2018. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300181
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lata Doporto S. y Castro Rodríguez M. M. El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. Universidad de A Coruña *Revista Complutense de Educación* Vol. 27 Núm. 3 (2016) 1085-1101
- Ministerio de Educación y Cultura. (2012). *Atención a la diversidad*. Construyendo juntos la Nueva Escuela Pública Paraguaya. Paraguay.

Ministerio de Educación y Cultura. (2010). *Educación en la diversidad*. Proyecto Formación de Docentes para la Mejora de la Calidad y la Equidad Educativa, del Tercer Ciclo de Educación Básica. Ministerio de Educación y Cultura. Paraguay.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) – Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2010). *Atención a la diversidad*. Asunción – Paraguay

Osorio Gómez, L.A. (2000). Capítulo “*Aprendizaje en Ambientes Virtuales y Colaborativos*” del libro “Los computadores en la Nueva Visión Educativa”. Escuela Colombiana de Ingeniería.

Propuesta de integración de las Tecnologías de Información y Comunicaciones a los Centros Escolares de Fe y

Alegria. Recuperado de <http://www.feyalegria.org>

Vosniadou, S. *Cómo aprenden los niños*. (How children learn), International Academy of Education. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/practices.htm>

*La inclusión y el
aprendizaje colaborativo
en la Educación Superior*

Blácida María Torales Castillo

Lidia Benítez de Moreno

La inclusión y el aprendizaje colaborativo en la Educación Superior

Inclusion and collaborative learning in Higher Education

Blácida María Torales Castillo

Lidia Benítez de Moreno

Universidad Gran Asunción (UNIGRAN), Paraguay.

Universidad Nacional de Caaguazú (UNCA), Paraguay.

Resumen

Arranz (2020), sostiene que “la Inclusión puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos, a través de una mayor participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p.19). Esta investigación, apunta a describir la inclusión y el aprendizaje colaborativo en la educación superior, considerando conocer los principales desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior para hacer frente a la inclusión y la importancia del aprendizaje colaborativo en el que intervienen en el proceso el estudiante como principal protagonista de su aprendizaje basado en las experiencias utilizando sus habilidades y capacidades específicas. La metodología utilizada ha sido revisión bibliográfica, puesto que se realizó análisis e interpretación de diferentes autores relacionados al tema de investigación. Como resultado se evidencia la existencia de normativas y lineamientos que conducen a una educación inclusiva. Sin embargo, es incipiente su aplicación debido a la falta de recursos por parte del estado, sean estos materiales, financieros y de recursos humanos calificados para el efecto. En conclusión, el aprendizaje colaborativo es fundamental para la inclusión porque el estudiante podrá trabajar en conjunto entre ellos, y desarrollar sus habilidades y capacidades específicas en beneficio del grupo.

Palabras clave: inclusión; aprendizaje colaborativo; educación superior.

Abstract

Arranz (2020), argues that “Inclusion can be conceived as a process that allows addressing and responding to the diversity of the needs of all students, through greater participation in learning, cultural and community activities and reducing exclusion inside and outside the educational system” (p.19). In this sense, this research aims to describe inclusion and collaborative learning in higher education, considering the main challenges faced by higher education institutions to face inclusion and the importance of collaborative learning in which they intervene in the process the student as the main protagonist of their learning based on experiences using their specific skills and abilities. The design is documentary (bibliographic review), since analysis and interpretation of different authors related to the research topic was carried out. As a result, the existence of regulations and guidelines that lead to inclusive education is evidenced. However, its application is incipient due to the lack of resources on the part of the state, be these materials, financial and human resources qualified for the effect. In conclusion, collaborative learning is essential for inclusion because the student will be able to work together with each other, and develop their specific skills and abilities for the benefit of the group.

Keywords: inclusion; learning collaborative; education higher.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se basa en la sociedad del conocimiento, aquella en que la mayoría de los trabajos requieren una educación formal y la capacidad para adquirir y aplicar conocimiento teórico y analítico; en la cual las personas tienen la necesidad de aprender permanentemente. En ese sentido, la educación superior ha tenido que ir transformando sus procesos educativos, considerando los cambios que se generan actualmente por las diversas razones y situaciones con el propósito de ir garantizando la calidad educativa para todas las personas que requieran el servicio educativo y es por ello, que esta investigación apunta a describir la inclusión y el aprendizaje colaborativo en la educación superior, considerando conocer los principales desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior para hacer frente a la inclusión y por otro lado, hay que considerar de suma importancia el aprendizaje colaborativo en el que intervienen en el proceso el estudiante como principal protagonista de su aprendizaje basado en las experiencias utilizando sus habilidades y capacidades específicas.

Por tal motivo, es oportuno tener una idea clara del término “inclusión”, que es considerado un proceso: que debe ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado, en este caso de la educación superior. Al mismo tiempo, se menciona que ha ido en aumento su aplicación y fomento en el aprendizaje entre niños y adultos. Dicho proceso es un factor de cambios constantes y más aún la inclusión en la educación superior, por lo que es necesario pensar en el aprendizaje colaborativo que construye el conocimiento a través de la interacción social entre los estudiantes y según Boeck (2002), citado por Rojas (2015) (p. 3); el aprendizaje colaborativo pone en práctica una serie de competencias y superioridades de considerable jerarquía para desenvolverse en la vida diaria.

Las instituciones de educación superior se ven forjadas a replantear sus acciones desde la creación de la Ley N° 5.136/13. con el propósito de ir estableciendo un sistema de educación inclusiva y, sacudiendo las paredes que limitan el aprendizaje y la participación, proporcionando la facilidad de los alumnos con insuficiencias delimitadas de soporte pedagógico por medio de recursos humanos competentes, tecnologías adaptativas y un diseño universal.

En ese afán se han establecido actualizaciones de metodologías activas de aprendizaje en diversos momentos de la construcción de la educación superior. Como por ejemplo “el trabajo colaborativo consistente en la formación de pequeños grupos de trabajo sean estos estudiantes, docentes o cualquier persona que desea desempeñar una tarea en forma conjunta”, Onetti (2011) (p. 4).

MATERIALES Y MÉTODOS

Según Arias (2006 a, p. 27), el diseño de la exploración fundamentada es un asunto basado en la búsqueda, rescate, examen, crítica y comentario de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por distintos estudiosos en orígenes registrados: ilustradas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda indagación, la intención de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos. Por ende, esta investigación es de búsqueda de revisión bibliográfica puesto que se realizó análisis e interpretación de otros autores relacionados al tema, a fin de que se pueda aportar nuevos conocimientos al respecto y se aplique para el mejoramiento de la formación del alumno.

RESULTADOS

Según el resultado de la Conferencia Internacional de Educación (48ª reunión) realizado en Ginebra, Suiza, del 25-28 de noviembre de 2008, han recomendado que se reconozcan “que la educación inclusiva es un proceso constante, cuyo propósito es brindar una formación de calidad para todos, respetando la variedad y las distintas necesidades y capacidades, características y expectativas de aprendizaje de los alumnos y de las generalidades, excluyendo toda forma de diferencia”. También ha establecido que la desigualdad social y los niveles de pobreza constituyen serios obstáculos para la aplicación de políticas y estrategias de educación inclusiva; y que afronten dichos problemas en un cuadro de capacidades intersectoriales, sembrando culturas y ambientes escolares adecuados al niño, que sean favorables para un aprendizaje positivo y que alcancen a todos los niños y niñas, que sean saludables y protectores y que respeten la igualdad entre los géneros; asimismo el rol activo y la participación de los propios educandos, sus familias y sus comunidades.

Según la Ley N° 1264/98 General de Educación, todos los habitantes de la República del Paraguay, tienen derecho a una formación completa e imborrable, como régimen y proceso y el cual se establecerá en el ambiente de la colectividad. Además, establece que el sistema educativo nacional debe beneficiar a todos los habitantes y en la cual los pueblos indígenas gozan de los derechos constituidos en la Constitución Nacional y la propia ley.

En cuanto a la Ley N°4995/2013 de Educación Superior, funda en su Artículo 4° “Como bien estatal, la Enseñanza Superior y registra y sanciona el derecho a la instrucción superior como un derecho humanitario primordial para todos aquellos que pretendan y estén en circunstancias naturales y académicas para cursarla”. En consideración, existe interés en cuanto al planteamiento de la UNESCO, sobre una educación inclusiva y su aplicabilidad en Paraguay.

Con la creación de la Ley N.º 5.136/13 de Educación Inclusiva y su Decreto Reglamentario N.º 2.837/14 se forman los trabajos oportunos para instaurar que el Sistema Pedagógico Nacional sea una guía educativa inclusiva, moviendo los parapetos que restringen el aprendizaje y la colaboración, proporcionando la accesibilidad de los estudiantes con insuficiencias determinadas de apoyo formativo por medio de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal. En su Artículo N° 3 inciso a) forma que los estudiantes con necesidades delimitadas de apoyo universitario: “procedentes de inhabilidad física, intelectual sensorial, visual y psicosocial, disturbios definidos de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, inscripción tardía al método educativo, situaciones particulares o de historia escolar, requiera de apoyos y/o convenios para alcanzar el inmenso progreso potencial de sus capacidades propios”.

En lo que refiere a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en su agenda 2030, figura como un objetivo en sí mismo (ODS 4) que establece la Educación de calidad que expresa “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.” Actualmente, la Red Paraguay trabaja en el enfoque de dar al cumplimiento de los ODS mediante actividades como eventos, capacitaciones, talleres, reuniones y difusión a medios de prensa llevadas a cabo con todos los actores que conforman la Red. Dentro de los cuales en el mes de abril ha incluido a las universidades, buscando la vinculación con el Plan Nacional de Desarrollo (PND), considerando que uno de los ejes estratégicos es Crecimiento económico inclusivo.

En el Plan Nacional de Educación 2024, se establecen principios que orientan a la gestión de desarrollo del plan nacional, considerando uno de ellos como la participación ciudadana que garantice el derecho de educación, la oportunidad para todos y construir un sistema educativo de alta calidad, sin discriminación de ninguna clase.

Echeita y Ainscow (2011) en su artículo “La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, establece cuatro elementos sobre la inclusión y son los siguientes:

La inclusión es un proceso: debe ser una perspectiva como una indagación inquebrantable de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se pueden valorar de una condición más efectiva y como una tentación para animar el aprendizaje entre niños y adultos. El proceso es un factor de cambios constantes.

La inclusión busca la figura, intervención y la conquista de todos los estudiantes. Es decir, que está coherente con la zona dónde se encuentran los estudiantes y con qué nivel de fiabilidad y regularidad asisten a las clases. Además, la “*participación*” se refiere a la calidad de sus experiencias dentro de la escuela; por lo que es importante tener en cuenta la perspectiva de los alumnos, sus “*terminologías*” y la apreciación de su bienestar personal y social. Y, por último, el término ‘éxito’ tiene que ver con los efectos de “*aprendizaje*” en correspondencia al currículo de cada país, no sólo con los exámenes, o con las derivaciones de las evaluaciones estandarizadas.

La inclusión precisa la personalización y la eliminación de barreras: las barreras son las que imposibilitan el ejercicio práctico de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Se entiende que son aquellos credos y modos que las personas tienen respecto a esta causa y que se concretan en los saberes, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Por lo tanto, *resulta transcendental* e indispensable la compilación y la evaluación de investigación, proveniente de una diversidad de fuentes, para detectar quiénes perciben tales barreras, en qué área de la vida escolar se instalan y cuáles son, a fin de forjar, *planes de prosperidad* en los manejos de educación y para la invención de las prácticas. Además, aprovechar las diversas realidades con miras a incitar la creatividad a la hora de cambiar las barreras detectadas.

La inclusión establece que aquellos grupos de estudiantes que estarían en problema de marginalización, anormalidad, o desilusión escolar. En este escenario formula que debe existir la responsabilidad moral y de testificar de que aquellos grupos que, a nivel de información, se hallen bajo mayor riesgo o en situaciones de mayor *debilidad*, sean observados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su cooperación y su conquista dentro del sistema educativo.

Y considerando la inclusión en la educación superior es necesaria pensar en el aprendizaje colaborativo que construye el conocimiento a través de la interacción social. Boeck (2002, citado por Rojas, 2015), menciona que el:

aprendizaje colaborativo pone en experiencia una serie de competitividades y potestades de mucha categoría para desplegar en la vida habitual, es decir, conseguir este prototipo de aprendizaje da gran beneficio al desarrollo de capacidades emocionales y sociales, así como al desarrollo de la libertad, el compromiso y el propio autocontrol en el aprendizaje. (p. 3).

Lobato (1997) define el aprendizaje cooperativo como “un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos” (p. 61).

Además, Spencer Kagan (1999), citado por Rodríguez (2017) en su artículo “Las ventajas del aprendizaje colaborativo en la educación inclusiva” menciona que el aprendizaje colaborativo es:

es una estructura cooperativa que considera como elementos principales de un grupo cooperativo la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, pero no solo eso, también matiza la

participación igualitaria (de todos los miembros del equipo de manera equitativa) y la interacción simultánea, es decir, realización conjunta de las tareas entre todos los miembros del equipo. (p. 8).

DISCUSIÓN

Según la Ley N° 1264/98 General de Educación, la educación superior forma parte del sistema educativo en Paraguay, además establece que todo habitante de la República tiene derecho a una educación integral y que el estado garantizará el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades, sin discriminación alguna. Considerando lo que establece la Ley General de Educación se crea las normas de educación inclusiva y por consiguiente genera innumerables situaciones positivas y negativas para su aplicación. Es decir, existen varios factores para la implementación de la misma las cuales se puede mencionar algunos de ellos como los recursos materiales, financieros y humanos.

En ese sentido, es importante destacar los cuatro elementos de inclusión que establece Echeita y Ainscow (2011), primero que es un proceso, es decir que es un factor de cambios constantes necesarios para la adaptación a la diversidad del estudiante., segundo que busca la presencia, participación y el éxito de todos los estudiantes, como el lugar, la calidad, experiencia, bienestar personal y social, y lo que refiere al éxito es cuando se ven los resultados del aprendizaje de los alumnos en relación a los estándares establecidos., el tercer elemento se refiere a que debe ser precisa la identificación y eliminación de barreras, recopilando y evaluando información para la detección y proyección de planes de mejoras., y por último, el cuarto elemento es atender a los riesgos de que pueda haber marginación, exclusión o fracaso escolar, es decir, detectar los grupos de condiciones de vulnerabilidad para adoptar medidas de seguridad para su presencia y participación en el sistema educativo.

No obstante, esto conlleva a pensar en innovaciones metodológicas reemplazando las tradicionales en el contexto de la educación superior, teniendo en cuenta que la educación inclusiva es una maniobra diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso de los estudiantes y en el cual todos puedan acceder a tener presencia y participación.

Y es aquí, cuando se hace necesaria recapacitar sobre la aplicación de metodologías activas de aprendizaje para la inclusión. Por ende, se considera al aprendizaje colaborativo que según Jarauta (2014) es que:

introduce cambios significativos en las relaciones de los alumnos y del profesor. A los alumnos, les exige mayor responsabilidad en su formación. Porque deben definir sus objetivos de aprendizaje, individuales y grupales, e ir autorregulando las actividades y tareas que les van a ayudar a conseguirlos. Al docente, le diseña el reto de tener que crear ambientes inspiradores de aprendizaje y establecer las señales y pautas que van a favorecer una relación auténtica de aprendizaje entre los componentes de los grupos y entre todos los implicados en la tarea. (p. 283).

En este mismo contexto, Martín y Boeck, (2002), menciona que el aprendizaje colaborativo pone en práctica el desarrollo de las competencias emocionales y sociales, así como al desarrollo de la independencia, el encargo y el propio autocontrol en el aprendizaje. Así mismo, Spencer Kagan, (1999) citado por Rodríguez (2017) señala que es una estructura cooperativa de interdependencia positiva y responsabilidad individual, pero con participación igualitaria y simultánea.

A esto se suma, lo que menciona sobre la inclusión Giménez, (2015), en su artículo “Delineamiento de Políticas de Educación inclusiva en Educación Superior en el Paraguay”, en la cual expresa que este “constituye una exigencia social, un reto para la sociedad, para los propios individuos, y de forma especial, para los docentes y sus instituciones”. Por ende, establece que debe ser “una prioridad la formación y preparación de los docentes en la Educación Superior, a fin

de responder de forma ajustada a las variadas situaciones de inclusividad que plantean los alumnos y, especialmente, los más vulnerables”.

CONCLUSIÓN

La inclusión en educación superior es un desafío que debe ser abordado desde la diversidad, la globalidad y la particularidad de cada miembro que lo componen y la comprensión de la realidad social que exista. En ese sentido, se concluye que el aprendizaje colaborativo es una de las metodologías necesarias para la educación inclusiva, puesto que, es una de las formas de inclusión entre los alumnos para el aprendizaje, se integran conformando equipos de trabajos y cumplir con las tareas asignadas por el docente y en cumplimiento de sus responsabilidades como alumno, a la vez desarrolla sus habilidades específicas en beneficio del grupo. La educación superior es un proceso continuo de mejoras teniendo en cuenta los cambios en la globalización y por ende debe ir estableciendo miradas innovadoras atendiendo la inclusión en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Esto conlleva a mejorar, reajustar y reconstruir nuevos desafíos en la educación inclusiva.

REFERENCIAS

- Arias, F. G. (2006). *El Proyecto de Investigación* (Tercera Edición). Caracas - República Bolivariana de Venezuela. Editorial Episteme, C.A.
- Arranz M., M. (2020). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo en educación primaria. Propuesta de intervención*. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/40521>.
- Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación. (2013). *Ley N°5136/13 de Educación Inclusiva*. Asunción: BACN.
- Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación. (2015). *Ley N°1264/98 General de la Educación*. Asunción: BACN.
- Echeita, G. y Ainscow M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 12 (2011): 26-46. 1988-8430 (online). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/661330>.
- Giménez, S. (2015). Delineamiento de Políticas de Educación inclusiva en Educación Superior en el Paraguay. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión logopedia sociedad y multiculturalidad*, 1(1): <http://www.riai.jimdo.com/>. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/283176953>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta Edición ed.). (J. M. Chacón, Ed.) México: Mcgraw-hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Jarauta B., B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5624>.
- Lobato F., C. (1997). *Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo*. Revista de Psicodidáctica. Universidad del País Vasco. España. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517797004.pdf>.
- Rodríguez H., J.A. (2017). *Las ventajas del Aprendizaje Cooperativo en la Educación Inclusiva*. Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5715>.
- Rojas R., J.M. (2015). *El aprendizaje colaborativo. Estrategias y Habilidades*. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Grado en Pedagogía. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/41737>.
- UNESCO Oficina Internacional de Educación (2008). *Conferencia Internacional de Educación (48a reunión)*. Ginebra, Suiza, del 25-28 de noviembre de 2008. “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ice_2008_final_report_spa.pdf.

*Problemas y desafíos en los
procesos de la educación
inclusiva.*

*Gloria Candia Sosa, Lourdes Zarza
Cabañas, Jaime Torales Kennedy*

PROBLEMAS Y DESAFÍOS EN LOS PROCESOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

PROBLEMS AND CHALLENGES IN INCLUSIVE EDUCATION PROCESSES

Gloria Candia Sosa, Lourdes Zarza Cabañas, Jaime Torales Kennedy

Facultad Ciencias de la Producción, UNCA. Coronel Oviedo, Paraguay.

gloria.candia@fcpunk.edu.py

Resumen

La necesidad de seguir estudiando el fracaso y los desafíos en los procesos de inclusión que contribuyan para el análisis sobre la educación inclusiva desde la investigación de informaciones teóricas, de los diferentes procedimientos y de reflexión para aportar como solución en los sistemas educativos desde los diferentes enfoques constituye el objetivo principal de este artículo de investigación. Se implementó un estudio cualitativo de alcance descriptivo y de corte transversal, que consistió en el análisis documental, cuyo propósito fue de teorizar este documento de forma sintética, estructurada y analítica sobre los principales problemas y desafíos en los procesos de la educación inclusiva. Los resultados evidenciaron que, para hablar de la EI, primero se debe comprender que la diversidad caracteriza la condición humana, cuando se habla de inclusión, la diversidad la sostiene como un valor fundamental. La mayoría de los autores mencionan que para atender los problemas como desafíos en los procesos de la educación inclusiva deben estudiados, analizados para proponer estrategias para las soluciones en todos sus contextos. Los problemas no pueden pasar desapercibidos en las instituciones educativas inclusivas porque son los entes que tienen que considerar la oferta educativa de calidad, equitativa, accesible, flexible y permanente.

Palabras clave: Inclusión, educación, proceso, diversidad, desafío.

Abstract

The need to continue studying the failure and challenges in the inclusion processes that contribute to the analysis of inclusive education from the investigation of theoretical information, the different procedures and reflection to contribute as a solution in the educational systems from the different approaches constitutes the main objective of this research article. A qualitative study with a descriptive and cross-sectional scope was implemented, which consisted of documentary analysis, the purpose of which was to theorize this document in a synthetic, structured and analytical way about the main problems and challenges in inclusive education processes. The results showed that, to talk about IE, one must first understand that diversity characterizes the human condition, when it comes to inclusion, diversity sustains it as a fundamental value. Most of the authors mention that in order to address problems as challenges in inclusive education processes, they must be studied, analyzed to propose strategies for solutions in all their contexts. The problems cannot go unnoticed in inclusive educational institutions because they are the entities that have to consider the educational offer of quality, equitable, accessible, flexible and permanent.

Keywords: *Inclusion, education, process, diversity, challenge.*

INTRODUCCIÓN

Cuando de inclusión se trata llama poderosamente la atención como no fue posible construir una memoria genética afectiva del comportamiento humano para con el semejante, la cuestión se ahonda aún más cuando después de 2000 años de cristianismo que propone amor al prójimo y sensibilidad sobre el dolor humano no pudo establecer un sentimiento capaz de acoger y sobrellevar por sí mismo la situación de hermanos con necesidades específicas de apoyo educativo, con discapacidad o en situación de vulnerabilidad. El conocimiento científico, es decir, saber las cosas por sus causas tampoco fue suficiente para evitar que la inclusión sea segmentada, cuando de hecho debería ser considerada como sentimiento común, sensible y, de hecho, tanto en el ámbito físico individual, colectivo mental o social vivencial. Por lo que se plantean los siguientes cuestionamientos, como:

¿Por qué se debe establecer leyes o normas para ser atendidas las necesidades de personas con discapacidades en un sistema educativo?, esta interrogante es planteada teniendo en cuenta que la diversidad es propiedad inherente a todo ser humano en una determinada sociedad.

¿Por qué se enuncia el problema y no se construyen soluciones?

¿Hasta cuándo se pretende teorizar sobre la inclusión sin considerar la urgente solución a la necesidad humana de encarar las discapacidades físicas/motoras o de aprendizajes?

La necesidad de seguir estudiando el fracaso y los desafíos en los procesos de inclusión que contribuyan para el análisis sobre la educación inclusiva desde la investigación de informaciones teóricas, de los diferentes procedimientos y de reflexión para aportar como solución en los sistemas educativos desde los diferentes enfoques constituye el objetivo principal de este artículo de investigación. Los temas que se abordan permiten detectar el fracaso, los logros, las contradicciones y los desafíos presentes en la educación inclusiva, destacando, la importancia del actuar entre los actores del sistema educativo y de la sociedad para llevar a cabo la materialización de las políticas y programas para favorecer a las personas vulnerables y carentes, que esperan no solo de promulgaciones de leyes como derechos inalienable, si no ya las valoraciones de los resultados ejecutados en los diferentes niveles educativos para el beneficios de las personas con algunas discapacidades que les obstaculizan continuar en un sistema educativo de proceso normal.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para esta investigación se implementó un estudio cualitativo de alcance descriptivo y de corte transversal, que consistió en el análisis documental, el cual consistió en una serie de operaciones, cuyo propósito fue de teorizar este documento de forma sintética, estructurada y analítica sobre los principales como problemas y desafíos en los procesos de la educación inclusiva.

Para el logro del objetivo de este trabajo se consultó diferentes fuentes bibliográficas de índoles académicos y científicos de origen nacional e internacional, presentada la información en un documento de más fácil acceso y de pertinencia para toda la comunidad educativa de todos los niveles.

RESULTADOS

La diversidad características inherente a todo ser humano

Para hablar de la inclusión en la educación, primeramente, se debe contextualizar como un proceso que guarda relación a la propiedad o condición real y actual propia de cada persona, que en grupo colectivo se presenta con diferente problema, y es donde la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de las personas, se basa principalmente en las diferencias que existen entre los individuos de una sociedad, donde no se precisa de una imposición legal para recibir las atenciones requeridas como seres humanos en la contribución para su formación en general.

Al respecto Ávila y Aguilar (2008, p. 35) afirman al respecto que, en la actualidad, el término diversidad está siendo utilizado más frecuentemente, para llamar a todas las diferencias individuales que existen entre los seres humanos y el respeto que se les debe. Mediante el enfoque de la diversidad, se pretende acabar con la discriminación, así como con las expresiones peyorativas que de este se derivan, en especial en el ámbito educativo. Se espera poder dar respuesta al pluralismo existente, principio fundamental de toda democracia; y qué más importante que una escuela democrática para representarlo.

Para Aguilera Méndez (2018, p. 77), la diversidad caracteriza la condición humana, cuando se habla de inclusión, la diversidad la sostiene como un valor fundamental. Pero la realidad es que muchas veces la diversidad es sinónimo de «el o la diferente» o que «escapa de la norma». La inclusión interpela el concepto distorsionado de diversidad como sinónimo de «anormal» o «especial», para reubicarlo en su debido lugar: atributo constitutivo de la humanidad que, aplicado al campo escolar, enriquece la comunidad, el aula y la vida. La complejidad humana incluye todos los aspectos y dimensiones de los seres humanos; lo físico, lo intelectual, lo afectivo, lo técnico, lo estético, lo moral, lo religioso y lo social. En este contexto, debemos afianzar la diversidad, la capacidad creativa de las personas. (Acosta, 2017)

Principales problemas como desafíos en los procesos de la educación inclusiva

Entre los principales problemas pueden citarse los siguientes: Infraestructura y Accesibilidad física, Plan curricular flexible, Necesidad de docente capacitado para la educación inclusiva, Apoyo de la familia y La Contribución Social para fomentar la educación inclusiva.

- **Infraestructura y Accesibilidad física:** Cuando de educación inclusiva se trata los

principales problemas a ser sorteados o corregidos se inicia con las infraestructuras y Espacios accesibles necesarias en las instituciones para acoger en bienestar a los estudiantes o a las personas con dificultades para tal o cual intervención. Para la UNESCO (2003), citado por Solórzano (2013, p. 90) al respecto de los centros escolares y su accesibilidad hace referencia que la; gran mayoría de los establecimientos de enseñanza son materialmente inaccesibles para muchos alumnos, especialmente los que tienen alguna discapacidad física. En las zonas más pobres, en particular las rurales, muchas veces son inaccesibles, en gran parte debido al mal estado de los edificios o a su escaso mantenimiento, que los vuelve insalubres o poco seguros para todos los alumnos.

De igual manera Alcivar Velez y otros (2018, p.21), mencionan que, ciertamente los arquitectos y planificadores han dejado a un lado la inclusión social, por darle mayor prioridad a la estética en el diseño arquitectónico, sin darse cuenta el daño que les están ocasionando a las personas con movilidad reducida y así creando barreras que impide el acceso a lugares públicos y privados; estos lugares con poco espacio y malas infraestructuras crean mayor complejidad para su traslado, ya que ellos necesitan de aparatos para movilidad asistida, por ende esta barrera debe de ser destruida para crear infraestructuras en la que el desenvolvimiento de los individuos sea autónoma, flexible y sin limitaciones.

- **Plan curricular flexible:** Las limitaciones en educación inclusiva van más allá de lo tangible porque se debe tener en cuenta también las motivaciones propias en un desarrollo curricular que por sobre todo satisfaga las expectativas del educando principalmente y en esto se debe referenciar que no todas las instituciones de educación no contemplan explícitamente currículo flexible y de mayor amplitud antes las necesidades de personas con necesidades específicas de apoyo educativo”. En otro aspecto, una debilidad que no ha sido resuelta es la falta de criterios unificadores de las prácticas de adaptación curricular que llevan a cabo los establecimientos con proyectos de integración. La experiencia muestra gran disparidad de criterios en la toma de decisiones y por otra parte, las adaptaciones curriculares son definidas desde un enfoque ya superado en otros países, que se caracterizan por: una decisión de carácter extraordinario y remedial, es decir, se adopta cuando el estudiante ya ha manifestado dificultades para aprender; está reservada sólo para aquellos alumnos(as) que presentan necesidades educativas especiales; y la mayor parte de las veces se traduce en la elaboración de programas paralelos que distancian al estudiante de las metas educativas comunes (MEC, 2009, p. 11).

Al respecto la UNESCO (2019, p. 22), después de realizar un estudio exhaustivo realiza las recomendaciones sobre la idea de que la inclusión y la equidad no deben considerarse políticas independientes entre sí, es más plantea como cuarta medida en este sistema que es de diseñar el currículo y los procedimientos de evaluación teniendo en mente a todo el alumnado. En un sistema educativo basado en los principios de inclusión y equidad, debe evaluarse a todos los alumnos de forma continua con respecto a su progreso en el plan de estudios.

- **Necesidad de docente capacitado para la educación inclusiva:** La educación inclusiva se desencadena a partir de un pilar fundamental que es el estamento docente capacitado, flexible,

comprometido y sensible a la condición humana que refleje necesario esmero para lograr equidad en los procesos de enseñanza aprendizaje como un todo y no como un esfuerzo superlativo hacia determinada persona. Además, no se puede soslayar la calidad educativa tanto para uno como para otro.

Producto de la evolución, la preocupación deja de estar centrada en la inclusión de determinadas poblaciones y se traslada al contexto, enfocándose en cómo crear entornos educativos más inclusivos, donde todos los/as estudiantes se sientan acogidos y valorados. Este cambio de perspectiva interpela a los docentes a desarrollar capacidades que les permitan ofrecer respuestas educativas efectivas y pertinentes a la diversidad de estudiantes, que aseguren la participación y aprendizaje de todos. (Duk et al, 2019, p. 93).

- **Apoyo de la familia:** En relación a la familia, esta debe constituirse en el punto de partida del afecto y consideración para con uno de su integrante con condiciones especiales. El calor humano, los cuidados rutinarios, el amor por sobre todo posibilita el desarrollo de una autoestima para generar autoconfianza, seguridad y así positivamente un ambiente familiar equilibrar que en un principio podría ser hostil, por ende, le dificultad más aun al educando en esta situación para generar confianza y su permanencia en un sistema de educación inclusivo.

Mencionan Calvo y otros (2016, p. 101), que existen variables que ayudan o dificultan la participación como son, entre otras: las políticas, las creencias de las familias, las creencias del profesorado, la percepción del profesorado (sobre las familias, la educación y la escuela), los programas, la cultura, el liderazgo, el interés, factores sociales, barreras de comunicación o experiencias negativas. Todas ellas se deben tener presentes en las propuestas de participación, colaboración e implicación de los padres en la vida del centro.

- **La Contribución Social para fomentar la educación inclusiva:** La educación como proceso liberador del ser humano debe en si transponer el marco tecno científico académico para impregnar una condición esencial para el ser humano que es el afecto, la pasión, o el sentimiento interpersonal, interactivo y permanente entre los integrantes de una comunidad educativa inclusiva permanente y por sobre todo flexible e incluyente a las situaciones que en ella se genere como sociedad. El arco social es trascendente cuando de educación se trata, en el contexto de la igualdad y equidad en su condición humana.

Esta preocupación por el desarrollo de las capacidades humanas como garantía para el logro de la equidad, también plantea la discusión y la diferenciación con el concepto de igualdad, ya que una de las finalidades de la educación ha estado relacionada con la cohesión y la integración social. Esta visión igualitaria entra en crisis cuando las sociedades se van tornando heterogéneas y cuando sus características son la segmentación y la marginalidad. En este contexto se hace necesario el análisis de las condiciones de origen con el fin de determinar las acciones que garanticen la superación de las deficiencias (Calvo, 2013, p.3).

Esto es, sin ningún tipo de discriminación que pueda restringir o anular el gozo de este derecho fundamental. Cuando se piensa en educación se piensa en humanidad, de igual manera, cuando

se habla de educación inclusiva se hace referencia a derechos humanos. Los valores son los ejes que orientan la parte formativa en la vida del ser humano y, por lo tanto, conducen también el ámbito educativo y la sociedad en general (Castillo, 2015, p.6). La educación inclusiva ha sido un constructo simbólico que se ha ido generando en el marco de acuerdos sociales desde las convicciones y creencias de ser humano y del mundo. Un constructo donde se han realizado acuerdos, a través de la historia, sobre las mejores formas para concebir las relaciones humanas y formas de convivencia que hemos proyectado como sociedad. (Castro-Cáceres y otros, 2020, p. 87)

DISCUSIÓN

Desde una mirada más amplia, la educación inclusiva se convierte en el dinamizador de la reflexión constante del ser humano acerca de su propia existencia en la sociedad y como hace parte de ella. Sin embargo, Solórzano (2013), toma como postura que, el diseño para todos es una filosofía e implica un cambio de mentalidad tanto en el diseñador como en el consumidor, por lo que el camino de su implementación abarcará varios ámbitos, como por ejemplo la Enseñanza (modificación de currículo académico), la sociedad civil (difusión, concienciación y conocimiento de los derechos) y la Administración (formación, concienciación, normalización). Una de las posibles estrategias para lograr esto es trabajando en el cambio de mentalidad de los ciudadanos.

Además, del tema planteado para el cambio de mentalidad desde una mirada filosófica para el diseño y modificación curricular el MEC, (2009, p. 11), hace mención en esta perspectiva, y siendo consecuentes con los criterios de calidad y equidad de la educación, una condición fundamental del Currículo Oficial de un país es su Flexibilidad, para permitir el desarrollo de procesos educativos diversificados. Un currículo cerrado constituye una importante barrera de acceso y participación para las y los estudiantes, especialmente en condiciones vulnerables ya que los sitúa en una situación de riesgo mayor de exclusión y marginación del sistema educativo (Calvo, 2013). Las diferencias constituyen una realidad que hoy en día no se puede cuestionar en todos los estratos. Las diferencias se presentan en la comunidad educativa no sólo en los alumnos, sino también entre docentes, familiares y directores (Aguilera Méndez, 2018).

CONCLUSIÓN

Desde la sistematización de la educación en su contexto formal y en niveles diferenciados el desafío por la inclusión en el proceso educativo se hizo cada vez más visible y necesario. Por tanto, con el paso del tiempo, la inclusión en sí se planteo desde aristas o vertientes diferentes, a veces contradictorias y otras veces coincidentes, en tal sentido se puede sostener que; es pertinente proseguir con una propuesta

cada vez más necesaria de establecer estrategias para brindar oportunidades a cada una de las necesidades que se presentan en la sociedad para construir escenarios favorables para el equilibrio de oportunidades para la escolarización en todos los niveles.

Los problemas no pueden pasar desapercibidos en las instituciones educativas inclusivas porque son los entes que tienen que considerar la oferta educativa de calidad, equitativa, accesible, flexible y permanente. Las instituciones del estado deben velar sobre la inclusividad en el sistema educativo a través de un presupuesto que facilite la atención interrelacionada y no de forma aislada cuyos resultados no pueden ser valorados o dimensionados como un todo porque sus partes apuntan a necesidades muy específicas.

REFERENCIAS / REFERENCES

- Acosta Sanabria, R. (2017). La educación del ser humano: Un reto permanente. Universidad Metropolitana. Caracas, Venezuela. Recuperado de: <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2019/10/La-educaci%C3%B3n-del-ser-humano.-Un-reto-permanente.pdf>
- Aguilera Méndez, R. (2018). Lineamiento para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay. USAID – MEC. Recuperado de: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00TNPB.pdf
- Alcivar Velez, D; Farfán Intriago, M; Arteaga Coello, H; García, A; Vera Castro, L. (2018). La accesibilidad universal al medio físico: Un reto para la arquitectura moderna *Revista San Gregorio*, 2018, (21), 18-27. Recuperado de: <file:///D:/Downloads/Dialnet-LaAccesibilidadUniversalAlMedioFisico-6591756.pdf>
- Calvo, M^a I; Verdugo, MA y Amor, A. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 15 (2), 1-34. Recuperado: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000200002
- Castro - Cáceres, R. A., Campos Aguilera, C., y Herrera Lara, M. (2020). Sentidos de la educación inclusiva desde comunidades educativas de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 85-99
- Duk, C; Cisternas, T; Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos. Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109
- MEC (Ministerio de Educación de Chile). (2009). Criterios y orientaciones de flexibilización del currículo. para dar respuesta a la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza. Informe Final del Gobierno Nacional. Recuperado de: https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/Criterios_Orientaciones_Flexibilizacion_Curricular-2009.pdf
- UNESCO. (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura). (2019). Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>