

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y CONTEXTOS INCLUSIVOS: UN ANÁLISIS DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE PARAGUAY.

PEDAGOGICAL STRATEGIES AND INCLUSIVE CONTEXTS: AN ANALYSIS FROM TEACHER TRAINING IN HIGHER EDUCATION IN PARAGUAY

MAGALI REJANE ADAM¹

¹ Universidad Desarrollo Sustentable (UDS), Asunción, Paraguay

KEYWORDS	ABSTRACT
Teacher training; Inclusive higher education; Pedagogical strategies; Universal Design for Learning; Educational equity	<i>This article analyzes the importance of teacher training in pedagogical strategies aimed at the consolidation of inclusive contexts in Higher Education. Methodologically, it was developed under a quantitative approach and descriptive scope, combining a review of theoretical literature with a survey technique. It worked with a sample of 150 teachers selected through stratified sampling from a population of 400, to whom a structured questionnaire of 17 closed-ended questions was applied. The reliability of the instrument was verified using Cronbach's Alpha coefficient ($\alpha = 0.958$). The results show a high value placed by teachers on attention to diversity, as well as significant correlations between the application of good pedagogical practices and the perceived improvement of educational quality and equity. Based on the literature review, Problem-Based Learning, Universal Design for Learning (UDL), and Collaborative Learning are proposed as relevant strategies to promote inclusion. Finally, it is concluded that teacher updating and training constitute a fundamental axis to decrease discrimination, reduce barriers toward vulnerable sectors, and democratize access and comprehensive professional development for students with disabilities in university education.</i>

PALABRAS CLAVE	RESUMEN
Formación del profesorado; Educación superior inclusiva; Estrategias pedagógicas; Diseño Universal para el Aprendizaje; Equidad educativa.	<i>El presente artículo analiza la importancia de la formación docente en estrategias pedagógicas orientadas a la consolidación de contextos inclusivos en la Educación Superior. Metodológicamente, se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y de alcance descriptivo, combinando una revisión de literatura teórica con una técnica de encuesta. Se trabajó con una muestra de 150 docentes seleccionada mediante muestreo estratificado de una población de 400, a quienes se aplicó un cuestionario estructurado de 17 preguntas cerradas. La confiabilidad del instrumento se comprobó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha = 0,958$). Los resultados muestran una alta valoración docente de la atención a la diversidad y correlaciones significativas entre la aplicación de buenas prácticas pedagógicas y la percepción de mejora en la calidad y la equidad educativa. A partir de la revisión de literatura, se proponen el Aprendizaje Basado en Resolución de Problemas, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Aprendizaje Colaborativo como estrategias pertinentes para favorecer la inclusión. Finalmente, se concluye que la actualización y capacitación docente constituyen un eje fundamental para disminuir la discriminación, reducir barreras hacia sectores vulnerables y democratizar el acceso y desarrollo profesional integral de los estudiantes con discapacidad en la educación universitaria</i>

RECIBIDO: 04/ 08 / 2026

ACEPTADO: 26/ 09 / 2026

INTRODUCCIÓN

La educación superior contemporánea enfrenta el desafío ineludible de transitar hacia modelos verdaderamente inclusivos que garanticen la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su condición o procedencia. En este escenario, la inclusión educativa deja de ser meramente una declaración de principios institucionales para convertirse en una práctica cotidiana que demanda una transformación profunda en las aulas universitarias (UNESCO, 2020). No obstante, la consolidación de estos espacios no surge de manera espontánea, sino que requiere una sólida preparación del profesorado, capaz de articular la teoría con respuestas metodológicas pertinentes a la diversidad estudiantil (Echeita & Ainscow, 2011).

Históricamente, la formación del docente universitario se ha centrado prioritariamente en el dominio disciplinar, relegando el desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas orientadas a la atención a la diversidad (Fernández Batanero, 2012; Maldonado, 2018). Esta carencia formativa genera barreras actitudinales y metodológicas que dificultan la plena participación y el progreso académico de sectores vulnerables y estudiantes con discapacidad (Booth & Ainscow, 2015). Por consiguiente, dotar al profesorado de herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el aprendizaje basado en problemas y las metodologías colaborativas resulta fundamental para democratizar el acceso al conocimiento y fomentar un clima de equidad (Alba Pastor, 2016).

En Paraguay, la Ley N.º 5136/2013 de Educación Inclusiva y su reglamentación establecen la obligación de las instituciones de todos los niveles, incluida la educación superior, de garantizar el acceso, la permanencia y la conclusión de los estudios de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Sin embargo, la evidencia nacional sugiere una distancia entre la norma y la práctica: en una universidad privada de Asunción, O'Higgins y Ayala (2024) encontraron que los programas de formación pedagógica no contemplaban contenidos sobre diversidad, que los docentes no se sentían capacitados para aulas inclusivas y que su conocimiento del marco legal era limitado. Estos antecedentes ponen de relieve la necesidad de conocer cómo perciben los docentes universitarios la inclusión y qué relación establecen entre sus prácticas pedagógicas y la calidad y equidad de la enseñanza.

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo general describir las percepciones de los docentes de [nombre de la institución o instituciones] sobre la inclusión educativa en la Educación Superior y analizar la relación entre la aplicación de buenas prácticas pedagógicas y la percepción de mejora en la calidad y la equidad educativa. Para ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué percepciones tienen los docentes universitarios sobre la atención a la diversidad y la inclusión educativa?

¿Qué relación existe entre la aplicación de buenas prácticas pedagógicas, el fomento del sentido de pertenencia y la percepción de mejora en la calidad y la equidad educativa?

¿Qué estrategias pedagógicas identifica la literatura como pertinentes para la construcción de contextos universitarios inclusivos?

Educación inclusiva en la Educación Superior

La educación inclusiva se entiende como un proceso orientado a identificar y eliminar las barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, con especial atención a quienes se encuentran en mayor riesgo de exclusión (Booth & Ainscow, 2015; UNESCO, 2020). Este enfoque supera el modelo de integración, centrado en adaptar al estudiante a una estructura preexistente, y propone en cambio transformar las culturas, políticas y prácticas institucionales para responder a la diversidad (Echeita & Ainscow, 2011). En la universidad, esto implica revisar no solo la accesibilidad física, sino también el currículo, las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación.

Formación docente para la atención a la diversidad

El profesorado es un factor determinante en la construcción de contextos inclusivos. Fernández Batanero (2012) identifica un conjunto de capacidades y competencias docentes vinculadas a la atención a la diversidad en la educación superior, entre ellas la planificación flexible, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la propia práctica. En el contexto latinoamericano, Maldonado (2018) señala que buena parte de los académicos no cuenta con una formación suficiente para atender la pluralidad de estudiantes, lo que refuerza la necesidad de programas de actualización continua que integren contenidos sobre inclusión en la formación pedagógica universitaria.

Estrategias pedagógicas para la inclusión

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco que propone anticipar la diversidad desde la planificación, en lugar de realizar adaptaciones posteriores. Se organiza en tres principios: proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de representación (el qué) y de acción y expresión (el cómo) (CAST, 2018; Rose & Meyer, 2002). Su aplicación permite flexibilizar materiales, actividades y evaluaciones para que un mismo diseño sea accesible a estudiantes con distintas características (Alba Pastor, 2016).

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología centrada en el estudiante, en la que pequeños grupos abordan problemas reales o verosímiles con la guía de un docente que actúa como facilitador (Barrows, 1986). Al partir de situaciones contextualizadas y promover distintas vías de resolución, el ABP favorece la participación activa y la valoración de diferentes aportes dentro del grupo.

El aprendizaje colaborativo y cooperativo se basa en la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción cara a cara, el desarrollo de habilidades sociales y la reflexión grupal sobre el propio funcionamiento (Johnson et al., 1999). Estas condiciones favorecen el sentido de pertenencia y el apoyo mutuo entre estudiantes, aspectos especialmente relevantes para quienes enfrentan barreras de participación.

Marco normativo y contexto paraguayo

La Constitución Nacional de 1992 reconoce el derecho a la educación, y Paraguay ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad mediante la Ley N.º 3540/2008. La Ley N.º 5136/2013 de Educación Inclusiva tiene por objeto crear un modelo educativo inclusivo que remueva las barreras para el aprendizaje y la participación, mediante recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal, y es de aplicación obligatoria en instituciones públicas, privadas y privadas subvencionadas de todos los niveles. Su reglamentación, el Decreto N.º 2837/2014, alcanza explícitamente a la educación superior. A ello se suma la Ley N.º 4995/2013 de Educación Superior y los criterios de calidad de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES, 2018), que incluyen la evaluación de los planes de capacitación docente relacionados con la inclusión y la discapacidad.

Según datos oficiales basados en el Censo 2012, las personas con discapacidad representan alrededor del 7,5 % de la población paraguaya (DGEEC, 2018). Pese al avance normativo, los estudios nacionales muestran que la formación docente en inclusión sigue siendo una debilidad en la educación superior del país (O'Higgins & Ayala, 2024), lo que justifica indagar en las percepciones y prácticas del profesorado universitario

METODOLOGÍA

Enfoque, diseño y alcance

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de corte transversal y un alcance descriptivo-correlacional, orientado a describir las percepciones de los docentes sobre la inclusión educativa y analizar la relación entre la

aplicación de buenas prácticas pedagógicas y la percepción de calidad y equidad educativa. El proceso integró una fase inicial de revisión de literatura sobre educación inclusiva, modelos pedagógicos y estrategias de enseñanza, que sirvió de base para el marco teórico y la construcción del instrumento, y una fase de trabajo de campo.

Población y muestra

La población estuvo conformada por 400 docentes de la Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), organismo del Estado paraguayo que funciona como la institución rectora de la educación. El tamaño de la muestra se calculó mediante la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95 %, un margen de error del 6,3 % y una proporción esperada de 0,5, lo que arrojó 150 docentes.

La selección se realizó mediante muestreo estratificado, tomando como criterio de estratificación la modalidad en la que se desempeñan los docentes. La distribución de la muestra entre los estratos siguió una afijación no proporcional, [motivo: por ejemplo, con el fin de asegurar una representación suficiente de los docentes de la modalidad virtual / según la disponibilidad de respuesta en cada modalidad] (Tabla 1). Previamente, el instrumento se aplicó a un grupo piloto de 20 docentes que no formaron parte de la muestra definitiva.

Tabla 1. *Distribución de la población y la muestra por estrato*

Estrato	Población (N)	Muestra (n)
Presencial	211	75
Semipresencial	91	33
Virtual	98	42
Total	400	150

Fuente: *elaboración propia.*

Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta, mediante un cuestionario estructurado de [elaboración propia / adaptado de (autor, año)], compuesto por 17 ítems distribuidos en cuatro dimensiones (Tabla 2). Los ítems se respondieron en una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 = [totalmente en desacuerdo] y 5 = [totalmente de acuerdo].

Tabla 2. Dimensiones e ítems del cuestionario

Dimensión	Ítems
A. [Cultura y actitudes inclusivas]	A1. Es importante fomentar la interacción entre los alumnos. A2. Habla sobre la cultura inclusiva con los estudiantes y sus familias. A3. Fomenta el sentido de pertenencia, de solidaridad y de cooperación. A4. Reconoce que la inclusión es un trabajo de todos. A5. Involucrar cambios y modificaciones en contenidos, estructuras y estrategias educativas.
B. [Planificación y estrategias didácticas]	B6. Establecer los objetivos que se proponen alcanzar. B7. Diseñar la planificación de las tareas para conseguirlos. B8. Motivar a los estudiantes a mejorar. B9. Aplicar técnicas de enseñanza grupal entre alumnos. B10. Conocer sus métodos de aprendizaje.
C. [Prácticas inclusivas]	C11. Utilizar las buenas prácticas a favor de todo el alumnado. C12. Educación pertinente y de calidad. C13. Mejoramiento de la eficiencia mediante la asignación de personal de apoyo y la identificación de instituciones educativas que puedan dar atención. C14. Enfocarse en ofrecer a todos, sin distinción, oportunidades de desarrollo y bienestar.
D. [Calidad y equidad educativa]	D15. Otorgar una educación de calidad para que desarrollen un aprendizaje significativo. D16. Mejorar la calidad educativa y lograr una mayor equidad. D17. Implementar un conjunto de acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras que guíen los procesos de modernización del sistema educativo.

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento y consideraciones éticas

El cuestionario se aplicó durante [octubre] de 2025, en modalidad [presencial / en línea mediante (plataforma)], previa autorización de las autoridades del MEC. Antes de responder, los docentes recibieron información sobre el objetivo del estudio y otorgaron su consentimiento informado. La participación fue voluntaria y anónima, no se recogieron datos que permitieran identificar a los participantes, y la información se utilizó exclusivamente con fines académicos.

Análisis de datos

Los datos se procesaron con el programa Excel. El análisis se estructuró en cuatro fases:

Análisis de confiabilidad: coeficiente Alfa de Cronbach para la escala global y para la escala depurada.

Análisis de validez de constructo: verificación de la adecuación muestral mediante KMO y prueba de Bartlett, seguida de un análisis de componentes principales con examen de comunalidades, cargas factoriales y varianza total explicada.

Análisis descriptivo: medidas de tendencia central (media y mediana), de dispersión (desviación estándar) y de forma (asimetría y curtosis) para cada ítem, a fin de describir la distribución de las respuestas y evaluar su ajuste a la normalidad, complementado con la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Análisis de correlación: dado el incumplimiento del supuesto de normalidad, se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ), con un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los datos recopilados a través del cuestionario aplicado a los docentes universitarios permitió evaluar de forma integral la percepción y la aplicación práctica de la formación docente orientada a la educación inclusiva. Los hallazgos se estructuran en torno a la consistencia psicométrica del instrumento, la distribución descriptiva de las opiniones y las correlaciones clave entre las variables pedagógicas.

1. Confiabilidad y Validez del Instrumento

En la fase inicial de validación psicométrica, el análisis de consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach arrojó un valor óptimo superior a 0,95, lo que demuestra la alta fiabilidad del cuestionario de 17 preguntas. Asimismo, la varianza total explicada confirmó que los componentes extraídos concentran el 83% de la varianza, validando la solidez estructural del instrumento.

Tabla 3. *Confiabilidad y validez de instrumentos*

Indicador Estadístico / Psicométrico	Valor Obtenido	Interpretación / Criterio
Alfa de Cronbach (Escala Global)	0,958	Excelente consistencia interna.
Alfa de Cronbach (Escala Factorial - 14 ítems)	0,957	Excelente consistencia interna tras depurar ítems de menor peso.
Varianza Total Explicada (3 componentes)	83,4%	Alta representación y poder explicativo de los constructos.

Fuente: elaboración propia

2. Análisis Descriptivo y Uniformidad de Criterios

El estudio de los estadísticos de tendencia central (media y mediana) evidenció que los datos se distribuyen de manera normal y centrada en torno a la media. En la Dimensión A, los resultados indican un consenso unánime entre los docentes encuestados, sin una dispersión significativa en sus criterios respecto a la atención a la diversidad.

Tabla 4. *Valores medios por dimensiones*

Ítem / Dimensión	Media	Mediana	Interpretación del Colectivo Docente
A1 (Integración asociada a educación especial)	4,80	5,00	Criterio centralizado y coincidente en la muestra.
A3 (Fomentar pertenencia, solidaridad y cooperación)	4,75	5,00	Alta valoración de la cohesión grupal.
A5 (Modificaciones en contenidos, estructuras y estrategias)	4,80	5,00	Reconocimiento de la necesidad de cambio curricular.

Fuente: *elaboración propia*

3. Análisis de Correlaciones y Estrategias Pedagógicas Clave

Debido a la naturaleza no paramétrica de la distribución de los datos, la aplicación del Coeficiente de Correlación de Spearman (ρ) permitió identificar asociaciones estadísticas altamente significativas entre las variables del estudio:

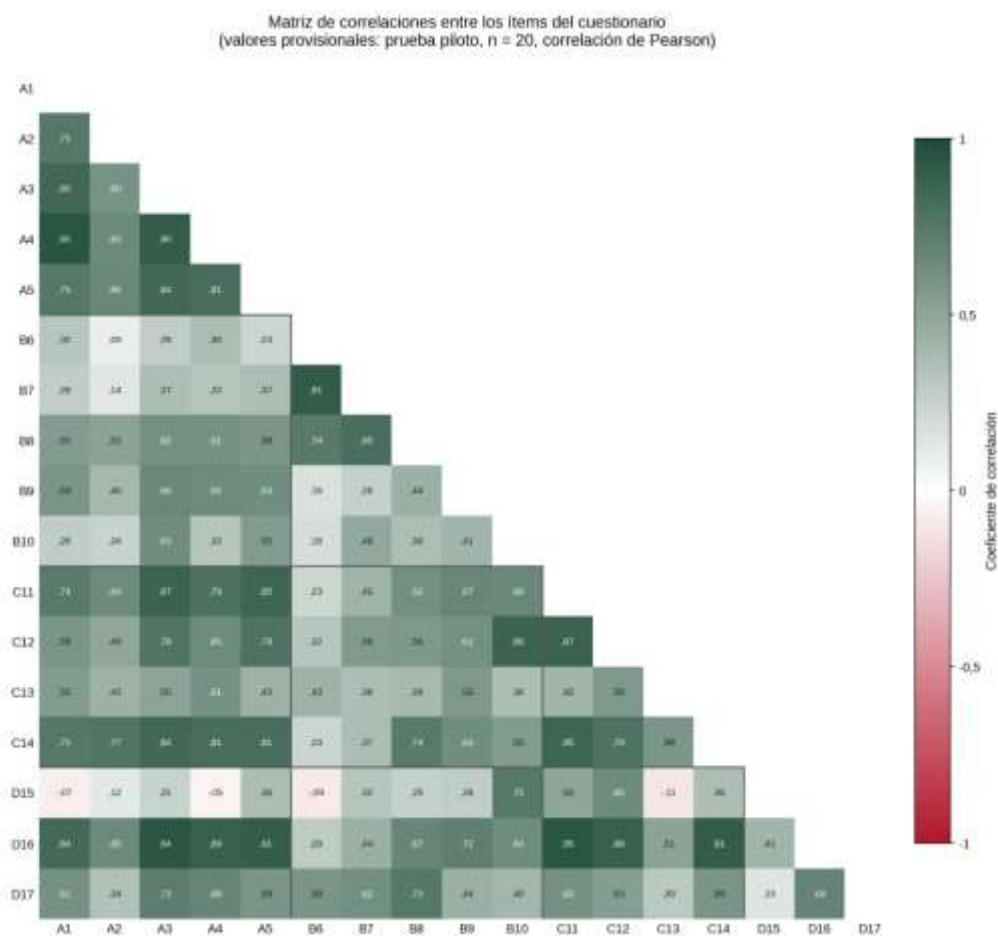
Tabla 5. *Analisis de Variables relacionales*

Variables Relacionadas	Coeficiente (ρ)	Interpretación Metodológica
C11 (<i>Buenas prácticas a favor del alumnado</i>) ↔ D16 (<i>Mejorar calidad educativa y equidad</i>)	0,953	Demuestra empíricamente que la equidad y calidad dependen de la intervención metodológica activa.

A1 (<i>Fomentar interacción entre alumnos</i>) ↔ A4 (<i>Inclusión como tarea de todos</i>)	0,947	Vincula la participación estudiantil con la responsabilidad institucional compartida.
A3 (<i>Sentido de pertenencia y cooperación</i>) ↔ D16 (<i>Mejorar calidad educativa y equidad</i>)	0,938	Conecta directamente el clima solidario del aula con los estándares de equidad institucional.

Fuente: elaboración propia

Gráfico 1. Matriz de correlación



Fuente: elaboración propia

El **Gráfico 1** presenta la matriz de correlaciones de Pearson entre los 17 ítems del cuestionario, calculadas con los datos de la prueba piloto ($n = 20$). En términos generales, predominan las asociaciones positivas, de intensidad moderada a alta, lo que indica que los docentes que valoran positivamente un aspecto de la inclusión tienden a valorar también los demás.

Las correlaciones más elevadas se concentran entre los ítems de la dimensión A (cultura y actitudes inclusivas) y los de la dimensión C (prácticas inclusivas), y entre ambas dimensiones y el ítem D16 (mejorar la calidad educativa y lograr una mayor equidad). Este último ítem presenta asociaciones altas con la mayoría de los ítems del cuestionario, en particular con C11, utilizar las buenas prácticas a favor de todo el alumnado ($r = 0,953$); con A3, fomentar el sentido de pertenencia, solidaridad y cooperación ($r = 0,938$); con A5, involucrar cambios en contenidos, estructuras y estrategias educativas ($r = 0,905$), y con C14, ofrecer a todos oportunidades de desarrollo y bienestar ($r = 0,905$), todas significativas al nivel 0,01. Esto sugiere que, en la percepción de los docentes, la calidad y la equidad educativa aparecen estrechamente vinculadas con las actitudes inclusivas y con la aplicación de buenas prácticas pedagógicas.

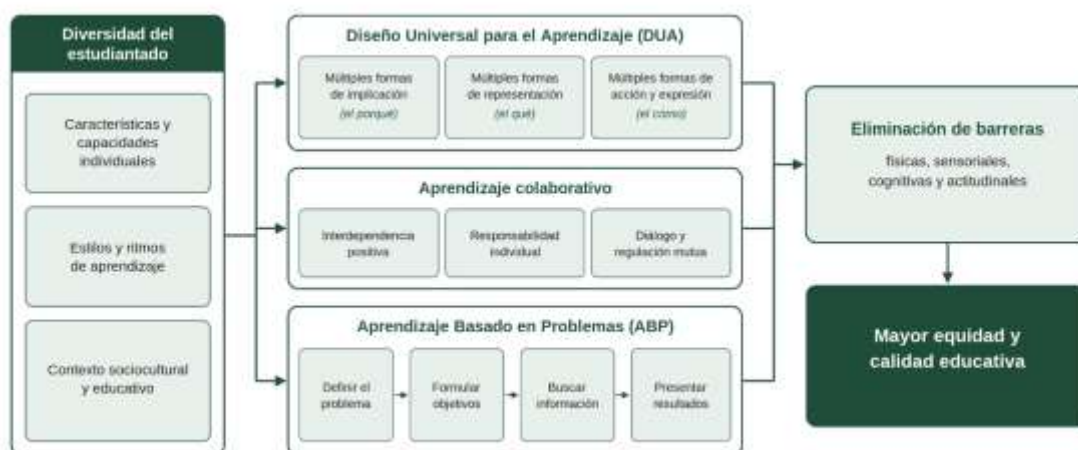
Por otra parte, los ítems B6 (establecer los objetivos que se proponen alcanzar), B7 (diseñar la planificación de las tareas para conseguirlos) y B8 (motivar a los estudiantes a mejorar) conforman un grupo diferenciado: presentan correlaciones altas entre sí (entre $r = 0,735$ y $r = 0,914$), pero asociaciones más débiles con los ítems de las demás dimensiones; B6, por ejemplo, no supera $r = 0,43$ con ningún ítem de las dimensiones A y C. Este patrón indica que los aspectos vinculados a la planificación didáctica son percibidos por los docentes como un ámbito relativamente independiente de las actitudes y prácticas inclusivas, lo que resulta coherente con su agrupación en un componente propio en el análisis factorial.

Finalmente, el ítem D15 (otorgar una educación de calidad para que desarrollen un aprendizaje significativo) muestra un patrón particular: sus correlaciones con la mayoría de los ítems son bajas, entre $r = -0,107$ y $r = 0,409$, e incluyen algunos valores negativos de escasa magnitud (con A1, A4, B6 y C13), mientras que se asocia de manera elevada únicamente con B10, conocer sus métodos de aprendizaje ($r = 0,749$), y con C12, educación pertinente y de calidad ($r = 0,645$). Esta relación limitada con el conjunto del cuestionario respalda la decisión de excluirlo de la escala depurada.

4. Implicancias para la Educación Superior Inclusiva

Los resultados reafirman que las principales estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión universitaria son el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Aprendizaje Colaborativo y el Aprendizaje Basado en Resolución de Problemas. Estas metodologías actúan como ejes articuladores para disminuir las barreras físicas, sensoriales y actitudinales, demostrando que la formación docente debe trascender la experiencia empírica hacia una actualización continua que garantice el desarrollo profesional integral de los estudiantes con discapacidad y sectores vulnerables

Figura 1: Aprendizaje DUA



Fuente: elaboración propia

Como se sintetiza en la articulación metodológica de la investigación, el proceso hacia una educación superior verdaderamente inclusiva requiere de la puesta en marcha de estrategias pedagógicas complementarias que respondan a la diversidad del alumnado. Por un lado, la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) estructura los principios del qué, cómo y por qué del aprendizaje, asegurando que las características biológicas, los estilos de aprendizaje y los contextos particulares del estudiantado sean atendidos de forma integral. Por otro lado, la integración del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en resolución de problemas fomenta la interacción social, la regulación mutua y el abordaje de retos reales. En conjunto, estas metodologías actúan como ejes articuladores que no solo reducen las barreras actitudinales y cognitivas, sino que potencian el desarrollo profesional integral de los estudiantes, consolidando la premisa fundamental de que mejorar la práctica docente se

traduce directamente en una mayor equidad y calidad educativa dentro de las instituciones universitarias.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación reafirman que la formación docente en estrategias pedagógicas constituye un pilar insustituible para la consolidación de contextos inclusivos en la Educación Superior. Tal como señalan los hallazgos derivados del análisis descriptivo e inferencial, la transición hacia una universidad inclusiva trasciende la simple experiencia práctica empírica; exige un compromiso institucional y metodológico fundamentado en la actualización permanente del profesorado. Esto concuerda con lo planteado por Blanco (2009) y Guijarro (2011), quienes enfatizan que atender la diversidad demanda un perfil docente transformador capaz de articular saberes pedagógicos y trabajo colaborativo.

Desde el punto de vista psicométrico y estadístico, la alta consistencia interna del instrumento (Alfa de Cronbach superior a 0,95) y la fuerte correlación hallada entre la aplicación de buenas prácticas y la mejora de la calidad educativa ($p=0,953$) demuestran empíricamente que la equidad en el nivel superior no es un proceso espontáneo, sino el resultado directo de la intervención metodológica planificada. En este sentido, los datos validan que estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Aprendizaje Colaborativo y el Aprendizaje Basado en Resolución de Problemas (ABP) actúan como ejes articuladores eficaces. Estos enfoques no solo remueven las barreras físicas, sensoriales y actitudinales del entorno universitario, sino que promueven activamente el sentido de pertenencia y la participación de sectores vulnerables y estudiantes con discapacidad, respaldando los postulados previos de García Villalba y Marroquín Prieto (2021) sobre la relevancia del DUA en el aula universitaria.

Asimismo, la discusión evidencia que la inclusión en la educación superior conlleva una reestructuración transversal que abarca dimensiones culturales, organizativas y didácticas. La coincidencia en los criterios del profesorado reflejada en los análisis de tendencia central confirma que existe un reconocimiento unánime sobre la necesidad de involucrar cambios profundos en las estructuras educativas. Por consiguiente, los aportes de este estudio reafirman que dotar a los docentes de herramientas metodológicas basadas en el socioconstructivismo y la flexibilidad curricular no solo democratiza el acceso a la formación profesional, sino que eleva los estándares de calidad y justicia social en consonancia con las exigencias de la educación superior contemporánea

CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas de la investigación permiten afirmar que la formación docente orientada a la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas constituye el núcleo fundamental para transformar y consolidar contextos verdaderamente equitativos en la Educación Superior. A partir del análisis cuantitativo, psicométrico y teórico desarrollado, se desprenden las siguientes consideraciones clave:

Eficacia y validación metodológica: El rigor estadístico del instrumento aplicado respaldado por un coeficiente Alfa de Cronbach superior a 0,95 y un alto poder explicativo en la varianza total confirma la solidez de las dimensiones evaluadas y la existencia de un consenso unánime entre el profesorado respecto a la necesidad de renovar los enfoques educativos tradicionales.

Articulación de estrategias clave: Se concluye que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Aprendizaje Colaborativo y el Aprendizaje Basado en Resolución de Problemas (ABP) son las herramientas metodológicas más eficaces y complementarias para la inclusión universitaria. Su aplicación sistemática permite remover de manera efectiva las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y actitudinales presentes en el aula.

Trascendencia de la práctica docente: Los resultados demuestran empíricamente que la calidad educativa y la equidad (correlacionadas significativamente con el uso de buenas prácticas metodológicas) no surgen de la experiencia empírica espontánea, sino de una profesionalización docente reflexiva y de una actualización continua.

Democratización institucional: La inclusión en la educación superior exige una reestructuración transversal que abarque las dimensiones culturales, organizativas, administrativas y didácticas. En consecuencia, la intervención mediadora del profesorado mediante estrategias pertinentes no solo reduce la discriminación hacia sectores vulnerables y estudiantes con discapacidad, sino que garantiza su acceso, participación y desarrollo profesional integral en igualdad de condiciones.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (2018). Guía para la elaboración del informe de autoevaluación. ANEAES.
- Alba Pastor, C. (Coord.). (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Morata.

- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481–486.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM; OEI.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Congreso Nacional de la República del Paraguay. (2013). Ley N.º 5136 de Educación Inclusiva. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva>
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. (2018). Paraguay: Anuario estadístico 2018. DGEEC.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26–46.
- Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9–24.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Maldonado, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67–82.
- O'Higgins, T., & Ayala, S. (2024). Perfil del docente de la educación superior para la educación inclusiva en una universidad privada de Paraguay. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 6, e601101. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/e601101>
- Presidencia de la República del Paraguay. (2014). Decreto N.º 2837/2014, por el cual se reglamenta la Ley N.º 5136/2013 De Educación Inclusiva.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos sin excepción*. UNESCO.