

INFORME DE INVESTIGACIÓN

El aprendizaje es para todos y todas

Estudio sobre la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo del Paraguay

Índice

Abreviaturas	3
Resumen	4
Contexto	12
La transición hacia una educación inclusiva en el Paraguay	14
Metodología de investigación	19
Logros alcanzados	25
Recomendaciones de política	32
1. Actualizar los programas de formación docente en los institutos de formación docente (IFD), universidades e institutos, siguiendo un enfoque práctico que permita a todo el personal docente desarrollar habilidades específicas para atender la diversidad de estudiantes en el aula.	33
2. Posicionar el DUA como un enfoque pedagógico fundamental en el sistema educativo y generar evidencia sobre buenas prácticas para su aplicación en el aula....	41
3. Reforzar la colaboración entre los CAIE y las instituciones educativas para asegurar un trabajo articulado que promueva la inclusión de estudiantes con discapacidad, y el intercambio de saberes y recursos que favorezcan prácticas pedagógicas inclusivas...	50
4. Reforzar las competencias del personal docente en lengua de señas para que puedan trabajar con estudiantes con baja audición o sordera, y en medidas de accesibilidad para personas con baja visión y ceguera, capitalizando la experiencia del personal de los CAIE.	59
Conclusiones	72
Anexos	77
Referencias	80
Agradecimientos	83



Piense en el medio ambiente,
imprima solo si es necesario.



Este documento interactivo está
diseñado para su visualización digital.

Abreviaturas

CAIE	Centros de Apoyo a la Inclusión Educativa
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
DGIE	Dirección General de Inclusión Educativa
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
IFD	Institutos de Formación Docente
MEC	Ministerio de Educación y Ciencias
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Resumen

La educación inclusiva para las personas con discapacidad es actualmente una prioridad mundial que impulsa una transformación integral del sistema educativo —lo que incluye los contenidos, las metodologías de enseñanza, los materiales didácticos y la infraestructura— con el objetivo de garantizar que todo el estudiantado pueda participar de manera equitativa y significativa según sus necesidades. Este enfoque está respaldado por tratados internacionales como la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en su artículo 24, la Observación General núm. 4 (2016) sobre el Derecho a la Educación Inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, los cuales promueven el acceso a una educación de calidad para toda la infancia. En América Latina y el Caribe, 1 de cada 10 niños, niñas y adolescentes tiene una discapacidad, y aunque la mayoría de los países de la región han ratificado la CDPD, muchas políticas nacionales aún no incorporan principios de inclusión y accesibilidad. Por el contrario, persiste una visión medicalizada de la discapacidad, que limita el desarrollo de entornos educativos verdaderamente inclusivos.

En el Paraguay, el 5,3% de la población tiene alguna discapacidad. Según los datos del Censo Nacional 2022, entre los niños, niñas y adolescentes de 5 a 14 años, el 1,5% tiene una discapacidad, siendo más comunes la baja visión y la discapacidad intelectual. En el último decenio, el país ha logrado avances notables en la consolidación de una educación inclusiva para las personas con discapacidad, ya que ha fortalecido su marco normativo, ha promovido el diseño universal para el aprendizaje (DUA) como enfoque pedagógico y ha elaborado materiales de enseñanza-aprendizaje accesibles para todo el alumnado. También ha iniciado la transformación de escuelas y servicios especiales en centros de apoyo a la inclusión educativa (CAIE). Actualmente, existen 32 CAIE ubicados en 11 de los 17 departamentos y en el distrito Capital, y quedan 55 escuelas especiales en funcionamiento pendientes de ser reconvertidas. A pesar de estos esfuerzos, persisten desigualdades en el acceso y la

calidad educativa para las personas con discapacidad, especialmente para aquellas con discapacidad auditiva y visual, debido a que muchas instituciones educativas aún carecen de la infraestructura accesible necesaria, de materiales adaptados y de docentes con formación en educación inclusiva.

Este informe presenta los resultados del estudio "El aprendizaje es para todos y todas" (Learning is For Everyone [LiFE]) en el Paraguay, realizado entre el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), el cual analizó los componentes esenciales de un sistema educativo inclusivo para las personas con discapacidad. El estudio incluyó un análisis de políticas, así como la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos con docentes; padres y madres, y niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad, escolarizados o no. A partir de los resultados, se formularon cuatro recomendaciones de política junto a representantes técnicos del MEC y organizaciones de la sociedad civil, que abordan las principales carencias detectadas en la implementación de la educación inclusiva. Estas recomendaciones se han organizado en acciones prioritarias a corto, mediano y largo plazo, pues se reconoce la necesidad de un enfoque progresivo para avanzar hacia una educación totalmente inclusiva para niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Paraguay.

Recomendaciones de política



- 1. Actualizar los programas de formación docente en los institutos de formación docente (IFD), universidades e institutos superiores, siguiendo un enfoque práctico que permita a todo el personal docente desarrollar habilidades específicas para atender la diversidad de estudiantes en el aula.**

Solo el 17% del personal docente y el 36% del personal directivo ha recibido formación en educación inclusiva, principalmente durante su formación en el servicio. La confianza del personal docente en sus conocimientos para trabajar con estudiantes con discapacidad

varía según el tipo de discapacidad. Mientras que el 54% se siente preparado para trabajar con estudiantes con discapacidad física, solo el 35% lo está para la discapacidad múltiple. Más del 20% también manifiesta no tener conocimientos para trabajar con la discapacidad visual y psicosocial. Esta tendencia se observa, asimismo, en el personal de los CAIE, donde la discapacidad psicosocial, la discapacidad múltiple y la discapacidad auditiva son las menos conocidas.

El personal docente con menos años de experiencia tiende a mostrar una actitud más favorable hacia la educación inclusiva y mayor confianza en sus capacidades para enseñar a estudiantes con discapacidad, y tienen más probabilidades de haber recibido una formación en educación inclusiva que perciben como suficiente. Sin embargo, el 73% del personal docente encuestado considera que los IFD actualmente no están preparados para impulsar mejoras significativas en la implementación de una educación inclusiva.

Acciones prioritarias:

» **Corto plazo:**

- Actualizar el contenido del módulo de formación inicial sobre inclusión educativa y diversidad en el aprendizaje del Diseño Curricular para el Profesorado, integrando fundamentos teóricos, estrategias prácticas y el enfoque del DUA como marco para planificar experiencias educativas accesibles para todo el estudiantado.

» **Mediano plazo:**

- Capacitar a los formadores de docentes en todos los IFD, universidades e institutos superiores a nivel nacional en la implementación del módulo actualizado.

» **Largo plazo:**

- Hacer llegar el módulo actualizado a todo el personal docente en formación inicial e incorporar progresivamente los contenidos en la formación en el servicio.



2. Posicionar el DUA como un enfoque pedagógico fundamental en el sistema educativo y generar evidencia sobre buenas prácticas para su aplicación en el aula.

El 72% de los docentes percibe que su carga de trabajo aumentará al tener estudiantes con discapacidad en el aula. Muchos docentes entrevistados comentan que esta percepción se debe a que realizan planificaciones de clase distintas para el alumnado con discapacidad, lo que requiere más tiempo y esfuerzo. Aunque con esta estrategia los docentes buscan adaptar las actividades de clase a la diversidad de perfiles, bajo el enfoque del DUA, este tipo de adaptación no sería necesaria. En lugar de realizar planificaciones diferenciadas en las que el estudiantado con discapacidad recibe una clase completamente distinta a la de sus compañeros sin discapacidad, el DUA propone diseñar desde el inicio experiencias de aprendizaje que contemplen las distintas formas de aprender. Además, algunos docentes entrevistados hacen referencia al plan de ajustes razonables como equivalente a la aplicación del enfoque del DUA. La mayoría mantiene una visión normativa del proceso de elaboración de ajustes razonables y recalca que los implementa solo cuando existe un dictamen del MEC basado en un diagnóstico oficial.

Los docentes entrevistados en escuelas con más experiencia aplicando el DUA indican que atravesaron un proceso gradual de cambio metodológico y cuestionamiento de creencias pedagógicas. Mencionan que el acompañamiento de colegas con experiencia fue clave para desaprender creencias erróneas sobre el enfoque y comprender cómo incorporarlo en su práctica como una herramienta que facilita su trabajo.

Acciones prioritarias:

» Corto plazo:

- Reforzar la formación del personal docente en la aplicación del DUA como enfoque pedagógico.

- Definir criterios para identificar experiencias eficaces en la aplicación del enfoque del DUA en instituciones educativas, y capacitar a las Supervisiones Pedagógicas para realizar este seguimiento.

» **Mediano plazo:**

- Sistematizar las buenas prácticas en la aplicación del enfoque del DUA en el Paraguay identificadas por las Supervisiones Pedagógicas, y diseñar mecanismos para su comunicación y difusión con escuelas y docentes.

» **Largo plazo:**

- Incorporar la identificación de buenas prácticas en las funciones regulares de las Supervisiones Pedagógicas a nivel nacional, y la difusión de estas en el funcionamiento rutinario del sistema educativo.

3. Reforzar la colaboración entre los CAIE y las instituciones educativas para asegurar un trabajo articulado que promueva la inclusión de estudiantes con discapacidad, y el intercambio de saberes y recursos que favorezcan prácticas pedagógicas inclusivas.



Los centros de apoyo a la inclusión educativa (CAIE) representan un hito en el camino hacia una educación más inclusiva en el Paraguay, al marcar la transición desde modelos segregados hacia entornos escolares que promueven la participación de todo el estudiantado. Su labor se ha consolidado principalmente como un servicio de atención directa al alumnado y, en menor medida, de acompañamiento pedagógico a docentes o capacitación al personal educativo. Aunque los CAIE están presentes en la mayoría de departamentos y en el distrito Capital, su distribución sigue siendo desigual, ya que hay algunas áreas sin cobertura o con centros insuficientes para atender la demanda actual.

De cada 10 miembros del personal de los CAIE, 8 indica que trabaja con docentes de escuelas a las que asisten sus estudiantes o usuarios. A pesar de esto, solo el 7% del personal directivo manifiesta que su escuela recibe apoyo de un CAIE. Esto podría indicar limitaciones en la capacidad operativa de los CAIE pues, aunque la mayoría brinda apoyo a las escuelas, no cuentan con suficiente personal para cubrir a todas. La falta de lineamientos definidos que regulen el funcionamiento de estos centros también ha generado diferencias en su modo de operar, por lo que el MEC está elaborando actualmente un manual de funciones para estandarizar su estructura, definir sus servicios y modalidades, y fortalecer su repercusión en el sistema educativo.

Acciones prioritarias:

» **Corto plazo:**

- Finalizar la normativa para el establecimiento y funcionamiento de los CAIE con el fin de que guíe su modo de operar.

» **Mediano plazo:**

- Evaluar la aplicación de la normativa en una muestra de CAIE para detectar áreas de mejora.

» **Largo plazo:**

- Abrir nuevos CAIE en zonas donde actualmente no existe oferta de servicios, asegurando la aplicación sistemática de la normativa.



4. **Reforzar las competencias del personal docente en lengua de señas para que puedan trabajar con estudiantes con baja audición o sordera, y en medidas de accesibilidad para personas con baja visión y ceguera, capitalizando la experiencia del personal de los CAIE.**

Las entrevistas revelan que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad auditiva, visual y discapacidad múltiple en el Paraguay enfrentan mayores barreras para acceder y permanecer en el sistema

educativo. Estas discapacidades, aunque prevalentes en la población nacional, están subrepresentadas en las aulas. Las principales razones incluyen la falta de docentes capacitados, de apoyos especializados como intérpretes de lengua de señas o de materiales accesibles para baja visión y ceguera.

Muchos padres y madres de estudiantes con discapacidad entrevistados mencionan que prefieren las escuelas especiales por su atención personalizada y profesionales capacitados, aunque coinciden en que una formación adecuada para docentes de escuelas regulares aumentaría su confianza en que se atiendan las necesidades específicas de sus hijos. El personal de los CAIE, que manifiesta mayores niveles de conocimiento para trabajar con la discapacidad auditiva, visual y múltiple, representa un recurso valioso que puede mobilizarse y ponerse al servicio de las instituciones educativas.

Acciones prioritarias:

» **Corto plazo:**

- Realizar un mapeo de los profesionales disponibles en los CAIE que puedan formar al personal docente en competencias básicas de lengua de señas o medidas de accesibilidad para baja visión y ceguera.

» **Mediano plazo:**

- Iniciar la formación en instituciones educativas que tengan estudiantes con discapacidad visual o auditiva y que sean aledañas a los CAIE, con el fin de capacitar a un primer grupo de docentes que luego replique la formación.

» **Largo plazo:**

- Replicar la formación en lengua de señas o en medidas de accesibilidad para baja visión y ceguera de manera escalonada en más instituciones educativas.

Pese a los desafíos para implementar una educación inclusiva, se observan logros notables en distintos niveles del sistema educativo. Por ejemplo, existen escuelas que han incorporado intérpretes de lengua de señas en sus aulas, y CAIE que han establecido mecanismos eficaces de coordinación y cooperación con escuelas cercanas. Asimismo, el MEC ha promovido el desarrollo de materiales didácticos accesibles, como los libros de texto digitales accesibles, que contribuyen a mejorar la equidad en el acceso al aprendizaje para el alumnado con discapacidad. Estas iniciativas reflejan un compromiso creciente con una educación más inclusiva y accesible.



CAPÍTULO 1

Contexto

Se estima que el 15% de la población mundial tiene alguna discapacidad, y que el 10% son niños, niñas y adolescentes de 2 a 17 años¹. La exclusión social de niños y niñas con discapacidad es especialmente elevada en los países de ingreso bajo, y repercute en todos los ámbitos de la vida, incluido el acceso a la educación. En comparación con los niños, niñas y adolescentes sin discapacidad, aquellos con discapacidad tienen un 49% más de probabilidades de no haber asistido nunca a la escuela y un 42% menos de probabilidades de desarrollar competencias básicas de lectura y matemáticas². La falta de oportunidades educativas limita la calidad de vida y las perspectivas del mercado laboral de estos niños y niñas.

En respuesta a tales desafíos, la educación inclusiva se ha convertido en una prioridad mundial, respaldada por convenciones y tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)³. Según el artículo 24 de la Convención, una educación inclusiva es aquella que garantiza que las personas con discapacidad no sean excluidas del sistema educativo

general debido a su discapacidad, y que abarca la provisión de ajustes razonables y apoyos necesarios dentro del entorno escolar. La Observación General núm. 4 (2016) sobre el Derecho a la Educación Inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad también brinda lineamientos específicos para garantizar este derecho a la educación inclusiva en todos los entornos educativos, tanto formales como informales, y responder a las diferentes necesidades del alumnado⁴. En la misma línea, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que brinde oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos⁵. Para promover este objetivo, la Política y Estrategia de Inclusión de la Discapacidad de UNICEF 2022 – 2030 proporciona una hoja de ruta para aumentar la coordinación intersectorial con el fin de reforzar la prestación de servicios para los niños y niñas con discapacidad en todo el mundo⁶.

En América Latina y el Caribe, 1 de cada 10 niños, niñas y adolescentes menores de 17 años tiene una discapacidad⁷. En la mayoría de los países de la región, no se observan diferencias estadísticamente significativas en la proporción de niños y niñas con dificultades funcionales, y la mayoría de los niños y niñas con discapacidad tienen dificultades en un solo ámbito funcional. La proporción de niños y niñas con dificultades funcionales varía significativamente según el ámbito funcional; sin embargo, las dificultades psicosociales (por ejemplo, dificultades para expresar y gestionar emociones, aceptar cambios, controlar la conducta y hacer amigos) predominan en todos los países y se dispone de datos al respecto⁸. Aunque todos los países de la región han ratificado la CDPD, la mayoría de las políticas nacionales destinadas a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad no incorporan principios inclusivos o de accesibilidad, pues datan de una época en la que todavía primaba una visión medicalizada de la discapacidad⁹. Sin embargo, alrededor de 20 países, incluido el Paraguay, han creado comisiones nacionales especializadas para la implementación y el monitoreo de la CDPD, con el propósito de promover la inclusión de las personas con discapacidad de manera multisectorial¹⁰.

El enfoque más común en la región para atender las necesidades educativas de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad han sido las escuelas especiales. Históricamente, estas escuelas se han considerado una buena alternativa a otras formas de educación, o a la falta de educación¹¹. Sin embargo, las escuelas especiales continúan reforzando la segregación de las personas con discapacidad y limitan su inclusión en la sociedad. Asimismo, la falta de capacitación de los docentes supone un desafío para muchos países de América Latina y el Caribe, ya que el personal docente no ha recibido suficiente formación en pedagogías inclusivas ni ha desarrollado las competencias socioemocionales requeridas para trabajar con estudiantes con discapacidad y sus familias¹².

En el Paraguay, el 5,3% de la población de 5 años o más tiene una discapacidad¹³. El tipo de discapacidad que prevalece es la visual (57,9%), seguido de la física (55,5%). Los departamentos con el porcentaje más alto de prevalencia de la discapacidad respecto a su población son Ñeembucú (7%), Paraguarí (6,3%) y Caazapá (6,2%), mientras que el más bajo le corresponde a Canindeyú (3,5%)¹⁴. La ratio de discapacidad es más alta entre las mujeres y aumenta progresivamente con la edad, tanto para hombres como para mujeres.

En la población en edad de educación escolar básica (de 5 a 14 años), aproximadamente el 1,5% de los niños, niñas y adolescentes tiene una discapacidad¹⁵. Según los datos del Registro Único del Estudiante (RUE) de 2023, del total de estudiantes con discapacidad, la baja visión (14%) y la discapacidad intelectual (6%) son los tipos más comunes. La matrícula de estudiantes con discapacidad desciende durante la educación media, sobre todo para los niños, y esta exclusión del sistema educativo aumenta entre los 13 y los 14 años¹⁶.

La transición hacia una educación inclusiva en el Paraguay

Desde 2008, el MEC cuenta con una Dirección General de Educación Inclusiva (DGEI), que se encarga de formular estrategias de inclusión que ayuden a superar la desigualdad y la discriminación en el sistema educativo, y garanticen la aplicación de un enfoque basado en los derechos¹⁷. Uno de los principales hitos de la DGEI es la promulgación

de la Ley N° 5136 de Educación Inclusiva en 2013 y su Decreto Reglamentario N° 2837 en 2014, donde se especifican acciones concretas para implementar un modelo inclusivo a nivel nacional y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del estudiantado con discapacidad¹⁸. Esta normativa establece la matrícula sin discriminación de todos los niños, niñas y adolescentes en instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionada. También reglamenta la elaboración y aplicación de ajustes razonables individuales para estudiantes que lo requieran, y fortalece el papel de las Direcciones Departamentales y sus respectivas Supervisiones Pedagógicas, en el monitoreo de la ejecución de estos ajustes¹⁹.

En los años siguientes a la promulgación de la Ley N° 5.136 de Educación Inclusiva, el MEC elaboró diversas normativas que proporcionan directrices para transformar las instituciones educativas mediante la adopción de modelos más inclusivos. Por ejemplo, en 2015, se promulgó la Resolución N° 118 por la cual se aprueba el Manual de Escuelas Accesibles. Este documento establece lineamientos de accesibilidad física que deberán considerarse en el diseño de todas las nuevas construcciones de escuelas o en la renovación de las ya existentes²⁰. Asimismo, en 2017, se aprobó la Resolución N° 32388 por la cual se aprueba el reglamento de apertura, funcionamiento y cierre de instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionada, en la cual se incluyen requerimientos específicos de infraestructura, equipamiento y recursos humanos, para escuelas integradas en la modalidad de educación inclusiva. Esta resolución explicita, por primera vez, la necesidad de contar con profesionales diversos para atender al estudiantado con discapacidad, tales como psicólogos, maestros de apoyo, especialistas por tipo discapacidad, terapeutas ocupacionales, terapeutas de lenguaje, fonoaudiólogos, entre otros²¹.

El año 2018 marcó un hito en el camino de transformación del sistema educativo del Paraguay hacia uno cada vez más inclusivo con el inicio del proceso de conversión de las escuelas especiales. El Plan de Acción Educativa 2018 – 2023 propuso una conversión gradual de las escuelas y servicios especiales en CAIE (*véase el cuadro 1*)²².

Actualmente existen 32 CAIE a nivel nacional, de los cuales más de la mitad son de gestión pública, ubicados en 11 de los 17 departamentos y en el distrito Capital. Los departamentos de Central (6), Capital (5) y Cordillera (4) concentran la mayor cantidad de CAIE. A pesar de los esfuerzos del MEC, el proceso de conversión de escuelas especiales todavía no se ha completado. EN la actualidad, existen 55 escuelas especiales funcionando en el territorio nacional, según los datos del RUE 2023, de las cuales la mayoría también son de gestión pública.

CUADRO 1

Centros de apoyo a la inclusión educativa

Los centros de apoyo a la inclusión educativa (CAIE) son espacios especializados en la atención individual y en la educación de estudiantes con discapacidad, ya que cuentan con recursos materiales y humanos que sirven como mediadores para el proceso de escolarización. También deben funcionar como centros de dotación de recursos y de apoyo a la inclusión educativa, asesorando a las escuelas sobre prácticas y estrategias inclusivas, realizando formaciones al personal de las escuelas, apoyando a los docentes en el seguimiento de casos específicos, y a las familias en el proceso de inclusión de los estudiantes.

Fuente: Adaptado de Cantero, M., Onrubia, J. y Fabiola Sánchez, "[Funciones de asesoramiento que los centros de apoyo a la inclusión desarrollan como aporte a la educación inclusiva en Paraguay](#)", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 89, núm. 1, 2022, págs. 59-75.

Desde 2018, el MEC también ha impulsado el DUA como enfoque pedagógico para mejorar la accesibilidad y eliminar las barreras de acceso al aprendizaje para todo el estudiantado, centrándose en el que tiene alguna discapacidad (véase el cuadro 2). Con la aprobación de los *Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay* (2018), se promueve la flexibilidad en la implementación del currículo nacional y el diseño de entornos de aprendizaje universales en los que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de acceder al conocimiento, expresarse y participar²³. En el mismo año, también se aprobó la Resolución N° 22.720/2018, la cual reglamentó la aplicación

de ajustes razonables para estudiantes con discapacidad, incluido el proceso de elaboración de adecuaciones metodológicas, de acceso y curriculares²⁴. Recientemente, esta resolución ha sido derogada y se ha actualizado mediante la Resolución N° 376/2025, que brinda orientaciones técnicas para la atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo²⁵.

CUADRO 2

El diseño universal para el aprendizaje (DUA)

Los Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay (2018) promueven la aplicación de los tres principios fundamentales del enfoque del DUA:

- 1. Proporcionar múltiples medios de compromiso:** cada docente debe ofrecer actividades y materiales que impliquen diferentes niveles de dificultad, que ayuden a todo el alumnado a mantenerse conectado con el aprendizaje según sus motivaciones.
- 2. Proporcionar múltiples medios de representación:** cada docente debe proporcionar diferentes formas en las que el estudiantado acceda a la información de la clase, por ejemplo, mediante imágenes, palabras, objetos, braille, materiales audiovisuales o lengua de señas.
- 3. Proporcionar múltiples medios de acción:** cada docente debe proporcionar diversas maneras para que el alumnado responda y actúe sobre lo que está aprendiendo.

Fuente: Adaptado de Ministerio de Educación y Ciencias, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional y Fundación Sarakí, *Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay*, Asunción, 2018.

La promulgación de la Ley N.º 5.136 de Educación Inclusiva marcó el inicio de una nueva etapa para la educación en el Paraguay, a través de la cual el país logró establecer un marco normativo robusto para la creación de un modelo educativo inclusivo. Esta ley ha estado en vigor durante los últimos 10 años, período en el que se han observado cambios positivos, si bien persisten desafíos que requieren atención para garantizar su plena implementación y efectividad²⁶. Uno de estos

desafíos es el proceso de conversión de escuelas especiales en CAIE, que se ha visto retrasado debido a la ausencia de un modelo operativo que guíe la intervención del personal en las escuelas, así como por la falta de inversión en recursos humanos y materiales para estos centros^{27,28}. Actualmente, la DGEI se encuentra en proceso de aprobación de un manual del proceso de apertura, habilitación o conversión de CAIE, el cual establecerá los lineamientos específicos para la transformación de instituciones educativas y servicios existentes en CAIE, y será la herramienta normativa y operativa principal que guiará la implementación de un modelo de atención inclusivo. Por otro lado, las dificultades para cumplir con las medidas de accesibilidad de la infraestructura escolar y la falta de formación del personal directivo y docente en educación inclusiva son otros desafíos que habrá que atender con urgencia²⁹.



CAPÍTULO 2

Metodología de investigación

El estudio "El aprendizaje es para todos y todas" (Learning is For Everyone [LiFE]) en el Paraguay analizó los componentes esenciales de un sistema educativo inclusivo para las personas con discapacidad, según se definen en el capítulo 11 del tercer volumen de la guía metodológica para el análisis del sector educativo (*Education Sector Analysis Methodological Guidelines. Volume III*) (véase el cuadro 3)³⁰. Así, la investigación analizó aspectos relacionados con la oferta de servicios educativos para niños, niñas y adolescentes con discapacidad, como la infraestructura escolar y la formación docente, así como aspectos relacionados con la calidad de estos servicios, incluidos los métodos de enseñanza utilizados por los docentes y el apoyo al estudiante en el aula. El estudio también examinó aspectos relacionados con la demanda educativa, tales como las percepciones de las familias, los docentes y los niños sobre la educación inclusiva.

CUADRO 3

Marco conceptual para la educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes con discapacidad

La guía metodológica para el análisis del sector educativo establece nueve componentes esenciales de un sistema educativo inclusivo:

OFERTA	CALIDAD	DEMANDA
<p>Docentes</p> <p>Formación inicial y en el servicio Soporte pedagógico Acompañamiento en el aula</p>	<p>Currículo</p> <p>Pertinencia Flexibilidad y adaptabilidad Ajustes razonables</p>	<p>Actitudes hacia la educación inclusiva</p> <p>Docentes y personal administrativo Padres y madres Estudiantes</p>
<p>Infraestructura</p> <p>Aulas y zonas recreativas Servicios higiénicos Transporte a la escuela</p>	<p>Evaluación de estudiantes</p> <p>Diagnóstico Referencia Evaluación del aprendizaje</p>	<p>Costos</p> <p>Directos e indirectos Costos de soporte adicional Costos de oportunidad</p>
<p>Material pedagógico</p> <p>Braille y audiolibros Lengua de señas Versiones de fácil lectura</p>	<p>Soporte para el aprendizaje</p> <p>Dispositivos de asistencia Planes individuales Soporte individual</p>	<p>Beneficios de la educación inclusiva</p> <p>Oportunidades de progresión Inclusión social Retorno económico</p>

ENTORNO FAVORABLE			
<p>Legislación y políticas</p> <p>Constitución nacional Convenciones internacionales Reglamentos Estrategias nacionales</p>	<p>Datos y evidencia</p> <p>Registro Único del Estudiante (RUE) Encuestas de hogares Otros estudios Monitoreo y evaluación</p>	<p>Liderazgo y gestión</p> <p>Capacidad en el plano central, regional y escolar Procedimientos Coordinación intersectorial Alianzas con ONG</p>	<p>Financiamiento</p> <p>Asignación presupuestaria general y específica para la discapacidad Recursos de otros sectores</p>

Fuente: Adaptado de Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Global Partnership for Education y Ministerio de Relaciones Exteriores, del Commonwealth y de Desarrollo del Reino Unido, *Education sector analysis methodological guidelines. Volume 3*, París, 2021.

Preguntas de investigación

Las siguientes preguntas de investigación orientaron la elaboración de los instrumentos de recopilación de datos, el análisis de los datos recogidos y la formulación de las recomendaciones de política presentadas en este informe:

1. ¿Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad tienen acceso a oportunidades de aprendizaje? ¿De qué manera?
2. ¿Qué es la educación inclusiva para las personas con discapacidad?
3. ¿El sistema educativo es suficientemente inclusivo?
4. ¿Qué acciones se deberían ejecutar y qué recursos se debería asignar para lograr un sistema educativo más inclusivo?

Aproximación metodológica

El estudio adoptó un enfoque de métodos mixtos, que incluía las siguientes etapas:

1. **Análisis de las políticas y el contexto (de enero a marzo de 2024):** incluyó una revisión de los principales documentos de política y la legislación sobre el sistema educativo del Paraguay. Se analizaron un total de 14 documentos, que abarcaban directrices generales de educación y específicas sobre discapacidad y educación inclusiva (*véase el anexo A*).
2. **Análisis de datos secundarios (de julio a agosto de 2024):** consistió en el análisis de los conjuntos de datos existentes sobre las personas con discapacidad en el Paraguay, entre los que se incluye la base de datos del Registro Único del Estudiante (RUE) de 2023 y del módulo de microplanificación del Sistema Integrado para la Gestión del MEC (SIGMEC) de 2023. También se analizaron los datos del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de 2022.

- 3. Investigación en profundidad con métodos mixtos (de septiembre a diciembre de 2024):** incluyó la administración de encuestas en línea, entrevistas semiestructuradas y grupos focales a actores clave del sistema educativo. Todos los instrumentos de recopilación de datos utilizados se basaron en los cuestionarios del tercer volumen de la guía metodológica para el análisis del sector educativo y se contextualizaron y validaron con el MEC. Tanto los instrumentos como los protocolos de ética para la recopilación de información fueron revisados y aprobados por una comisión de ética local y por una junta de revisión institucional externa.
- **Investigación cuantitativa:** Se administraron encuestas en línea en todos los departamentos a nivel nacional en septiembre de 2024. Los participantes incluyeron directores de las direcciones departamentales de educación, supervisores y técnicos (n = 1.555), directores y coordinadores (n = 3.700) y docentes de educación inicial, escolar básica y media (n = 13,874), y personal de CAIE (n = 314). Los datos cuantitativos de las tres encuestas se analizaron de manera descriptiva.
 - **Investigación cualitativa:** Entre octubre y diciembre de 2024, se realizaron entrevistas semiestructuradas con niños, niñas y adolescentes con discapacidad dentro y fuera del sistema educativo, así como con sus padres o madres y docentes. También se organizaron grupos focales con niños y niñas sin discapacidad en la escuela y con sus cuidadores. En total, se llevaron a cabo 108 entrevistas y 12 grupos focales en una muestra de 15 instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionada, y 12 hogares en Asunción y en los departamentos de Central, Alto Paraná e Itapúa. Todas las entrevistas y grupos focales se realizaron en español o en guaraní, según la preferencia de los participantes. Los niños, niñas y adolescentes tenían entre 10 y 16 años, y la muestra incluyó distintos tipos de discapacidad (véase el anexo B). En marzo de 2025, se realizaron estudios de caso en dos escuelas y un CAIE, los cuales fueron seleccionados por sus buenas prácticas a partir

de los datos recopilados anteriormente. Los participantes que se comunicaban con la lengua de señas tuvieron el acompañamiento de un intérprete durante la entrevista. Todas las personas entrevistadas dieron su consentimiento verbal y escrito antes de participar, y para la participación de los niños y niñas se obtuvo el consentimiento de sus padres o madres. Las entrevistas y grupos focales se transcribieron y se codificaron en NVivo, según los diferentes componentes de un sistema educativo inclusivo que se definen en el tercer volumen de la guía metodológica para el análisis del sector educativo.

- 4. Difusión de resultados y formulación conjunta de recomendaciones de política (de enero a abril de 2025):** Se celebraron reuniones de presentación de resultados cuantitativos y cualitativos, y un taller con las principales partes interesadas del MEC y organizaciones de la sociedad civil, para discutir los hallazgos, identificar los logros y formular recomendaciones en materia de política educativa con base empírica. También se formularon estrategias a corto, mediano y largo plazo para aplicar las recomendaciones propuestas.

Limitaciones

Aunque la cantidad de respuestas recibidas en la encuesta de directores, coordinadores y docentes fue muy alta, los departamentos de Boquerón y Alto Paraguay registraron la menor cantidad de participantes. Asimismo, la mayoría de las personas encuestadas de los CAIE fueron docentes. No se logró una alta participación de otros profesionales como psicólogos, terapeutas físicos, terapeutas ocupacionales, terapeutas de lenguaje o educadores del servicio de atención temprana, quienes podrían haber proporcionado una imagen más completa del servicio brindado en estos centros.

Las entrevistas y grupos focales se realizaron principalmente en español, y aquellas en las que se empleó el guaraní se tradujeron posteriormente al español. Sin embargo, algunos matices de los diálogos pueden no haberse reflejado completamente en estas traducciones. Además, más de un tercio de la muestra cualitativa

estuvo compuesta por niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, debido a que hay una mayor probabilidad de que estén dentro del sistema educativo. También se realizaron adaptaciones durante las entrevistas con estudiantes con discapacidad intelectual, como preguntas simplificadas, uso de estímulos visuales, y apoyo de docentes o padres y madres cuando fue necesario. A pesar de estos esfuerzos, se reconoció la necesidad de realizar ajustes adicionales.



CAPÍTULO 3

Logros alcanzados

En el último decenio, el Paraguay ha logrado dar pasos importantes hacia la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo. Estos avances se centran en la adopción de una legislación que favorece la inclusión educativa de esta población desde un enfoque basado en los derechos humanos, reconociendo la discapacidad como una interacción entre las características de la persona y los factores del entorno que actúan como barreras a su plena participación e inclusión en la sociedad. Por ejemplo, la Ley N° 5.136 de Educación Inclusiva establece que la discapacidad es una condición por la cual una persona, con alguna dificultad y un entorno inapropiado debido a diversos obstáculos y falta de apoyos necesarios, no puede realizar ciertas actividades como otras personas de su edad³¹. Asimismo, la adopción de esta legislación ha permitido crear mayor conciencia social sobre las personas con discapacidad y sobre las barreras a las que se enfrentan en las instituciones educativas.

“Yo veo dos cosas. Para mí, se logró visualizar un poco más a nuestros hijos, a los chicos con discapacidad. También creo que, dentro de todo, con esa ley se obligó a poner sobre el tapete esta discusión que estamos teniendo hoy, que antes no había. Esa es una cuestión positiva”.



Padre de una estudiante con discapacidad intelectual

Colegio público de educación media, Capital

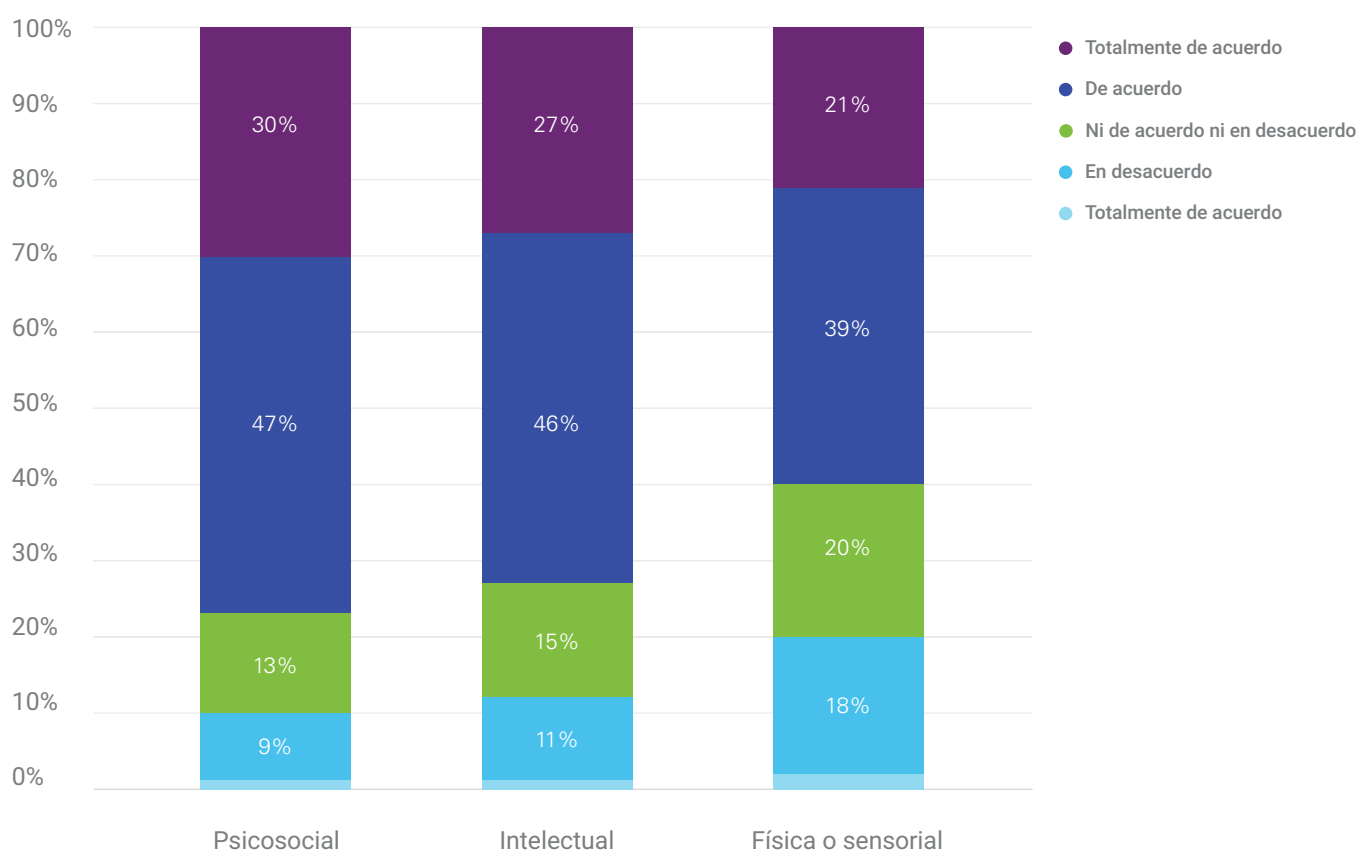
Además de una legislación inclusiva, el MEC ha desarrollado lineamientos sectoriales específicos que ofrecen orientaciones técnicas sobre la implementación de una educación inclusiva. Estos lineamientos incluyen definiciones de conceptos clave, procedimientos detallados para la elaboración de ajustes razonablesⁱ, roles de los diferentes actores escolares involucrados, así como formatos e instrumentos que los docentes pueden utilizar para la detección de necesidades específicas en el aula y para la valoración del aprendizaje, también del alumnado con discapacidad³². De este modo, el Paraguay busca garantizar la igualdad en el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, regulando el sistema educativo para asegurar que todos los directores y docentes implementen una educación inclusiva de manera consistente y siguiendo criterios básicos de calidad. Esto se refleja en las percepciones de los docentes, ya que el 77% de los participantes en la encuesta considera que la política educativa actualmente respalda la inclusión de las personas con discapacidad.

La educación inclusiva se percibe como muy favorable dentro de la comunidad educativa. En este sentido, 9 de cada 10 docentes que participaron en la encuesta manifestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la educación inclusiva para niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Más del 70% de los docentes considera que la educación inclusiva es la mejor forma de educar a

ⁱ Según la Resolución N° 736/2025, los ajustes razonables son adaptaciones necesarias para garantizar que los estudiantes con discapacidad accedan a la educación y participen en igualdad de condiciones. Pueden incluir ajustes de acceso, como cambios en la presentación de contenidos, el entorno o el tiempo, y ajustes curriculares, que modifican el programa de estudios del grado o curso de forma significativa o no.

estudiantes con discapacidad psicosocial e intelectual. Aunque este porcentaje es menor en el caso de la discapacidad física y la sensorial, el 60% de los docentes está a favor (véase el gráfico 1). Si bien este es un progreso notable en cuanto al apoyo a la inclusión educativa, coexisten percepciones favorables de la educación especial para todos los tipos de discapacidades. A pesar de que existen pocas escuelas especiales a nivel nacional, algunos docentes entrevistados consideran que estas pueden ofrecer un mejor servicio al estudiantado con discapacidad, ya que actualmente cuentan con profesionales mejor preparados para atender sus necesidades específicas y con materiales de enseñanza-aprendizaje adaptados.

Gráfico 1. Percepciones de los docentes de la educación inclusiva según el tipo de discapacidad



N = 13.874

Fuente: Encuesta a docentes.

El apoyo a la educación inclusiva también se ha extendido en la comunidad, tanto en familias que tienen hijos con discapacidad como en aquellas con hijos sin discapacidad. En las entrevistas, muchos padres y madres de niños, niñas y adolescentes con discapacidad resaltaron que valoran la educación inclusiva por la oportunidad que brinda a sus hijos e hijas de interactuar con otros niños sin discapacidad, promoviendo su desarrollo y aprendizaje, y haciéndolos sentir aceptados. Algunos progenitores de niños y niñas sin discapacidad también apoyan la inclusión educativa, pues destacan que fomenta la solidaridad y la empatía. Resaltan que tener compañeros con discapacidad en la misma aula ayuda a que sus hijos aprendan a convivir con naturalidad con personas con discapacidad, a respetarlas y a tratarlas con igualdad desde que son pequeños. Esto se refleja en las actitudes de los niños, niñas y adolescentes sin discapacidad sobre sus compañeros con discapacidad durante las entrevistas, las cuales demuestran empatía hacia las necesidades específicas de sus compañeros con discapacidad en la escuela, como controlar el ruido en el aula o explicarles de nuevo las lecciones cuando es necesario. En general, se observa un reconocimiento por parte de diferentes grupos sociales de la importancia y los beneficios de la educación inclusiva, así como una mayor conciencia sobre las necesidades específicas de las personas con discapacidad.

“Yo creo que, a pesar de que ella tenga una discapacidad o que otro haga cosas mejor que yo, todos tenemos que estar juntos porque nosotros no podemos separar el Paraguay entre el que es así y el que no es así. Yo creo que tenemos que tener tolerancia hacia el otro. Para mí es fundamental que su compañera con Asperger esté, porque también le ayuda a los chicos a ver que puede haber personas diferentes y que ellos pueden compartir con esas personas”.



Madre de un estudiante sin discapacidad

CoEscuela privada de educación básica, Capital

“Hay que tratar de hacerle sentir que no es diferente, que es como nosotros, que es igual, aunque tenga una discapacidad y se le dificulten ciertas cosas. No por eso hay que tratarle distinto, hay que tratar de aceptarle, y demostrarle que es alguien como nosotros, que es un alumno más”.



Estudiante sin discapacidad

Escuela privada subvencionada de educación básica, Central

El Paraguay también ha dado pasos importantes en la elaboración de materiales educativos accesibles para personas con discapacidad mediante el enfoque del DUA. El MEC, con el apoyo de Paraguay Educa y UNICEF, ha creado [libros de texto digitales accesibles](#) para estudiantes de primer y segundo grado de la Educación Básica (véase el cuadro 4). Estos materiales, adaptados de los cuadernillos impresos de comunicación, marcan el inicio de una estrategia innovadora que busca ofrecer contenidos accesibles en todos los niveles educativos progresivamente³³. Además, se diseñaron dos cuentos digitales accesibles para el nivel inicial. Los estudios piloto de estos materiales demostraron su potencial para mejorar la motivación y participación del alumnado, la dinámica del aula y la capacidad de los estudiantes para interactuar entre sí, apreciando y reconociendo los diferentes estilos de aprendizaje³⁴. Como parte de esta labor, se formó al personal docente en la utilización del enfoque del DUA en el aula. La articulación entre los libros digitales accesibles y la capacitación en DUA buscó transformar el enfoque pedagógico tradicional, promoviendo una educación más flexible, personalizada y sensible a la diversidad del estudiantado.

La producción de libros digitales accesibles no solo representa un avance significativo en cuanto a la inclusión educativa, sino que constituye un verdadero hito para el Paraguay en materia de accesibilidad digital. Esta labor no representa un esfuerzo aislado; forma parte de una estrategia más amplia tanto a nivel nacional como regional en el marco de la iniciativa sobre libros de texto digitales accesibles para todos de UNICEF, orientada a garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o contextos, tengan acceso equitativo a los recursos educativos.

CUADRO 4

Libros de texto digitales accesibles

Un libro de texto digital accesible es una herramienta que aplica los principios del enfoque del DUA, permitiendo que todo el alumnado, con y sin discapacidad, acceda a la misma información en formatos personalizados. Estos libros integran funciones como narración, interactividad, audiodescripción de imágenes, lengua de señas y textos simplificados, que permiten adaptar el contenido a distintas preferencias, estilos de aprendizaje o necesidades de acceso de cada estudiante.

Ejemplo de un libro de texto digital accesible

Hand, audio, and mouse icons at the top.

Comunicación 1

Unidad 1

Cuaderno de aprendizaje para el estudiante de 1.º grado de la EEB

¿Deseas conocer este material?

1. Ver tutorial (with play button icon)

2. Índice de Contenido (with share icon)

Navigation icons: back, pause, forward, search, zoom, refresh, home.

Hand, audio, G, puzzle, and mouse icons at the top.

◆ Clase 1: Así soy yo

Escucha el cuento "Un año de nuevas aventuras"

Daily Graciela Jara - Adaptación

Aldo despertó temprano ese día tras unas largas vacaciones en las que había ido a la casa de su tía a Piribebuy. Todas las tardes iban al **arroyo**, aquellos fueron momentos inolvidables. Sus primos le habían dicho que era un hábil constructor de castillos de arena. Ahora todo era diferente y él sabía que al regresar a la escuela estaría ya en primer grado.

Navigation icons: back, pause, forward, search, zoom, refresh, home.

Fuente: Libro de texto digital accesible del cuaderno de aprendizaje para el estudiante de primer grado de la Educación Escolar Básica (EEB).

A pesar de estos avances en la conciencia social sobre la discapacidad y la educación inclusiva, y en la producción de materiales accesibles, persisten desigualdades en el acceso y la calidad de la educación para las personas con discapacidad. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, sobre todo aquellos con discapacidad visual y auditiva, tienen menos probabilidades de asistir a la escuela³⁵. Asimismo, muchas instituciones educativas todavía no cuentan con las condiciones básicas para atender las necesidades específicas de esta población, como infraestructura accesible, materiales adaptados y docentes con formación en educación inclusiva. Esto dificulta la plena participación e inclusión del alumnado con discapacidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



CAPÍTULO 4

Recomendaciones de política

Las recomendaciones en materia de política educativa presentadas en esta sección se elaboraron en colaboración con representantes técnicos de distintas direcciones del MEC y organizaciones de la sociedad civil a partir de los resultados de la investigación.

Responden principalmente a los componentes de la oferta y la calidad de la educación inclusiva detallados en la guía metodológica para el análisis del sector educativo³⁶. Las principales brechas que se detectaron durante el estudio corresponden a estos componentes. Aunque pueden existir otras áreas que requieran mayor atención, los componentes de oferta y calidad de la educación inclusiva son aquellos que se deben priorizar para establecer los pasos que se deben dar de manera inmediata.

Cada recomendación incluye una síntesis de los principales resultados que sustentan su formulación, así como acciones concretas a corto, mediano y largo plazo para su implementación. También se incluyen dos estudios de caso de buenas prácticas encontradas durante el proceso de recopilación de datos.

1. Actualizar los programas de formación docente en los institutos de formación docente (IFD), universidades e institutos, siguiendo un enfoque práctico que permita a todo el personal docente desarrollar habilidades específicas para atender la diversidad de estudiantes en el aula.

En el Paraguay, la formación inicial docente es de carácter terciario no universitario. Los programas de formación para docentes de educación inicial, escolar básica y media tienen una duración de tres años y se imparten en institutos de formación docente (IFD) y en algunas universidades o institutos superiores autorizados. Desde la adopción de la Ley N.º 5136 de Educación Inclusiva, el diseño curricular para el profesorado que se imparte en los IFD incluye un módulo dedicado a la inclusión educativa y la diversidad en el aprendizaje, que busca preparar a los futuros docentes para trabajar con estudiantes de diversas culturas, discapacidades, lenguas y experiencias de vida³⁷. Los IFD también brindan programas de formación docente en el servicio, además de los que ofrecen el MEC, las Supervisiones Pedagógicas y las universidades.

¿Qué resultados sustentan esta recomendación?

Solo el 36% de los directores y el 17% de los docentes participantes en la encuesta indicó haber recibido una formación inicial o en el servicio en educación inclusiva, de los cuales la mayoría trabaja en zonas urbanas. En el caso de los docentes, el nivel de educación inicial cuenta con el mayor porcentaje de docentes formados en educación inclusiva (22%), en comparación con la educación básica (16%) y

media (16%). La mayoría de los docentes que han recibido formación en educación inclusiva indican que sucedió durante su formación en el servicio (67%), mientras que solo un 29% la recibió durante su formación inicial y un 4% en ambas etapas. La duración de estos programas de formación en el servicio varía considerablemente, desde talleres de un solo día hasta cursos más extensos, como diplomados y tecnicaturas, en su mayoría a cargo de IFD. Sin embargo, el 73% de los docentes encuestados considera que los IFD actualmente no están preparados para impulsar mejoras significativas en la implementación de una educación inclusiva.

Los contenidos sobre educación inclusiva que se incluyen con más frecuencia en los programas de formación docente son las metodologías de enseñanza para estudiantes con diferentes discapacidades (64%) y la información teórica sobre los diferentes tipos de discapacidad (55%). Por el contrario, las estrategias para apoyar a las familias de estudiantes con discapacidad se abordan en menor medida (25%) (véase el gráfico 2). Estas estrategias son fundamentales para que los docentes puedan promover un vínculo cercano entre la escuela y el hogar, orientar a las familias en el acompañamiento del aprendizaje de sus hijos e hijas, y ofrecerles herramientas que alivien su sobrecarga emocional, lo que a su vez repercute en el bienestar del alumnado³⁸. Casi la mitad de los docentes (49%) también indica haber recibido formación sobre el diseño y la aplicación de ajustes razonables. Los docentes hacen referencia a estos conocimientos durante las entrevistas, utilizando términos de la normativa nacional de educación inclusiva, como “plan de ajustes” o “ajustes curriculares significativos y no significativos”, al describir el trabajo pedagógico que realizan con el alumnado con discapacidad. Esto refleja un buen nivel de conocimiento y apropiación del marco normativo vigente.

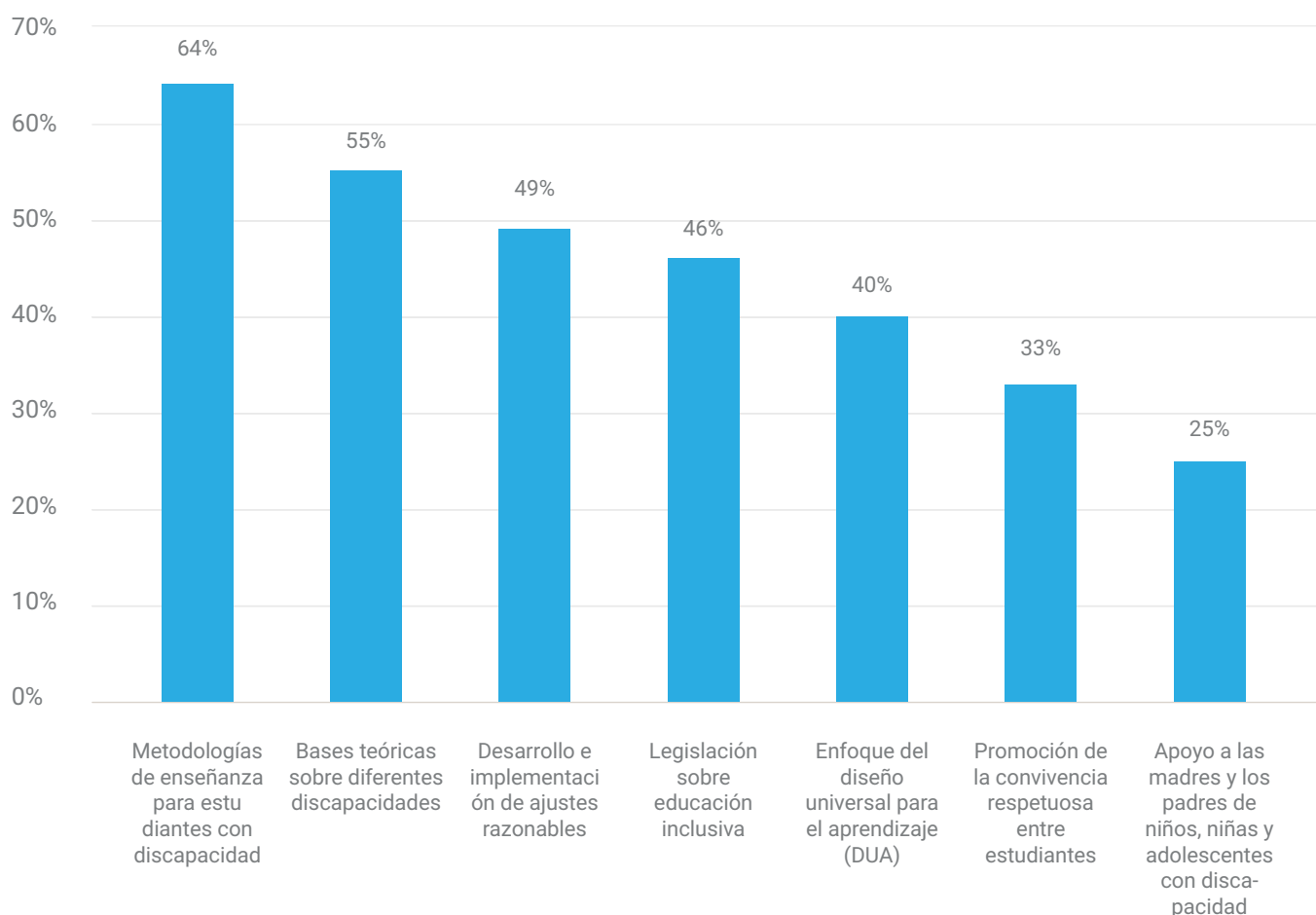
“El año pasado tuvimos un curso que dictó el MEC que era de forma virtual. Era sobre cómo teníamos que hacer los ajustes razonables para los chicos. Por ejemplo, nos dijeron que la capacidad se tenía que utilizar igual, pero lo que se tenía que bajar era el nivel del ejercicio”.



Profesora

Escuela Pública de Educación Básica, Central

Gráfico 2. Contenidos formativos de educación inclusiva más frecuentes, según los docentes



N = 2.286

Fuente: Encuesta a docentes.

El 44% de los docentes señala que necesita más formación metodológica para enseñar a estudiantes con discapacidad, y el 50% que requiere materiales adaptados para estudiantes con diferentes discapacidades. Ambas necesidades de los docentes también las señala más del 70% del personal de las Direcciones Departamentales de Educación. Muchos docentes entrevistados coinciden en la importancia de adquirir conocimientos prácticos y funcionales para trabajar con estudiantes con discapacidad, ya que su formación actual no les ha proporcionado herramientas para atenderlos adecuadamente.

“Me gustaría que nos capaciten en la metodología de enseñanza, en cómo tratar con esos chicos realmente. Con este chico que este año termina el colegio, que tiene baja visión, el CAIE se encarga de hacer todos los trabajos con él, y él lo presenta nomás y ya. Con este nene del séptimo grado, se siente la diferencia porque cuando yo hago un dictado, él está ahí y no hace nada”.



Profesora

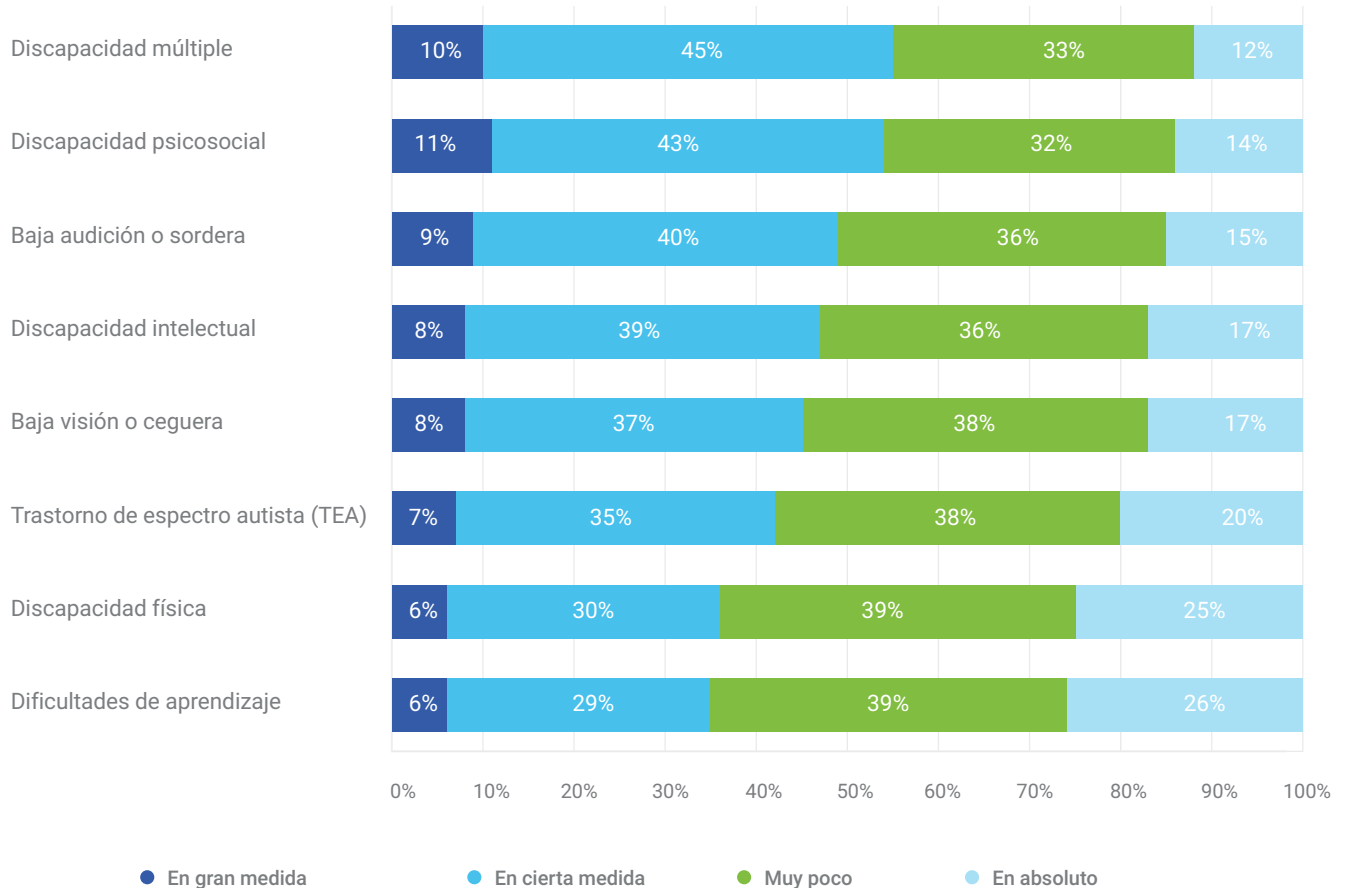
Colegio público de educación media, Capital

Los datos de la encuesta también sugieren que la confianza de los docentes en sus conocimientos para trabajar con estudiantes con discapacidad varía según el tipo de discapacidad (véase el gráfico 3). Por ejemplo, el 54% indica que sabe en gran medida o en cierta medida cómo trabajar con estudiantes con discapacidad física, sin embargo; este porcentaje disminuye a un 35% cuando se trata de discapacidad múltiple. Además, más del 20% de los docentes manifiesta que no tiene ningún conocimiento para trabajar con estudiantes con discapacidad auditiva, psicosocial o múltiple. Esto sugiere la necesidad de asegurar que los programas de formación docente incluyan contenido sobre estrategias específicas para distintos tipos de discapacidades, que permitan a los docentes aprender cómo adaptar las actividades de la clase y los materiales de enseñanza-aprendizaje según el perfil de cada estudiante.



Gráfico 3. Confianza de los docentes en su capacidad para enseñar a estudiantes con discapacidad

¿En qué medida considera que tiene los conocimientos adecuados para trabajar con estudiantes con discapacidad?



N = 13.874

Fuente: Encuesta a docentes.

La confianza en los conocimientos para trabajar con estudiantes con discapacidad también varía por tipo de discapacidad en el personal de los CAIE. Aunque más de la mitad del personal considera que sabe cómo trabajar con todas las discapacidades, la discapacidad psicosocial, la múltiple y la auditiva se reconocen como las menos conocidas. Por ejemplo, el 19% indica que tiene pocos conocimientos o ninguno sobre cómo trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual; sin embargo, este porcentaje aumenta a 42% cuando se trata de una discapacidad auditiva. Tales resultados también

sugieren la necesidad de revisar los programas de formación para el personal de los CAIE, en particular el contenido sobre estrategias específicas para distintos tipos de discapacidad. Esta revisión debe estar armonizada con el nuevo manual del proceso de apertura, habilitación o conversión de CAIE, actualmente en desarrollo, con el fin de asegurar que los docentes y especialistas de estos centros cuenten con las competencias necesarias para desempeñar adecuadamente las funciones que se les asignen.

Los programas de formación docente deberían incluir la sensibilización sobre los beneficios de la educación inclusiva en estudiantes con y sin discapacidad, con el fin de concienciar a los docentes sobre la importancia de crear entornos de aprendizaje centrados en el desarrollo integral de todo el alumnado. Desde la adopción de la Ley N° 5.136 de Educación Inclusiva, el Gobierno del Paraguay ha logrado avances notorios en la concienciación de la comunidad educativa sobre la importancia de la educación inclusiva. Según la encuesta, el 91% de los docentes está totalmente de acuerdo o de acuerdo con la educación inclusiva, el 85% piensa que la educación inclusiva beneficia a los estudiantes con discapacidad y el 67% que también beneficia a aquellos sin discapacidad. Los datos de la encuesta sugieren una relación inversa entre las actitudes hacia la educación inclusiva, el nivel de confianza en la propia capacidad para enseñar a estudiantes con discapacidad y los años de experiencia como docente (véase la tabla a continuación). Los docentes con menos años de experiencia tienen más probabilidades de estar a favor de la educación inclusiva, tener mayor confianza en sus capacidades para enseñar a estudiantes con discapacidad y haber recibido una formación que perciben como adecuada. La diferencia según los años de experiencia también la mencionan algunos docentes entrevistados, quienes comentan que los programas recientes de formación han ayudado a sus colegas más jóvenes a comprender la importancia de la educación inclusiva y a tener mayor apertura para trabajar con estudiantes con discapacidad.

“Un desafío es que mis colegas creen que esta niña es así y van a tratar de trabajar con ella de esta forma. Algunos están todavía con esa mente cerradita, de que su forma de trabajar es así y punto. Sin embargo, con los nuevos ya no es tanto así. Yo enseño en formación docente y me doy cuenta de que ellos ya tienen esas materias de educación inclusiva”.



Profesora

Colegio público de educación media, Alto Paraná

Tabla. Relación entre los años de experiencia docente y la formación en educación inclusiva

		0-2 AÑOS	3-5 AÑOS	6-9 AÑOS	10-15 AÑOS	15+ AÑOS
Estoy a favor de la educación inclusiva	De acuerdo	96%	93%	92%	90%	88%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2%	5%	4%	7%	7%
	En desacuerdo	2%	2%	4%	3%	5%
Confío en mi capacidad para enseñar a estudiantes con discapacidad	De acuerdo	80%	75%	71%	70%	63%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16%	16%	22%	21%	24%
	En desacuerdo	4%	7%	7%	9%	13%
He recibido la formación adecuada para satisfacer las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad	De acuerdo	58%	50%	46%	41%	36%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22%	25%	24%	25%	23%
	En desacuerdo	20%	25%	30%	34%	41%
N		1.446	1.685	1.959	2.208	6.576

N = 13.874

Fuente: Encuesta a docentes.

¿Qué ruta seguir para implementar esta recomendación?

Solo una minoría de directores y docentes, de todos los niveles, ha recibido formación en educación inclusiva, principalmente durante su formación en el servicio. La falta de conocimientos práctico sobre estrategias específicas para enseñar a estudiantes con diferentes discapacidades es uno de los principales desafíos señalados en la implementación de una educación inclusiva.

Es esencial asegurar una formación inicial práctica y funcional para los futuros docentes en todos los IFD, públicos y privados, universidades e institutos superiores. Los docentes, de todas las modalidades de la carrera, deben poder ingresar a sus aulas siendo capaces de comprender conceptos básicos de educación inclusiva, pero sobre todo de incorporarlos en su práctica pedagógica a través del uso de materiales diversos, metodologías inclusivas de enseñanza y tecnologías de asistencia³⁹. A continuación se exponen algunas acciones que puede llevar a cabo el MEC para implementar esta recomendación:



A corto plazo

Actualizar el contenido del módulo de formación inicial sobre inclusión educativa y diversidad en el aprendizaje del diseño curricular para el profesorado, integrando fundamentos teóricos, estrategias prácticas y el enfoque del DUA como marco para planificar experiencias educativas accesibles para todo el estudiantado.

El MEC debe garantizar que este módulo incluya conocimientos teóricos sobre los conceptos básicos y la terminología presentes en la normativa de educación inclusiva, con el fin de que todos los docentes compartan un lenguaje común y una visión armonizada. Además, los docentes deben conocer los principales lineamientos nacionales, entre ellos el proceso de elaboración de ajustes razonables y el enfoque del DUA, y aprender a aplicarlos en el aula. El módulo debe brindar oportunidades para que los docentes desarrollen planes de ajustes razonables, planifiquen clases basadas en los principios del DUA y diseñen evaluaciones adaptadas. También puede incorporar ejemplos de buenas prácticas en la implementación de estos lineamientos, así como espacios para observar su aplicación en contextos reales⁴⁰.



A mediano plazo

Capacitar a los formadores de docentes en todos los IFD, universidades e institutos superiores a nivel nacional en la implementación del módulo actualizado.

Es fundamental garantizar que todos los formadores de formadores puedan brindar una formación consistente y armonizada con los criterios establecidos. La

formación debe permitir que todos los futuros docentes desarrollen las competencias para atender las necesidades derivadas de todos los tipos de discapacidad, independientemente del instituto en el que se hayan formado. Esta capacitación debe incluir a todos los formadores de docentes de IFD públicos y privados, rurales y urbanos, universidades e institutos superiores, en todos los departamentos. El proceso de capacitación debe contemplar el diseño de una guía para los formadores de formadores que unifique los criterios de formación docente y proporcione ejemplos de actividades como parte del módulo.



A largo plazo

Hacer llegar el módulo actualizado a todos los docentes en formación inicial e incorporar progresivamente los contenidos en la formación en el servicio de aquellos que ya se encuentran en las escuelas.

A medida que los formadores de formadores tengan capacitación en el módulo actualizado, cada vez más docentes podrán recibir una formación inicial práctica y funcional para implementar una educación inclusiva. Adicionalmente, el MEC debe buscar estrategias para incorporar los contenidos del módulo actualizado en la formación de los docentes que ya se encuentran en servicio y no han recibido formación previa en educación inclusiva. Esta estrategia diferenciada ayudará a eliminar las diferencias existentes entre los docentes más jóvenes y aquellos con más años de experiencia. El módulo actualizado también puede formar parte del programa de formación del personal de los CAIE, tanto para los centros existentes como para los que se abran en el proceso de conversión de escuelas especiales.

2. Posicionar el DUA como un enfoque pedagógico fundamental en el sistema educativo y generar evidencia sobre buenas prácticas para su aplicación en el aula.

En el marco de la construcción de un sistema educativo inclusivo, el MEC ha incorporado progresivamente el DUA como un enfoque clave para garantizar el derecho a la educación de todo el estudiantado, reconociendo la diversidad como principio fundamental. Los

Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay (2018) establecen que el enfoque del DUA debe ser transversal a las políticas y prácticas educativas, con el fin de prever y eliminar las barreras para el aprendizaje de todos los estudiantes⁴¹. Estudios previos han evidenciado que muchos docentes en el Paraguay conocen el enfoque del DUA, pero no logran integrarlo en su práctica pedagógica debido a la falta de claridad sobre su aplicación y a la resistencia al cambio frente a metodologías más innovadoras^{42,43}.

¿Qué resultados sustentan esta recomendación?

Según la encuesta, el 72% de los docentes considera que su carga de trabajo aumentará si tienen estudiantes con discapacidad en su clase y el 50% piensa que se sentirá más estresado (véase el gráfico 4). Los docentes entrevistados comentan que la percepción de una mayor carga de trabajo se debe a que realizan planificaciones de clase distintas para sus estudiantes con discapacidad, lo que requiere más tiempo y esfuerzo. Esto sugiere cierta confusión sobre los principios de implementación del enfoque del DUA, el cual no promueve la creación de planificaciones diferenciadas donde los estudiantes con discapacidad reciben una clase completamente distinta a la de sus compañeros sin discapacidad. Por el contrario, busca que el docente elabore una única planificación que contemple a todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus características, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje, e incorporando los apoyos necesarios para garantizar su participación⁴⁴. Así, el DUA no se centra únicamente en atender a los estudiantes con discapacidad, sino que se trata de un enfoque transversal que permite crear entornos de aprendizaje accesibles y flexibles para todo el alumnado.

“Tenemos dos planillas, una para los que tienen un ajuste y otra para los que no. El planeamiento lo hacemos diferente, oséa que el trabajo se duplica, se triplica y eso es lo que debemos hacer en las escuelas estatales. Por eso hay compañeros que no quieren hacerlo, lastimosamente. Mi alumno, debe estar en el noveno por la edad que tiene, pero los trabajos que le hacemos son para primer y segundo ciclo”.



Profesora

Colegio Privado de Educación Media, Capital

Los docentes de escuelas que han logrado incorporar el enfoque del DUA siguiendo sus principios básicos comentan que este proceso implicó una adaptación metodológica gradual. Durante este periodo, tuvieron que cuestionar sus propias creencias sobre la mejor forma de trabajar con los estudiantes con discapacidad y superar el temor a modificar el currículo y a realizar ajustes razonables cuando era necesario. Los docentes coinciden en que el papel de sus colegas con más experiencia en la aplicación del DUA fue crucial para ayudarlos a desaprender creencias erróneas sobre el enfoque y comprender cómo incorporarlo en su práctica cotidiana como una herramienta que facilita su trabajo. Las semanas previas al inicio del año escolar y las jornadas pedagógicas planificadas durante el año son ejemplos de momentos en los que los docentes mentores impartieron talleres sobre la aplicación del DUA a sus colegas.

“El protagonista principal es el docente que guía y orienta. Nosotros tenemos un cierto tiempo de preclase, como le llamamos acá en Paraguay, que nos da la posibilidad de encontrarnos sin alumnos antes del inicio de clases. Ese tiempo es para la conexión, entonces la maestra se conecta con el docente mentor, y se hace una transmisión de todo lo que conoció y todo lo que experimentó”.

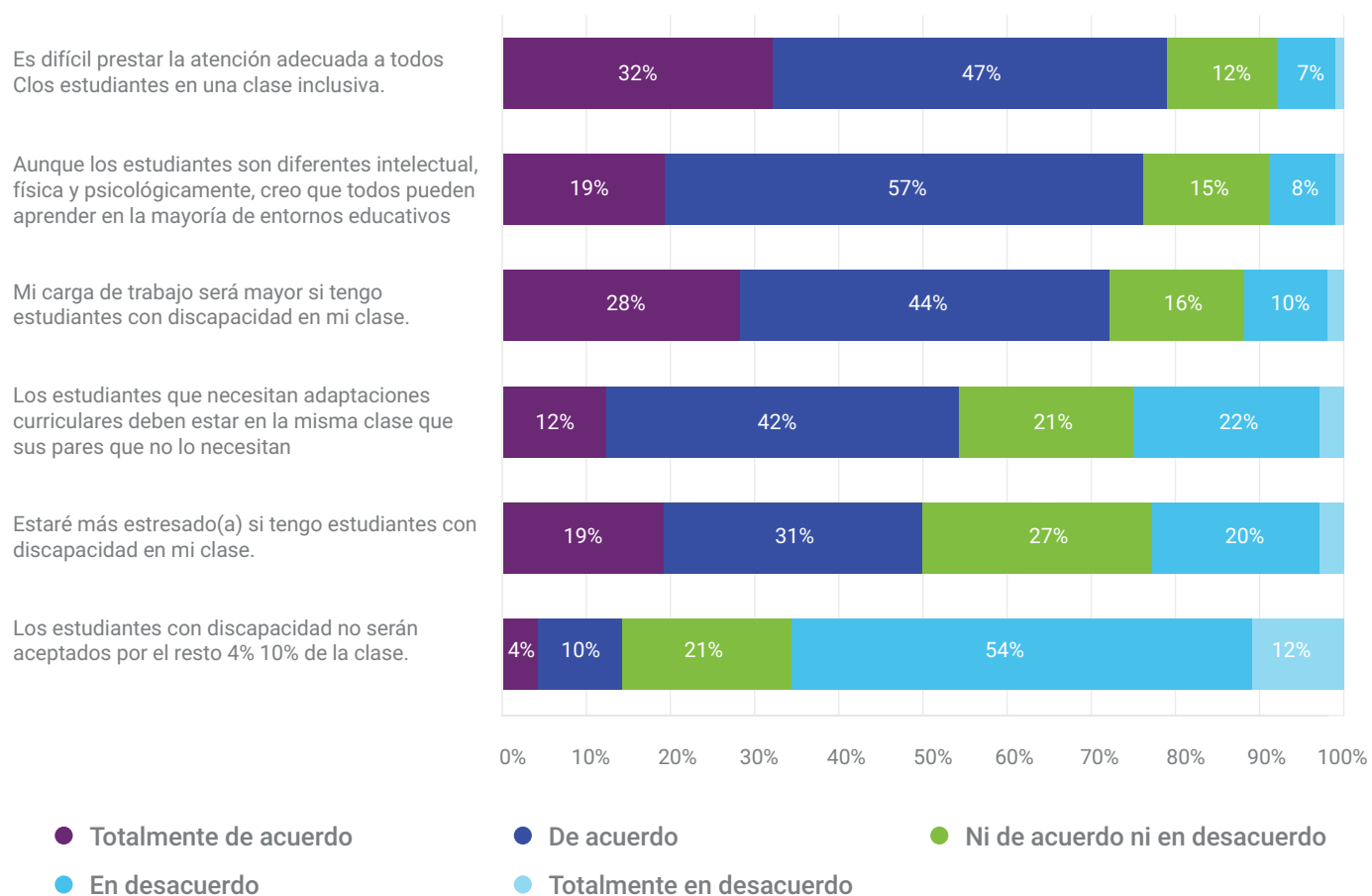


Directora

Escuela privada subvencionada de educación básica, Central



Gráfico 4. Percepciones de los docentes de la educación inclusiva



N = 13.874

Fuente: Encuesta a docentes.

Muchos docentes entrevistados están familiarizados con los lineamientos para el desarrollo e implementación de ajustes razonables para estudiantes con discapacidad publicados por el MEC; sin embargo, este es un proceso que se suele confundir con la aplicación del enfoque del DUA. Algunos docentes hacen referencia a la elaboración del plan de ajustes razonables como equivalente a la aplicación del DUA en el aula. El DUA es un marco de referencia que orienta, *a priori*, la planificación de clase y la creación de materiales que se adapten a las necesidades y estilos de aprendizaje de todo el alumnado, mientras que el plan de ajustes implica realizar adecuaciones metodológicas, curriculares o de acceso a la información, cuando sea necesario, únicamente en el caso de estudiantes con discapacidad⁴⁵. El DUA no es una alternativa a los ajustes razonables, servicios de apoyo o dispositivos de asistencia,

sino un marco transversal que puede incluir su aplicación. Aunque los ajustes razonables pueden contribuir a la implementación de los principios del DUA, por sí solos no garantizan la aplicación del enfoque. Por otro lado, los docentes también han señalado el proceso de elaboración de ajustes razonables como una dificultad, mencionando que se requieren numerosos documentos para obtener el dictamen oficial y que el proceso es lento, cuando se necesita acción inmediata.

Un grupo considerable de docentes entrevistados manifiestan que son conscientes de la importancia de responder rápidamente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad; no obstante, la mayoría mantiene una visión normativa del proceso de elaboración de ajustes razonables y recalca que los implementa solo cuando existe un dictamen del MEC basado en un diagnóstico oficial. Los docentes entrevistados mencionan que muchos estudiantes llegan a la escuela sin diagnóstico, lo que les obliga a realizar evaluaciones al inicio del año o a detectar las dificultades por su cuenta durante las actividades en el aula, a pesar de no contar con la formación necesaria para ello. En general, el diagnóstico se percibe como un insumo que brinda información valiosa sobre las características del estudiante y permite al docente adecuar sus estrategias de enseñanza. Sin embargo, en ausencia de un diagnóstico, los docentes generalmente no desarrollan respuestas educativas específicas, aunque son conscientes, a partir de sus prácticas diarias, de las necesidades particulares de cada estudiante.

“Fue difícil porque yo no tenía un diagnóstico. Yo creo que cuando vos te presentás con un diagnóstico específico, por ejemplo, de autismo, ellos dicen ‘ah bueno, ella es una niña autista’, entonces se hace tal cosa. Cuando mi hija no tenía uno, me decían que era solamente un trastorno del lenguaje, un trastorno del aprendizaje. Parece que no me creían. ‘Tu hija tiene que tener un diagnóstico’, me decían”.



Madre de una estudiante con discapacidad intelectual

Escuela Privada de Educación Básica, Itapúa

Los docentes adoptan distintas prácticas para atender las diversas necesidades del alumnado. Las prácticas de enseñanza más comunes, según indican en las entrevistas los estudiantes con discapacidad, incluyen la repetición de contenidos y la flexibilidad en los tiempos de entrega de las actividades de clase. Sin embargo, algunos docentes y estudiantes entrevistados también revelan prácticas pedagógicas –bien intencionadas– que se perciben como inclusivas, pero que no siguen los principios de inclusión educativa del enfoque del DUA. Por ejemplo, algunos docentes proponen horarios escolares diferenciados para los estudiantes con discapacidad, permitiéndoles asistir solo a horas específicas o solo en materias en las que consideran que pueden adaptarse. Otros sugieren que se puede incluir a los estudiantes con discapacidad en la misma aula que sus compañeros sin discapacidad, pero realizando actividades totalmente distintas o correspondientes a otro grado no acorde con su edad. Muchos docentes perciben cualquier tipo de adaptación, cambio o ajuste en el funcionamiento estándar del sistema educativo como una práctica inclusiva, cuando esta puede terminar excluyendo aun más a los estudiantes con discapacidad o reforzando la segregación. Estas percepciones reflejan un conocimiento insuficiente de los principios fundamentales de inclusión educativa del DUA, que, por el contrario, promueven el diseño de espacios de aprendizaje flexibles y accesibles donde pueda participar una diversidad de estudiantes⁴⁶.

“Cuando yo sé que mi alumno con inclusión va a venir, yo trato de hacer un tema en el que él sí pueda involucrarse. En el horario en el que yo voy a estar hablando con él, ahí sí le voy a estar incluyendo. Si yo voy a hacer matemáticas y va a venir él, vamos a hacer cosas que él va a poder hacer dentro del equipo de trabajo. La otra hora hacemos lo que tenemos que hacer. Ese es el tema de las horas que pueden asistir al colegio con los demás y horas que puedan irse a lugares especiales. Para mí tendría que ser así el trabajo con ellos”.



Profesora

Escuela privada de educación básica, Itapúa

¿Qué ruta seguir para implementar esta recomendación?

A pesar de haber recibido capacitación sobre educación inclusiva, muchos docentes no han logrado incorporar esta perspectiva en su práctica pedagógica. La mayoría de los docentes considera necesario realizar planificaciones de clase diferenciadas cuando hay estudiantes con discapacidad en el aula, lo cual incrementa su carga de trabajo y su estrés. Esto refleja un conocimiento limitado de los principios de educación inclusiva y del enfoque de DUA, que, por el contrario, promueven una planificación intencional en la que los objetivos, competencias, métodos de enseñanza, materiales y formas de evaluación se diseñan de manera accesible para todos los estudiantes desde el principio⁴⁷. Asimismo, revela una disponibilidad limitada de recursos y orientaciones para los docentes al implementar el enfoque del DUA.

Por ello, es fundamental posicionar el enfoque del DUA como una herramienta transversal al proceso de enseñanza-aprendizaje, capacitando a los docentes y proporcionando ejemplos concretos que los ayuden a comprender cómo implementar los principios del DUA en sus procesos de planificación, en las actividades del aula y en la elaboración de materiales, abarcando diferentes ciclos educativos y materias⁴⁸. Cabe recalcar que el posicionamiento del enfoque del DUA no excluye la incorporación de otras estrategias o medidas de accesibilidad. El DUA puede complementarse con prácticas como la enseñanza multinivel o el aprendizaje colaborativo, entre otras, que también contribuyen a una educación inclusiva. A continuación, se exponen algunas de las acciones que puede llevar a cabo el MEC para implementar esta recomendación:



A corto plazo

Reforzar la formación de los docentes en la aplicación del DUA como enfoque pedagógico.

Se recomienda que el enfoque del DUA esté plenamente integrado en el módulo revisado de formación inicial docente del diseño curricular para el profesorado, asegurando que todos los futuros profesionales de la educación adquieran conocimientos teóricos y habilidades prácticas para su implementación. Este módulo debe incluir contenidos teóricos y



prácticos, que permitan a los docentes conocer los fundamentos del enfoque del DUA y aprender cómo aplicarlos en sus planificaciones de clase. Para garantizar una aplicación sostenida y efectiva de este enfoque en el aula, también es necesario complementar la formación inicial con una formación continua. Esta puede incluir orientaciones prácticas a través de materiales didácticos o cursos cortos sobre la aplicación del DUA, acompañamiento por parte de las Supervisiones Pedagógicas y el personal de los CAIE, y difusión de ejemplos de una aplicación efectiva del DUA en distintos niveles y áreas curriculares.

Definir criterios para identificar experiencias efectivas en la aplicación del enfoque del DUA en instituciones educativas, y capacitar a las Supervisiones Pedagógicas para realizar este monitoreo. Se recomienda incorporar criterios específicos relacionados con la aplicación del enfoque del DUA, detallados en la Resolución N° 376/2025, en los mecanismos de evaluación formativa docente. Esto permitirá observar y documentar de manera sistemática la aplicación de prácticas inclusivas en el aula, medir el grado de adopción del enfoque y sus efectos en la participación y el aprendizaje de los estudiantes. El MEC debe asegurar que los Supervisores Pedagógicos conozcan estos criterios de aplicación del enfoque del DUA, para poder reconocer buenas prácticas

durante las visitas de monitoreo a las instituciones educativas que tengan asignadas. Algunas prácticas en las que se pueden centrar incluyen el liderazgo de directores o coordinadores en la definición de un modelo educativo que incorpore el enfoque del DUA, el acompañamiento entre pares para la implementación del DUA, la aplicación sistemática del DUA en los procesos de planificación de clase, el uso de múltiples medios de representación de la información y de comunicación con los estudiantes en el aula, y la realización de actividades pedagógicas que impliquen diferentes niveles de desafío para los estudiantes^{49,50}. Los CAIE, quienes ya cuentan con conocimientos sobre el enfoque del DUA, también pueden ayudar a reconocer estas buenas prácticas, articulando esfuerzos con las Supervisiones Pedagógicas.



A mediano plazo

Sistematizar las buenas prácticas implementadas en el Paraguay en la aplicación del enfoque del DUA identificadas por las Supervisiones Pedagógicas, y diseñar mecanismos para su comunicación y difusión con escuelas y docentes. La DGEI y la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) del MEC pueden trabajar de la mano para establecer un mecanismo de recepción, sistematización y difusión de las buenas prácticas en la implementación efectiva del enfoque del DUA en el contexto del Paraguay, identificadas por los supervisores pedagógicos mediante evaluaciones formativas en las instituciones educativas. La DGEI puede encargarse del aseguramiento de la calidad de estas prácticas, garantizando que cumplan con los estándares esperados. Posteriormente, la DGIE puede dirigir la sistematización de las iniciativas y su difusión a través de programas de formación docente inicial y en el servicio. Este proceso de identificación, recepción, sistematización y difusión de buenas prácticas se puede poner a prueba inicialmente con las Supervisiones Pedagógicas en una muestra de departamentos.



A largo plazo

Incorporar la identificación de buenas prácticas en las funciones regulares de las Supervisiones Pedagógicas a nivel nacional, y la difusión de estas en el funcionamiento rutinario del sistema educativo del Paraguay.

Identificar a las instituciones educativas, directores y docentes más exitosos y utilizarlos como modelos en los que apoyar las mejoras de otros es una valiosa herramienta de política que permite la integración de la experiencia local en procesos de reforma educativa⁵¹. La identificación sistemática de buenas prácticas sobre el DUA fomentará un ambiente colaborativo que beneficiará al sistema educativo en su conjunto, y promoverá la aplicación del enfoque y la implementación de estrategias efectivas a mayor escala⁵². También permitirá al MEC reconocer el esfuerzo de los docentes y las instituciones destacadas.

3. Reforzar la colaboración entre los CAIE y las instituciones educativas para asegurar un trabajo articulado que promueva la inclusión de estudiantes con discapacidad, y el intercambio de saberes y recursos que favorezcan prácticas pedagógicas inclusivas.

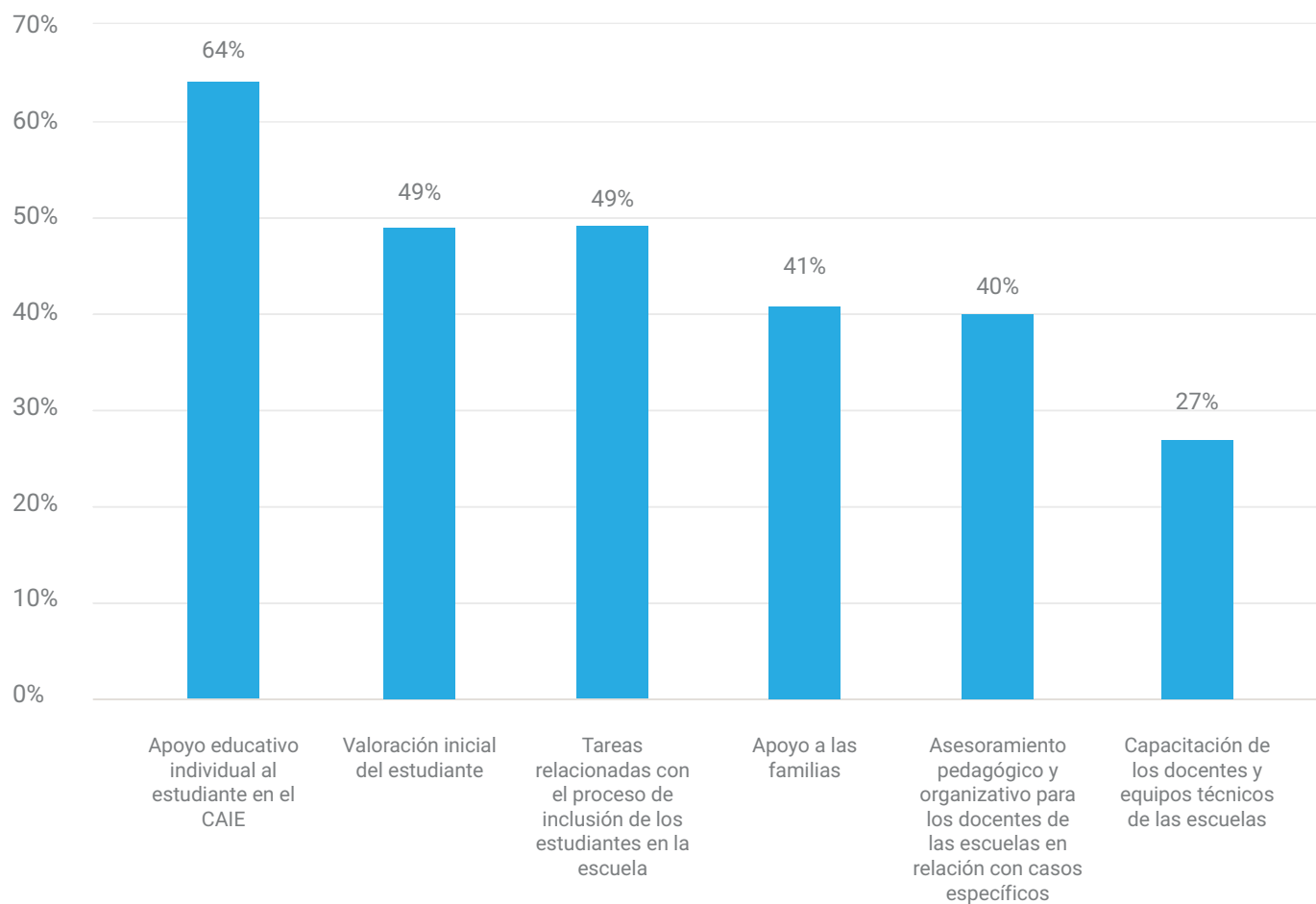
Los CAIE son un elemento clave del modelo de educación inclusiva en el Paraguay. Estos centros encuentran su fundamento en la Ley n° 5136 de Educación Inclusiva, la cual establece que el MEC debe garantizar un apoyo preciso a los estudiantes con discapacidad según sus necesidades específicas, desde el momento de su incorporación a una institución educativa o desde el momento de la detección de las barreras que les impidan aprender y participar⁵³. Aunque los lineamientos oficiales que regulan la operación de los CAIE se encuentran en proceso de desarrollo, se espera que estos centros proporcionen servicios de atención directa al alumnado con discapacidad, servicios de asesoramiento pedagógico a los docentes en estrategias metodológicas que permitan la inclusión educativa y servicios de orientación a las familias⁵⁴.

¿Qué resultados sustentan esta recomendación?

A pesar de su expansión gradual, los CAIE actualmente atienden a una población con discapacidad muy variada en cuanto a edades y tipos de discapacidad. La mayoría del personal de los CAIE encuestado indicó que trabaja con niños y niñas del nivel de educación escolar básica entre los 8 y 11 años (65%) o entre 12 y 15 años (55%). Esto coincide con la disminución en la matrícula de estudiantes con discapacidad que se observa en la Educación Media⁵⁵. Asimismo, la mayoría del personal manifiesta que trabaja con dificultades de aprendizaje (67%), discapacidad intelectual (64%), trastorno de espectro autista (TEA) (61%) y, en menor medida, con discapacidad auditiva (28%).

Aunque el 84% del personal de los CAIE indica que trabaja con docentes de escuelas, solo el 7% de directores señala que su escuela recibe apoyo de un CAIE y, si es que lo recibe, suele ser por petición propia. Esto podría indicar limitaciones en la capacidad operativa de los CAIE; aunque la mayoría afirma que brinda apoyo a las escuelas, no cuentan con suficiente personal para cubrir todas a las que asisten sus beneficiarios. El servicio proporcionado por los CAIE se ha consolidado, sobre todo, como un servicio de atención directa al estudiante; así, el 64% del personal señala que esta es su función principal (*véase el gráfico 5*). Solo el 40% indica que proporciona acompañamiento pedagógico a los docentes sobre casos específicos y únicamente un 27% brinda capacitación al personal de las instituciones educativas. Asimismo, 9 de cada 10 miembros del personal de los CAIE mencionan que brindan una atención individual a los beneficiarios, a quienes atienden más de una vez o una vez a la semana (*véase el gráfico 6*). Esta elevada frecuencia exige una considerable inversión de tiempo, lo cual puede limitar el tiempo de interacción con las escuelas, especialmente considerando que los recursos humanos no son suficientes en algunos centros. Sin embargo, a pesar de las dificultades, algunos CAIE han logrado establecer vínculos cercanos con el personal de las instituciones educativas a las que asisten los estudiantes con discapacidad, así como con otros servicios comunitarios que complementan la atención brindada por el centro. Estas experiencias representan modelos de buenas prácticas que pueden servir de referencia para otros CAIE (*véase el estudio de caso 1*).

Gráfico 5. Funciones principales de los centros de apoyo a la inclusión educativa (CAIE)

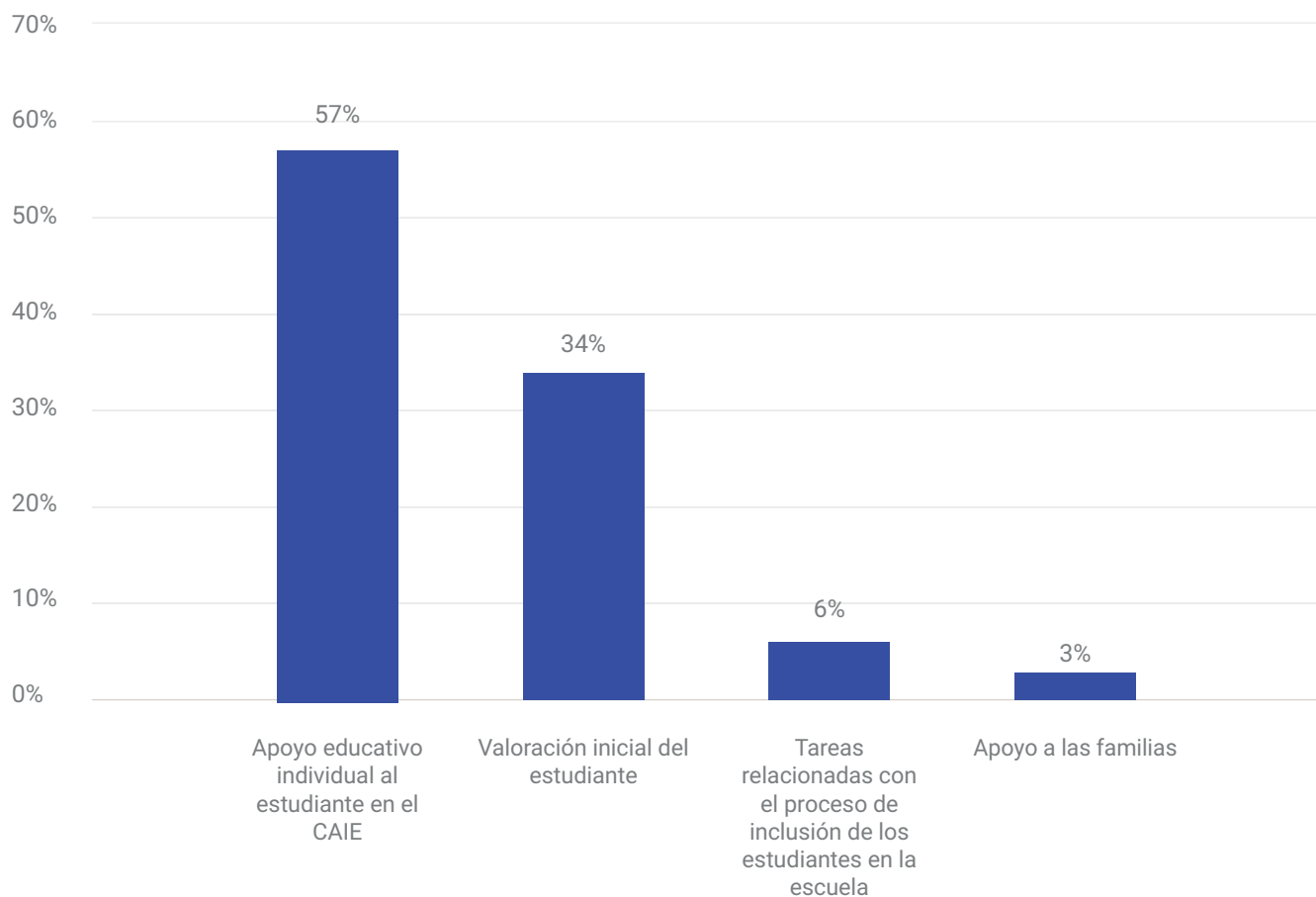


N = 314

Fuente: Encuesta al personal de los CAIE.



Gráfico 6. Frecuencia del acompañamiento individual a los beneficiarios del CAIE



N = 314

Fuente: Encuesta al personal de los CAIE.

El MEC se encuentra en proceso de elaborar un manual del proceso de apertura, habilitación o conversión de CAIE que guíe el proceso de establecimiento y la puesta en marcha de estos centros, y defina sus funciones específicas, los servicios mínimos que deben ofrecer y el perfil de los profesionales con los que deben contar. Se trata de un paso esencial en el proceso de conversión de escuelas y servicios especiales en CAIE, pues la falta de lineamientos específicos ha ocasionado ciertas discrepancias en la forma de operar de estos centros. En las entrevistas, el personal de un CAIE especializado en discapacidad visual destaca la importancia de asegurar que este nuevo manual de funciones considere las distintas modalidades de organización y funcionamiento bajo las que operan los CAIE existentes, diferenciando lineamientos para centros especializados en un tipo de discapacidad y centros que desde un inicio atendían a todas las discapacidades, según los recursos humanos y materiales de los que disponen.

“Los centros que se especializaron en el área de ceguera y baja visión están queriendo que pasen a ser también CAIE. Pero ¿cómo vos decís abierto para todas las discapacidades si no nos proveen de profesionales que van a trabajar en eso con esos chicos? ¿Nosotros vamos a ofrecer un servicio que no tenemos?”.



Personal entrevistado

Centro de apoyo a la inclusión educativa, Itapúa

La mayoría de las madres y padres de niños, niñas y adolescentes con discapacidad entrevistados comentó que no sabe qué es un CAIE o que nunca ha recibido apoyo de uno, generalmente por falta de información sobre los servicios que ofrecen, sobre los mecanismos para acceder a ellos o porque la escuela nunca les sugirió que asistieran. Sin embargo, aquellos que sí los conocen, indican que suelen ser los directores quienes les recomiendan llevar a sus hijos al CAIE debido a que cuentan con profesionales que la escuela no tiene, como especialistas en psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional y especialistas por tipo de discapacidad. Así, el 49% del personal de los CAIE que participó en la encuesta indica que los niños y niñas a los que atienden llegaron por referencia de la institución educativa a la que asisten, y solo el 14% por referencia de otros profesionales externos. Algunos padres y madres entrevistados también mencionan la distancia geográfica de sus hogares al CAIE como una razón para no acceder al servicio. El tiempo necesario para llegar al centro y el costo del transporte impiden que asistan con la regularidad requerida por los profesionales, que en la mayoría de los casos es más de una vez a la semana.

“Nunca me dijeron ‘tenés que llevarle ahí’. Pero sí me pedían para llevarlo a consultas con las psicólogas, con las neurólogas, todo eso, ¿verdad? Pero así para incluirle a esa institución, no. No contamos con ese centro que yo sepa, o a lo mejor yo no sé”.



Madre de un estudiante con discapacidad psicosocial

Colegio nacional de educación media, Alto Paraná

Buenas prácticas de colaboración entre un CAIE, instituciones educativas y servicios de la comunidad en Itapúa

El CAIE ha adoptado un modelo de intervención bidireccional a través del cual brinda una atención directa y especializada a los estudiantes en el centro, pero a su vez trabaja asesorando a los directores y docentes de las instituciones educativas a las que asisten los estudiantes. Al trabajar con las instituciones educativas, el CAIE utiliza las siguientes estrategias:

- 1. Visita inicial de presentación:** El CAIE solicita una reunión inicial con la dirección y los docentes del estudiante para explicarles el tipo de apoyo que pueden brindar en cuanto a asesoría pedagógica y elaboración de materiales adaptados, y brindarles confianza como aliados para lograr la inclusión educativa del estudiante. Cuando existen dificultades para asistir a escuelas lejanas, el CAIE envía notas a los directores para comunicar los servicios que ofrecen. Esta aproximación inicial ayuda al CAIE a reducir la resistencia de las instituciones educativas, que muchas veces perciben las visitas como una fiscalización de su labor.
- 2. Elaboración de un informe por estudiante:** Al inicio de cada año escolar, el CAIE dedica un mes a evaluar a todo el alumnado para identificar las habilidades que han logrado, aquellas que aún no han alcanzado y cualquier retroceso en su aprendizaje. A continuación, los profesionales elaboran informes individuales, sugiriendo estrategias pedagógicas que los docentes pueden utilizar en clase o adaptaciones en los materiales de aprendizaje que cada estudiante necesita para aprender mejor. Estos informes se envían a la institución educativa de cada estudiante.

“Nosotros enviamos un informe acerca de cómo es la mejor manera en la que el niño aprende. Por ejemplo, tenemos un alumno que tiene baja visión, tiene una visión tubular, solo ve acá, esta letrita no me ve. Entonces eso nosotros le ponemos a la profe, este alumno según esta condición que tiene, ¿cuál es el color que él ve mejor en la pizarra, el azul o el rojo? ¿Cuántos renglones utilizará para escribir una palabra? Eso lo explicamos, en eso se basa nuestro informe.”

Personal entrevistado, CAIE Itapúa

ESTUDIO DE CASO 1

- 3. Visitas de seguimiento y asesoría:** Durante el año escolar, el personal del CAIE establece un día semanal de visita a las instituciones educativas de sus estudiantes para realizar acompañamiento a los directores y docentes. En escuelas lejanas o al trabajar con docentes de tercer ciclo que no siempre pueden asistir el día de la visita porque enseñan en más de una institución, se utilizan videollamadas o grupos de WhatsApp para fomentar el intercambio de recomendaciones. Algunas veces durante el año, el CAIE también realiza capacitaciones a directores y docentes sobre actualizaciones en la normativa de educación inclusiva.

“Hay ocasiones que tuve videollamadas donde la profe me quería mostrar lo que había preparado. Yo ya no me podía ir porque eran escuelas bastante lejos en camioneta. Entonces hicimos volvideollamada y ella me mostraba. Después ya ella solita lo hacía y ya adaptaba todo”.

Personal entrevistado, CAIE Itapúa

El CAIE también ha logrado consolidar vínculos con diversos servicios comunitarios, tales como centros de salud, servicios de atención temprana y centros de apoyo a personas con discapacidad. Estas alianzas permiten complementar su labor mediante el acceso a servicios que el CAIE no ofrece directamente o que requieren conocimientos especializados con los que el personal no cuenta. Por ejemplo, el CAIE colabora con los servicios de atención temprana para la identificación y el diagnóstico temprano de niños y niñas con discapacidad. Asimismo, se coordina con centros de salud del departamento para derivar a los niños y niñas a servicios especializados según sus necesidades –tales como oftalmología, psicología, kinesiología o neurología–, lo que permite brindar una atención más integral y adecuada.

¿Qué ruta seguir para implementar esta recomendación?

A pesar de que el proceso de conversión de escuelas especiales aún sigue en marcha, los CAIE han logrado atender a una amplia variedad de estudiantes de diferentes edades y discapacidades. Es posible fortalecer aún más el papel de los CAIE en el apoyo a las instituciones educativas a las que asisten los estudiantes con discapacidad, sus directores y docentes. Estos centros han priorizado la atención directa y personalizada a los estudiantes, dejando en segundo plano su función como recurso de acompañamiento y asesoría para las instituciones educativas.

Fortalecer el vínculo entre los CAIE y las instituciones educativas es fundamental para fomentar la inclusión del alumnado con discapacidad en el sistema educativo. Se han encontrado experiencias positivas en otros contextos, donde los centros han permitido aumentar el número de estudiantes con discapacidad matriculados en las escuelas, mejorar la formación de los docentes en educación inclusiva, y fomentar el trabajo en red entre las escuelas, los centros, las familias y las organizaciones de la sociedad civil^{56,57}. A continuación, se exponen algunas acciones que puede llevar a cabo el MEC para implementar esta recomendación:



A corto plazo

Finalizar la normativa que regula y orienta el establecimiento y funcionamiento de los CAIE.

El MEC debe asegurar que esta normativa clarifique el modelo operativo y la función de los CAIE en el sistema educativo del Paraguay, los servicios básicos que deben ofrecer y los recursos humanos mínimos con los que han de contar. La normativa debe impulsar una mayor colaboración entre los CAIE y las instituciones educativas, de manera que puedan seguir ofreciendo servicios especializados al alumnado, pero a su vez operen como centros de recursos y de apoyo para los directores y docentes. Es esencial que la normativa brinde lineamientos específicos para la organización y operación de los distintos tipos de CAIE existentes en el país, entre ellos las escuelas especiales reconvertidas, los CAIE especializados en algún tipo de discapacidad y los CAIE de nueva creación. La normativa debe garantizar que todas las modalidades de atención estén debidamente costeadas, asegurando una adecuada asignación de recursos financieros para su funcionamiento sostenible y equitativo. Asimismo, la normativa debe establecer una ruta clara para la coordinación entre los CAIE y las Supervisiones Pedagógicas, que son responsables a nivel local de la implementación de una educación inclusiva. También es esencial que se fomente la articulación de los CAIE con otros servicios de la comunidad, tales como centros de salud, centros de atención a personas con discapacidad, SAT y programas municipales, con el fin de complementar la atención mediante otros servicios especializados para los cuales el CAIE no dispone de recursos propios.



A mediano plazo

Examinar la aplicación de la normativa en una muestra de CAIE para detectar áreas de mejora.

El monitoreo es fundamental para lograr cambios en el sistema, ya que permite medir la calidad en la implementación de una reforma educativa y realizar un seguimiento del progreso alcanzado⁵⁸. Este proceso permitirá al MEC establecer una línea de base sobre la implementación de los lineamientos para el establecimiento y funcionamiento de los CAIE, así como determinar áreas de mejora para optimizar la efectividad del modelo operativo. El monitoreo de la aplicación de la normativa pueden realizarlo los técnicos de apoyo a la inclusión educativa en las Direcciones Departamentales de Educación, que tienen contacto con diversos actores del sistema educativo, como CAIE, directores, docentes y Supervisiones Pedagógicas⁵⁹. Es fundamental que esta etapa de monitoreo y análisis se lleve a cabo en los diferentes tipos de CAIE existentes, ya que la implementación del modelo puede presentar desafíos específicos según los servicios especializados que se ofrecen. Asimismo, se deberá examinar la aplicación de la normativa en los distintos ciclos educativos, con el fin de identificar los avances logrados y los desafíos existentes según las particularidades de la educación inicial, básica y media.



A largo plazo

Abrir nuevos CAIE en zonas donde actualmente no existe oferta de servicios.

Actualmente, existen 32 CAIE ubicados en 11 de los 17 departamentos y en el distrito Capital, mientras que todavía quedan 55 escuelas especiales en funcionamiento pendientes de ser reconvertidas en CAIE. Ñembucú y Caazapá, 2 de los 3 departamentos con mayor prevalencia de discapacidad respecto a su población de 5 años y más, no cuentan con ningún CAIE⁶⁰. El servicio de los CAIE debe expandirse de manera estratégica y equitativa, priorizando los departamentos con un mayor porcentaje de estudiantes con discapacidad y aquellos que carecen de una variedad de servicios de apoyo para diferentes discapacidades. A medida que la cobertura de los CAIE aumenta y se dispersa geográficamente, estos centros pueden integrarse en el funcionamiento regular del sistema educativo, asegurando así que todo el alumnado con discapacidad tenga acceso a los recursos necesarios para su aprendizaje.

4. Reforzar las competencias del personal docente en lengua de señas para que puedan trabajar con estudiantes con baja audición o sordera, y en medidas de accesibilidad para personas con baja visión y ceguera, capitalizando la experiencia del personal de los CAIE.

En 2020, el Paraguay promulgó la Ley N.º 6530, que reconoce oficialmente a la lengua de señas paraguaya (LSPy) como lengua de comunicación, instrucción y expresión cultural, y como primera lengua de las personas con discapacidad auditiva. Esta ley establece su uso en todas las instituciones públicas, incluidas las educativas⁶¹. Sin embargo, su implementación en el ámbito escolar aún enfrenta dificultades, ya que muchos docentes no cuentan con conocimientos básicos de lengua de señas, lo que limita la comunicación y la participación activa del alumnado con discapacidad auditiva.

Los estudiantes con discapacidad visual también se encuentran con dificultades similares. Desde 2009, el MEC cuenta con una unidad, actualmente llamada Centro de Producción de Materiales Accesibles (CEPMA), dedicada a la elaboración de materiales educativos en formatos accesibles, como libros de texto en braille para todos los niveles educativos. No obstante, muchos docentes no están capacitados para implementar otras medidas de accesibilidad para la discapacidad visual, como el uso de materiales en relieve o tecnología digital.

¿Qué resultados sustentan esta recomendación?

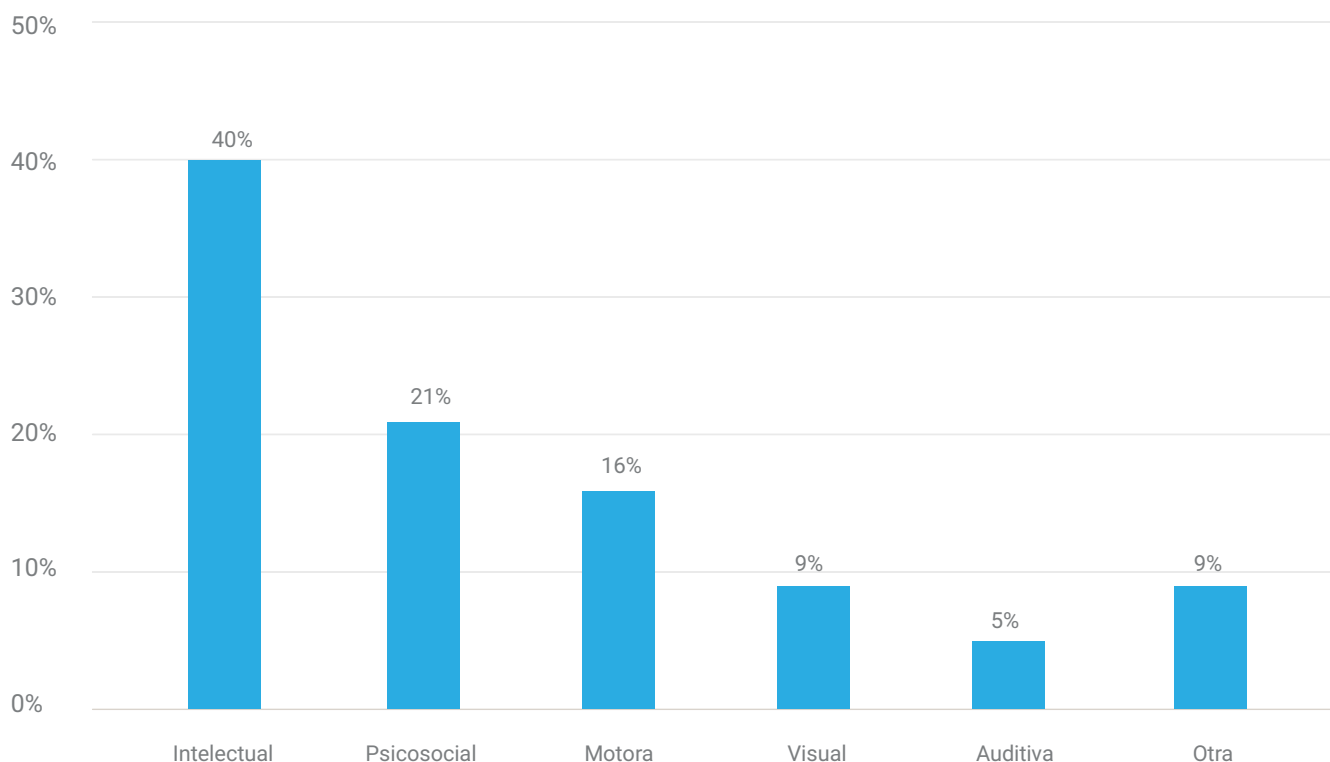
Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, especialmente aquellos con discapacidad auditiva y visual, se encuentran entre los grupos que menos acceden a la educación en el Paraguay. A pesar de que el 58% de niños, niñas y adolescentes con discapacidad de entre 9 y 19 años tienen una discapacidad visual y el 29%, una discapacidad auditiva, estas son las discapacidades con menor representación en las aulas. Según los datos del RUE, de todos los

estudiantes con discapacidad matriculados en 2023, solo el 3% tenía una discapacidad auditiva (sordera) y el 1%, una discapacidad visual (ceguera). Estos datos son consistentes con lo que señalan los docentes en la encuesta, pues ambos tipos de discapacidad son los menos prevalentes (véase el gráfico 7). Esta baja representación sugiere que muchos niños y niñas con discapacidad auditiva o visual están excluidos del sistema educativo (véase el cuadro 5).

Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad múltiple también se enfrentan a una mayor probabilidad de exclusión del sistema educativo, especialmente cuando una de las discapacidades presentes es la visual o la auditiva. Durante las entrevistas, algunos padres y madres de niños y niñas con discapacidad múltiple sin escolarizar señalaron que, en los casos en que sus hijos habían asistido anteriormente a la escuela, los docentes no contaban con los conocimientos necesarios para abordar simultáneamente las distintas dificultades que presentaban. Algunos padres y madres mencionaron que los directores o docentes les sugerían que sus hijos estarían mejor atendidos en escuelas especiales, argumentando que era muy complejo realizar adaptaciones para todas sus necesidades. Por su parte, el 65% de los docentes encuestados manifestó tener muy poco o ningún conocimiento sobre cómo trabajar con estudiantes con discapacidad múltiple.



Gráfico 7. Tipos de discapacidades presentes en el aula, según los docentes

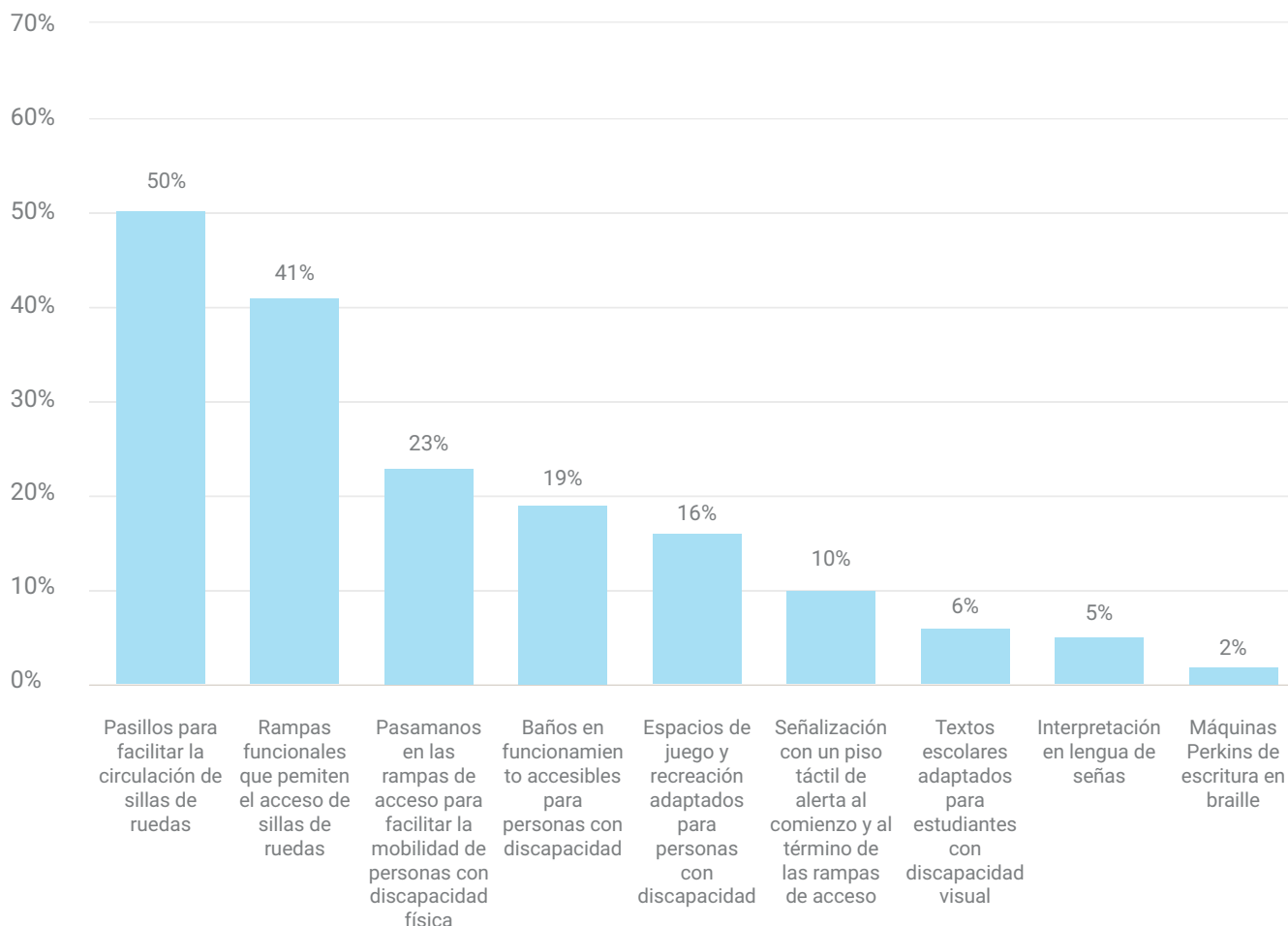


N = 13.874

Fuente: Encuesta a docentes.

Durante las entrevistas, muchos docentes expresaron que carecen de las habilidades necesarias para apoyar de manera eficaz a los estudiantes con discapacidad auditiva y visual. Según la encuesta, el 58% de los docentes indica que no se siente preparado para trabajar con estudiantes con baja audición o sordera y el 53%, para trabajar con estudiantes con baja visión o ceguera. Además, solo el 5% de los directores señalaron que sus instituciones educativas disponen de intérpretes en lengua de señas; el 6%, de libros de texto en braille, y el 2%, de máquinas Perkins de escritura en braille. Los directores también indican que sus escuelas carecen de la infraestructura física básica necesaria para recibir a estudiantes con discapacidad, tales como rampas, señalización con un piso táctil al inicio y al final de las rampas, baños accesibles y espacios de juego adaptados (véase el gráfico 8).

Gráfico 8. Disponibilidad de infraestructura adaptada para personas con discapacidad y apoyos para el aprendizaje en las escuelas



N = 3.700

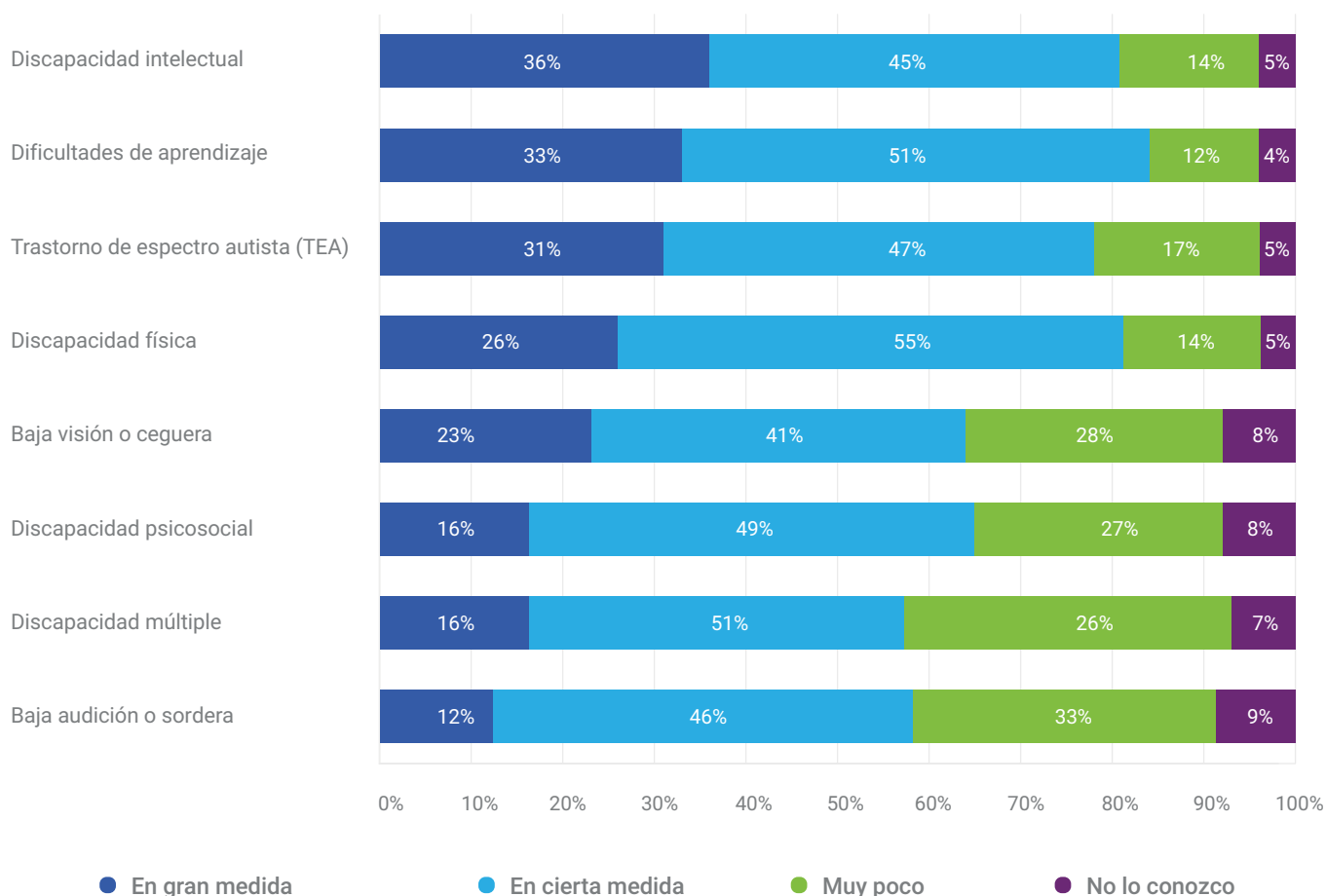
Fuente: Encuesta a directores y coordinadores.

Existe evidencia de que los CAIE pueden ayudar a las instituciones educativas a satisfacer mejor las necesidades del alumnado con discapacidad. Según la encuesta, el 64% del personal de los CAIE considera que posee el conocimiento adecuado para apoyar a los estudiantes con discapacidad visual, mientras que el 58% considera que cuenta con la preparación necesaria para trabajar con estudiantes con discapacidad auditiva (*véase el gráfico 9*). Aunque la discapacidad visual y auditiva son aquellas con las que su nivel de confianza es menor, este supera al de los docentes de escuelas (47% y 43%, respectivamente). Si bien estas cifras aún están por debajo de lo esperado para atender adecuadamente a la población estudiantil con discapacidad auditiva o visual a nivel nacional, indican que el personal de los CAIE dispone de un cúmulo importante de conocimientos y experiencia que puede ponerse al servicio de las instituciones educativas.

Las entrevistas con estudiantes con discapacidad y sus padres y madres revelan las dificultades que enfrentan dentro del sistema educativo, entre ellas la falta de adaptaciones en la comunicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje como la lengua de señas, la falta de materiales educativos en braille o en relieve, experiencias de discriminación por parte de los compañeros, acceso limitado a tecnologías de asistencia y escasez de docentes especializados en educación inclusiva. Estos factores contribuyen a que los estudiantes con discapacidad no se matriculen en la escuela o la abandonen, lo cual tiene varias implicancias para el niño o la niña y su familia (véase el cuadro 5 para obtener información sobre niños, niñas y adolescentes fuera del sistema escolar).

Gráfico 9. Confianza del personal de los CAIE en su capacidad para trabajar con estudiantes con discapacidad

¿En qué medida considera que tiene conocimientos adecuados para trabajar con estudiantes con discapacidad?



N = 314

Fuente: Encuesta al personal de los CAIE.

CUADRO 5

Niños, niñas y adolescentes con discapacidad sin escolarizar

Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que están fuera del sistema escolar en el Paraguay enfrentan múltiples barreras estructurales, sociales y económicas que dificultan su inclusión educativa. En muchos casos, presentan un mayor grado de dificultad funcional, lo que implica una alta demanda de cuidados diarios por parte de sus familias. Durante las entrevistas, algunas madres comentan que se han visto obligadas a renunciar a sus trabajos o reorganizar sus horarios laborales para atender las necesidades básicas de sus hijos, como el aseo, la alimentación o la movilidad.

Entre las razones de abandono escolar más señaladas durante las entrevistas con niños y niñas con discapacidad sin escolarizar y sus padres y madres, se encuentran el acoso de compañeros sin discapacidad y la falta de atención personalizada por parte del personal docente. También se señalan dificultades de transporte, como la falta de medios de transporte público accesibles y seguros para personas con discapacidad, y la imposibilidad de cubrir los costos de traslado. Algunos niños y niñas que asistieron anteriormente a la escuela, recuerdan con agrado aspectos como el recreo, los amigos y las actividades en el aula, mientras que otros mencionan experiencias negativas, como las dificultades para comprender algunas materias o para comunicarse con sus docentes y compañeros. Estas vivencias reflejan tanto el deseo de aprender de los niños y niñas con discapacidad como la necesidad de crear entornos escolares más inclusivos, accesibles y adaptados a sus necesidades.

“Cuando iba me sentía bien ahí, sobre todo porque tenía amigas y compañeras con quienes compartir, con quienes hablar en lengua de señas. Ahora me siento muy triste porque yo quiero ir, necesito ir a la escuela. Yo necesito amigos, necesito hablar en mi lengua de señas. No tengo nada ahora y no tenemos dinero como para que me pueda ir otra vez”.



Adolescente con discapacidad auditiva fuera de la escuela, Capital.

CUADRO 5

Los padres y madres de niños y niñas con discapacidad entrevistados indican una serie de apoyos necesarios para que sus hijos puedan regresar a la escuela. Estos incluyen apoyo económico para el transporte escolar de ida y vuelta, y la necesidad de profesionales especializados en discapacidad, como especialistas en psicopedagogía, psicología, interpretación en lengua de señas y fonoaudiología, idealmente disponibles dentro de las escuelas para evitar costos adicionales a las familias.

“Es feísimo. No hay veredas buenas. Al menos si la vereda estaba buena, tranquilo sería. Pero es todo un sacrificio de llevarle con la silla de ruedas porque la vereda está mal por la calle. Si vos salís por la calle, los vehículos te bocinean. Te vas por el asfalto y ahí te van a bocinar”.

Madre de un niño con discapacidad física sin escolarizar, Itapúa



Muchos padres y madres de estudiantes con discapacidad mencionan que preferirían inscribir a sus hijos en escuelas especiales ya que consideran que ofrecen una atención más personalizada y especializada con profesionales mejor capacitados que las escuelas regulares. Además, creen que las escuelas especiales proporcionan un entorno más seguro, donde los estudiantes están menos expuestos a comentarios discriminatorios y pueden comunicarse con otros niños y niñas que también conocen la lengua de señas, lo cual contribuye a generar un sentido de comunidad. Sin embargo, muchos reconocen a su vez las desventajas de las escuelas especiales, como la interacción social limitada solo con personas con discapacidad y el riesgo de segregación. Coinciden en que, si los docentes de las escuelas regulares reciben una formación adecuada, aumentará su confianza en que se satisfagan las necesidades específicas de sus hijos e hijas. Esto es especialmente relevante en el caso de las discapacidades auditiva y visual, las cuales requieren que el personal cuente con competencias específicas en lengua de señas o en medidas de accesibilidad para baja visión y ceguera. La formación de los docentes en estos conocimientos facilitaría la inclusión educativa

de más estudiantes con tales discapacidades, y fomentaría un entorno escolar equitativo y accesible para todos. Los propios estudiantes con discapacidad entrevistados también expresan esta demanda de apoyo para poder participar plenamente en el aula.

“Las ventajas son que, si se va a un colegio especial, se sabe que están las profesionales que le van a atender bien, que le van a ayudar, que le van a tener paciencia como corresponde. Para nosotros los papás, eso es una tranquilidad, pero tampoco es bueno que haya un colegio solamente para niños que tengan alguna cosa. Deben ser todos iguales, pero para eso necesitamos que haya profesionales, que haya apoyo para los profesores, porque los docentes son los que no están capacitados para tratarle a ese niño”.



Madre de un estudiante con discapacidad psicosocial

Colegio nacional de educación media, Alto Paraná

“Mi sueño es que los compañeros y los profesores aprendan lengua de señas para que yo pueda participar también. También que aprenda la directora. La profesora solamente habla y yo copio. Nada más. No me enseña, no me explica nada, yo no entiendo nada. Faltan intérpretes de lengua de señas. Yo ruego, ojalá que se cumpla. Necesitamos intérpretes y que también la profesora aprenda lengua de señas, porque ahora es todo oral y no entiendo nada”.



Estudiante con discapacidad auditiva

Escuela nacional de educación básica, Itapúa

Algunos docentes entrevistados indican que encuentran mayores dificultades al trabajar con estudiantes con discapacidad visual o auditiva, especialmente debido a las barreras de comunicación. En estos casos, buscan la asistencia de colegas que manejan la lengua de señas, para que les ayuden a explicar los contenidos de la clase, y de aquellos que tienen conocimientos sobre medidas de accesibilidad para baja visión y ceguera, para que les apoyen en la traducción de materiales al braille, en la elaboración de materiales en relieve, en el uso de tecnología digital o en la corrección de exámenes en braille. Los docentes entrevistados en escuelas que ya cuentan con intérpretes de lengua de señas y materiales adaptados para estudiantes con

baja visión o ceguera destacan lo beneficioso que resulta este apoyo para garantizar el acceso al conocimiento y la participación de todo el alumnado en las actividades de la clase. Estas herramientas también les permiten interactuar de manera más cercana con los estudiantes y monitorear su aprendizaje de forma accesible. Por ejemplo, algunos docentes señalan que los intérpretes de lengua de señas desempeñan un papel activo en el aula, muchas veces como codocentes, colaborando en la planificación de las clases y manteniendo una comunicación constante durante las actividades pedagógicas para asegurar la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva (véase *el estudio de caso 2*). Asimismo, destacan el uso de tecnología digital, como los libros de texto digitales accesibles, que permiten al alumnado con discapacidad visual y auditiva acceder al mismo contenido que sus compañeros

“Los libros nos dan la posibilidad de tener herramientas que puedan llegar a todos los niños. Si de repente tengo un video de un cuento y voy a trabajar el análisis del texto, entonces ese video está preparado para que les llegue a los niños que no visualizan muy bien, que no son oyentes, o que no tienen mucha atención. Yo les pongo el cuento largo primero, de ahí les pongo la versión corta y en lengua de señas, para los otros grupos para los que de repente es muy larga la historia y no van a poder entender mucho. Todos juntos interactuamos con la actividad dentro de la pantalla”.



Profesora

Escuela privada subvencionada de educación básica, Central

Buenas prácticas en el trabajo con intérpretes de lengua de señas y modelos lingüísticos en una escuela privada subvencionada en Central

La escuela cuenta con dos tipos de apoyo para el alumnado con discapacidad auditiva:

- **Intérprete de lengua de señas:** persona oyente que domina la lengua de señas.
- **Modelo lingüístico:** persona sorda que domina la lengua de señas y tiene el interés de transmitir su lengua materna.

Hace tres años, la escuela introdujo un programa semillero para la formación de intérpretes de lengua de señas y modelos lingüísticos. Los docentes identifican estudiantes que tienen interés por apoyar a sus compañeros con discapacidad auditiva durante las actividades de aprendizaje o que demuestran empatía al interactuar socialmente y les ofrecen la posibilidad de formarlos como intérpretes o modelos lingüísticos. La formación se realiza de manera espontánea durante las actividades en el aula, sin necesidad de realizar un curso adicional, lo que ahorra tiempo, costos y permite que los estudiantes se formen en el mismo ambiente en el que desarrollarán su labor en el futuro.

Al trabajar con los intérpretes y modelos lingüísticos, los docentes utilizan las siguientes estrategias:

- **Compartir la planificación de la clase previamente:** Los docentes invierten tiempo en compartir sus planes de clase con los intérpretes y modelos lingüísticos antes del inicio de la clase. Esto permite que se familiaricen con el contenido que deberán comunicar posteriormente al alumnado con discapacidad auditiva, busquen material visual que les sirva para aclarar conceptos o consulten señas que no conocen para hacer una interpretación más exacta.

“Me va explicando todo lo que yo voy a desarrollar. ¿Qué es lo que vamos a hacer ese día? El plan, por ejemplo, lo que se va a trabajar el día lunes en castellano y en matemáticas. Entonces me va explicando y eso yo voy adecuando para que el niño pueda entender el tema que se va a desarrollar”.

Estudiante modelo lingüístico, Escuela Privada Subvencionada, Central



ESTUDIO DE CASO 2

- **Mantener una comunicación fluida durante la clase:** Los docentes involucran a los intérpretes y modelos lingüísticos en todas las actividades de la clase e intercambian información sobre los estudiantes con discapacidad auditiva en diferentes momentos. Por ejemplo, se comunican con ellos cuando quieren hacerle alguna pregunta al estudiante, les consultan si algo no le ha quedado claro al estudiante para repetir la explicación o les piden que muestren a todo el grupo algunas señas relacionadas al contenido de la clase para que los estudiantes oyentes también puedan aprender lengua de señas.

“No es que yo le dejo a mi intérprete, y que se vea él y yo con mi grupo, y entonces vamos a trabajar por separado. Ahí no vas a lograr nada. El objetivo es trabajar en conjunto. El intérprete va a ir enseñando las palabras en lengua de señas y yo voy a corroborar si llegó o no el aprendizaje. Yo maestra, me voy otra vez y le pregunto si quiere explicarme un poco, si me puede mostrar un poco, para ver si llegó o no el aprendizaje que pretendiste en el día”.

Docente, Escuela Privada Subvencionada, Central



¿Qué ruta seguir para implementar esta recomendación?

Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual y auditiva son los más excluidos del sistema educativo. Ellos y sus padres y madres demandan mayor apoyo, incluida formación en lengua de señas para los docentes y la creación de materiales accesibles. Actualmente, la mayoría de los docentes carece de competencias específicas para trabajar con esta población, como lengua de señas o conocimientos en medidas de accesibilidad para baja visión y ceguera.

Es esencial movilizar la experiencia disponible dentro de los CAIE, particularmente en discapacidad visual y auditiva, dada la escasez de docentes capacitados para trabajar con estas discapacidades. Capitalizar el conocimiento y la experiencia existente en estos centros es un primer paso para solventar esa carencia en la formación docente y ampliar gradualmente el grupo de profesionales capacitados. A continuación se exponen algunas acciones que puede llevar a cabo el MEC para implementar esta recomendación:



A corto plazo

Hacer un mapeo de los profesionales disponibles en los CAIE que puedan formar a los docentes en competencias básicas de lengua de señas o medidas de accesibilidad para baja visión y ceguera.

La movilización de los conocimientos de personas con competencias y experiencia en interpretación contribuirá a ampliar el número de docentes usuarios de la lengua de señas, no necesariamente como intérpretes profesionales, sino como comunicadores capaces de interactuar con personas con discapacidad auditiva⁶². Realizar un mapeo de intérpretes permitirá al MEC estimar la disponibilidad de expertos a nivel nacional, que pueden servir como formadores de formadores, así como su distribución en el territorio nacional según el CAIE en el que trabajan. Esto permitirá capitalizar la capacidad existente y facilitará una asignación eficiente de recursos, asegurando que la formación docente llegue a las áreas donde la base ya está parcialmente establecida. Se recomienda, además, incorporar esta función de capacitación del personal al manual del proceso de apertura, habilitación o conversión de CAIE, con el fin de formalizar su función en la formación de docentes en medidas de accesibilidad y prácticas pedagógicas inclusivas.



A mediano plazo

Iniciar la formación en instituciones educativas que tengan estudiantes con discapacidad visual o auditiva y que sean aledañas a los CAIE, para capacitar un primer grupo de docentes que luego pueda replicar la formación.

El MEC puede centrarse en preparar una primera cohorte de docentes que puedan convertirse en mentores de otros docentes, compartiendo su conocimiento sobre lengua de señas o medidas de accesibilidad para baja visión y ceguera, fortaleciendo así las capacidades del personal en las escuelas. Esta etapa también debe incluir la elaboración de lineamientos y materiales para estandarizar el proceso de formación docente y asegurar la consistencia en la implementación. Estos materiales pueden, a su vez, incluirse en la formación docente inicial, para asegurar que estas competencias sean parte del perfil de egreso docente⁶³. En paralelo, el MEC deberá reactivar el debate en torno a la elaboración de una malla curricular orientada a la formación profesional en interpretación de

lengua de señas, en colaboración con instituciones como la Secretaría de Políticas Lingüísticas y el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES). Contar con una oferta formativa estructurada permitirá cubrir, de manera sostenible, el déficit estructural de intérpretes en el país.



A largo plazo

Replicar la formación en lengua de señas o en medidas de accesibilidad para baja visión y ceguera de manera escalonada en más instituciones educativas.

Ampliar las actividades de formación docente a nivel nacional de manera escalonada y sistemática en más instituciones educativas ayudará a incrementar progresivamente la disponibilidad de docentes con las competencias esenciales para atender a estudiantes con discapacidad visual y auditiva⁶⁴. A medida que se expanda la red de docentes capacitados en interpretación en lengua de señas y en medidas de accesibilidad para baja visión y ceguera, la educación inclusiva dejará de estar limitada únicamente a la atención de ciertas discapacidades. Algunos de estos docentes formados podrían asumir un papel más activo en la revisión de la malla curricular del programa de formación profesional en interpretación de lengua de señas. Asimismo, su incorporación como formadores dentro del programa permitiría enriquecer el proceso de enseñanza con una perspectiva práctica y contextualizada.



CAPÍTULO 5

Conclusiones

En el último decenio, el Paraguay ha logrado avances significativos en la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Entre los hitos más importantes destacan la promulgación de la Ley N.º 5136 de Educación Inclusiva en 2013 y la elaboración de lineamientos técnicos por parte del MEC para su implementación. El MEC también ha promovido una oferta educativa más inclusiva, impulsando la transformación de escuelas y servicios especiales en CAIE, así como el desarrollo de materiales educativos accesibles aplicando el enfoque del DUA. Estos esfuerzos han contribuido a generar una mayor conciencia social sobre las barreras que se encuentran las personas con discapacidad en el acceso a la educación, así como a fortalecer el respaldo de la educación inclusiva por parte de la comunidad educativa hacia. La mayoría de los docentes y familias reconoce los beneficios de la educación inclusiva, tanto para los estudiantes con discapacidad como para sus compañeros sin discapacidad, al garantizar el derecho de todos a la educación y fomentar la convivencia en la diversidad.

A pesar de estos importantes avances, persisten desafíos para consolidar una educación inclusiva en el Paraguay. Entre ellos se encuentran la limitada formación docente en educación inclusiva, la aplicación del enfoque del DUA u otras estrategias didácticas para gestionar la diversidad en el aula solo en instituciones educativas aisladas, la ausencia de un modelo operativo que regule el funcionamiento de los CAIE y su articulación con las instituciones educativas, así como la exclusión persistente de estudiantes con discapacidad visual, auditiva y múltiple, quienes en su mayoría permanecen fuera del sistema educativo.

El estudio LiFE exploró los componentes esenciales de un sistema educativo inclusivo para las personas con discapacidad, según se definen en el capítulo 11 del tercer volumen de la guía metodológica para el análisis del sector educativo⁶⁵. El estudio se centra en analizar aspectos relacionados con la oferta, la calidad y la demanda de servicios de educación inclusiva, prestando especial atención a la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

En respuesta a los desafíos pendientes en el Paraguay, el presente informe propone cuatro recomendaciones en materia de política educativa basadas en los resultados del estudio, acompañadas de estrategias a corto, mediano y largo plazo, que buscan fortalecer distintos componentes del sistema educativo. Estas estrategias ofrecen una ruta más precisa para continuar el camino hacia la construcción de un sistema educativo que garantice el derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Las recomendaciones propuestas abordan las áreas prioritarias definidas en el estudio, aunque otras áreas como la infraestructura escolar, las reformas curriculares y el proceso de diagnóstico también son importantes. Su puesta en marcha requerirá de las siguientes consideraciones:

- **Una implementación progresiva y sostenida en el tiempo de las reformas educativas, ya que la transformación de los sistemas educativos es un proceso de largo aliento.** Para que estos cambios sean verdaderamente sistémicos, es indispensable un compromiso continuo de inversión por parte del MEC, asumido

de manera transversal en todas sus instancias y niveles. La educación inclusiva debe ser una prioridad en todas las direcciones del MEC, en todos los ciclos educativos, en instituciones de gestión pública, privada y privada subvencionada, y en todos los departamentos del país.

- **La coordinación y articulación entre distintas direcciones del MEC para adoptar una perspectiva inclusiva a lo largo de todo el sistema educativo en su conjunto.** La DGEI debe asumir una función articuladora, promoviendo la corresponsabilidad entre las distintas direcciones involucradas en la implementación de una educación inclusiva (Escolar Básica, Media, Técnica y Profesional, Superior, Formación Docente, Currículo, Gestión Educativa Departamental e Investigación). Este enfoque es fundamental para reforzar una visión inclusiva transversal en el sistema educativo y superar la idea de que la atención a estudiantes con discapacidad recae exclusivamente en la DGEI.
- **El fortalecimiento del papel de actores locales, como las Supervisiones Pedagógicas, en la implementación de una educación inclusiva.** Las Supervisiones Pedagógicas, por su cercanía a las escuelas y su vínculo directo con el MEC y sus distintas direcciones, están en una posición privilegiada para liderar procesos de transformación educativa. Estas instancias pueden desempeñar un papel fundamental en la provisión de asesoría técnica a las escuelas, el acompañamiento pedagógico, el monitoreo de prácticas inclusivas y la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad.
- **Un proceso de monitoreo y evaluación que acompañe las reformas en la política educativa.** La recopilación continua de información sobre la calidad y eficacia de estas reformas permitirá realizar ajustes oportunos y basados en evidencia. Este proceso será especialmente relevante durante la implementación de nuevos programas de formación docente en educación inclusiva, así como del modelo operativo de los CAIE.

- **Redoblar esfuerzos para posicionar el DUA como enfoque pedagógico fundamental en el Paraguay.** Es necesario fortalecer la formación docente en educación inclusiva, prestando especial atención a la aplicación práctica del DUA. El MEC debe promover que los docentes lleguen a conocer en profundidad el DUA como un marco transversal que orienta la planificación de clase, y que no es sustituido por los ajustes razonables, sino que los integra como parte de una estrategia más amplia para garantizar la participación de todos los estudiantes. Cabe recalcar que el posicionamiento del enfoque del DUA no excluye la incorporación de otras estrategias o medidas de accesibilidad, como la enseñanza multinivel o el aprendizaje colaborativo.
- **La coordinación entre el MEC, otros sectores del Estado, el sector privado y las organizaciones de la sociedad civil para abordar la situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que se encuentran fuera del sistema educativo.** Los datos recopilados durante las entrevistas evidencian la necesidad de un abordaje sistémico, con estrategias intersectoriales que respondan a las diversas causas de exclusión. Entre ellas destacan las dificultades relacionadas con el transporte escolar, las limitaciones económicas que obligan a las familias a retirar a sus hijos e hijas de la escuela para poder trabajar y la falta de formación docente en lengua de señas, así como en medidas de accesibilidad para estudiantes con baja visión, ceguera o discapacidad múltiple.
- **La mejora continua de los datos sobre niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el sistema escolar.** El Paraguay ha avanzado en la recopilación de datos relevantes sobre la situación de discapacidad, el tipo de discapacidad y la existencia de un diagnóstico gracias al RUE. Sin embargo, es fundamental que esta información se actualice de manera continua para reflejar con precisión la realidad del alumnado. También es importante mejorar la calidad de los datos incorporando preguntas sobre las dificultades funcionales que enfrentan los niños, niñas y adolescentes debido a su discapacidad. Estos datos permitirán a las escuelas adaptar mejor sus estrategias y recursos pedagógicos según las necesidades específicas de cada estudiante.

- **La realización de estudios complementarios con datos desagregados por ciclo educativo y por departamento.** Esto facilitará la identificación de áreas específicas de mejora dentro del sistema educativo, y permitirá adaptar los planes de trabajo de las Direcciones Departamentales de Educación y las Supervisiones Pedagógicas, según las condiciones y necesidades locales. La cantidad de datos generados en el marco del estudio LiFE posibilita la realización de análisis más específicos según las funciones de cada dirección o instancia del MEC.

Anexos

Anexo A. Listado de legislación y documentos de política revisados

SECTOR	AÑO	DOCUMENTO
General	1992	Constitución Nacional de la República del Paraguay
	2014	Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030
	2013	Ley nº 4.934 de accesibilidad al medio físico para las personas con discapacidad
Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS) He recibido la formación adecuada para satisfacer las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad	2013	Decreto nº 10.514 por el cual se reglamenta la Ley nº 4720/2012 “que crea la Secretaría Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (SENADIS)”
	2016	Plan de Acción Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad 2015-2030
	2013	Decreto nº 10.747 por el cual se aprueban las políticas públicas en materia de Derechos Humanos y se pone en fase de implementación el Plan Nacional de Derechos Humanos
	2017	Guía básica de accesibilidad al medio físico para las personas con discapacidad
	s.f.	Protocolo de cedulación a personas con discapacidad
Ministerio de Educación y Ciencias (MEC)	1998	Ley nº 1.264 General de Educación
	2013	Ley nº 5.136 de Educación Inclusiva
	2014	Decreto nº 2.837 por el cual se reglamenta la Ley nº 5136 de Educación Inclusiva
	2015	Resolución nº 01 por la cual se reglamenta el régimen de faltas y sanciones por incumplimiento de la ley nº 5136/13 de Educación Inclusiva
	2018	Resolución nº 17.267 por la cual se aprueban los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay, en instituciones educativas de gestión oficial, privada y subvencionada
	2025	Resolución nº 376 por la cual se aprueban el documento “Orientaciones técnicas para la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” y se establece su aplicación en instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades de gestión oficial, privada y privada subvencionada de todo el país – versión 1

Anexo B. Participantes

Investigación cuantitativa

A continuación se presenta un resumen de los datos sociodemográficos de las personas que participaron en las encuestas en línea. Estos datos incluyen las características relacionadas con el sexo, la ubicación geográfica y la lengua materna de cada participante. Cabe señalar que los datos analizados en estas encuestas no se han desagregado a nivel departamental.

Cuadro B.1. Datos sociodemográficos de las personas participantes en las encuestas

PARTICIPANTES	N	SEXO		UBICACIÓN GEOGRÁFICA		LENGUA MATERNA		
		Hombre	Mujer	Urbana	Rural	Español	Guaraní	Ambas
Directores Departamentales de Educación, Supervisores y Técnicos	1.555	1.063	492	-	-	1.062	493	0
Directores	3.145	1.309	1.836	1.416	1.729	1.995	1.150	0
Coordinadores	555	139	416	363	192	394	161	0
Docentes	13.874	3.714	10.160	7.652	6.222	8.899	4.975	0
Personal de Centros de Apoyo a la Inclusión Educativa (CAIE)	314	57	257	-	-	259	52	3

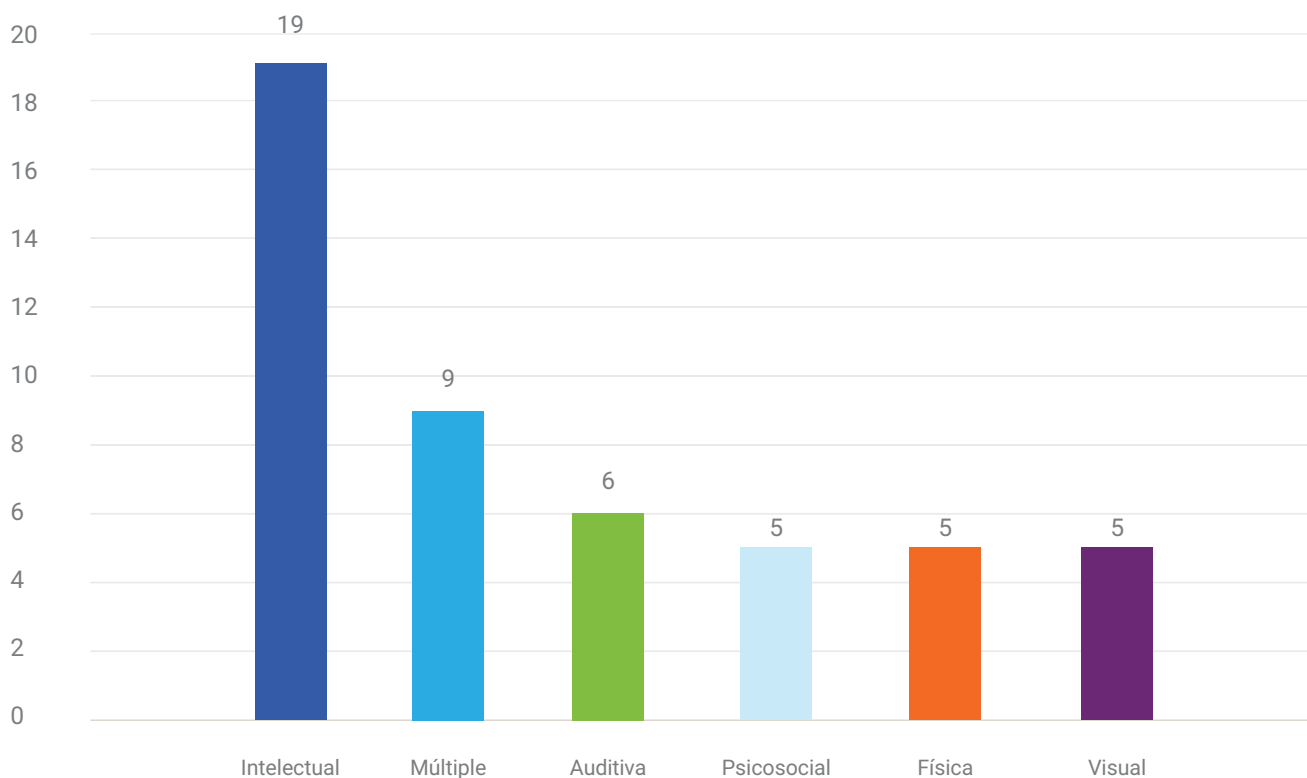
Investigación cualitativa

Se seleccionaron 16 escuelas para la investigación cualitativa –4 públicas, 4 privadas subvencionadas y 8 privadas– en los departamentos de Capital, Central, Itapúa y Alto Paraná. En total, se entrevistó a 39 niños, niñas y adolescentes con discapacidad y a 37 de sus padres o madres. Además, se realizaron 12 entrevistas a niños, niñas y adolescentes con discapacidad que no se encuentran escolarizados, y a sus 12 padres o madres. Se organizaron 12 grupos focales, 6 con niños, niñas y adolescentes sin discapacidad y 6 con sus padres o madres. Todos los estudiantes se seleccionaron aleatoriamente, asegurando la representatividad de diferentes edades y tipos de discapacidad. Para obtener datos cualitativos complementarios a los de la encuesta también participaron 13 docentes en las entrevistas.

Cuadro B.2. Participantes de las entrevistas y grupos focales

PARTICIPANTES	MÉTODO	EN LA ESCUELA	SIN ESCOLARIZAR
Niños, niñas y adolescentes con discapacidad	Entrevista	37	12
Padres o madres de de niños, niñas y adolescentes con discapacidad	Entrevista	37	12
Niños, niñas y adolescentes sin discapacidad	Grupo focal	30	-
Padres o madres de niños, niñas y adolescentes sin discapacidad	Grupo focal	30	-
Docentes	Entrevista	13	-
TOTAL		147	24

Cuadro B.3. Tipos de discapacidad de los niños, niñas y adolescentes participantes en las entrevistas



N = 49 niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Referencias

- 1 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*, UNICEF, Nueva York, noviembre de 2021.
- 2 *Ibid.*
- 3 Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD), Naciones Unidas, Nueva York, 24 de enero de 2007.
- 4 Naciones Unidas, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, Naciones Unidas, Nueva York, 25 de noviembre de 2016.
- 5 Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Global Partnership for Education y Ministerio de Relaciones Exteriores, del Commonwealth y de Desarrollo del Reino Unido, *Education sector analysis methodological guidelines*. Volume 3, Paris, 2021.
- 6 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Resumen de la Política y Estrategia de Inclusión de la Discapacidad de UNICEF 2022 – 2030*, UNICEF, Nueva York, 2022.
- 7 UNICEF, *Seen, Counted, Included*.
- 8 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Children with disabilities in Latin America and the Caribbean: a statistical overview of their well-being*, UNICEF, Nueva York, noviembre de 2024.
- 9 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Notas de orientación programática sobre niños, niñas y adolescentes con discapacidad 2018 – 2021*, Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe, Panamá, agosto de 2019.
- 10 Banco Mundial, *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible. Resumen ejecutivo*, Banco Mundial, Washington DC, 2021.
- 11 UNICEF, *Notas de orientación programática*.
- 12 Banco Mundial, *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*.
- 13 Instituto Nacional de Estadística de Paraguay, “Conociendo a la población con discapacidad”. Censo Nacional de Población y Viviendas 2022: Resultados finales, INE, Asunción, 2024.
- 14 *Ibid.*
- 15 *Ibid.*
- 16 Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Estudio Niñas, niños y adolescentes fuera de la escuela: perfiles y barreras de exclusión en Paraguay*, MEC y UNICEF, Asunción, mayo de 2023.
- 17 República del Paraguay, Ministerio de Educación y Ciencias, *Ley N° 5.749 que establece la carta orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias (2017)*.
- 18 República del Paraguay, *Ley N° 5.136 de Educación Inclusiva (2013)*.
- 19 Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional y Fundación Sarakí, *Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay*, MEC, USAID y Fundación Sarakí, Asunción, 2018.
- 20 Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, Resolución N° 118 por la cual se aprueba el Manual de Escuelas Accesibles, en el marco del convenio de cooperación interinstitucional suscrito entre el Tribunal Superior de Justicia Electoral, Secretaría Nacional de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, Fundación Sarakí y el Ministerio de Educación y Cultural, Asunción, 2015.
- 21 Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, Resolución N° 32.388 por la cual se aprueba el reglamento de apertura, funcionamiento y cierre de instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionada, dependientes de este Ministerio, Asunción, 2017.
- 22 Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, Plan de Acción Educativa 2018 – 2023, MEC, Asunción, 2018.
- 23 Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, Resolución N° 17.267 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, Asunción, 2018.
- 24 Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, Resolución N° 22.720 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, Asunción, 2018.

- 25 Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, Resolución n° 376 por la cual se aprueban el documento “orientaciones técnicas para la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” y se establece su aplicación en instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades de gestión oficial, privada y privada subvencionada de todo el país – versión 1, Asunción, 2025.
- 26 Ferreira, H., et al., “Inclusión educativa en Paraguay: un análisis desde la perspectiva de maestras de apoyo a la inclusión de una organización de Asunción”, *Cuadernos de Psicología*, vol. 4, 2024, págs. 143–157.
- 27 Cantero, M., Onrubia, J. y Fabiola Sánchez, “Funciones de asesoramiento que los centros de apoyo a la inclusión desarrollan como aporte a la educación inclusiva en Paraguay”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 89, núm. 1, 30 de junio de 2022, págs. 59–75.
- 28 Velásquez Moreira, V., Documento de referencia preparado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. América Latina y el Caribe. “Discapacidad y educación en Paraguay. Retos de la educación de personas con discapacidad en Paraguay desde la perspectiva de la gobernabilidad”, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2020.
- 29 Mongelos, G., “Impulsando la inclusión: un estudio de caso sobre la implementación de ajustes razonables en el departamento de Ñeembucú durante el 2024”, *Revista de Formación Docente y Enseñanza*, vol. 4, núm. 2, 31 de diciembre de 2024, págs. 80- 88.
- 30 Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Global Partnership for Education y Ministerio de Relaciones Exteriores, del Commonwealth y de Desarrollo del Reino Unido, *Education sector analysis methodological guidelines*. Volume 3, París, 2021.
- 31 República del Paraguay, *Ley N° 5.136 de Educación Inclusiva (2013)*.
- 32 Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, Resolución n° 376 por la cual se aprueban el documento “orientaciones técnicas para la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” y se establece su aplicación en instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades de gestión oficial, privada y privada subvencionada de todo el país – versión 1. Asunción, 2025.
- 33 Meta, “Textos digitales accesibles, un gran avance para la educación inclusiva en Paraguay”. Asunción, 31 de octubre de 2023.
- 34 UNICEF Innocenti – Centro Mundial de Investigación y Prospectiva, *Libros de texto digitales accesibles. Creación de herramientas digitales que permitan el diseño universal para el aprendizaje y la educación inclusiva – Paraguay*, UNICEF Innocenti, Florencia, agosto de 2022.
- 35 MEC y UNICEF, Estudio Niñas, niños y adolescentes fuera de la escuela.
- 36 *Education sector analysis methodological guidelines. Volume 3*.
- 37 Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Escolar Básica para el 1° y 2° Ciclo*, Asunción, 2020.
- 38 Cardozo, S., “Relación entre el apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes del departamento Central del Paraguay”. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, Universidad de Asunción, vol. 18, núm. 2, 2023, págs. 37-52.
- 39 Ancaya-Martínez, M., Távara-Subalú, C. y Yarin, A., “Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática”, *European Public and Social Innovation Review*, vol. 9, 8 de octubre de 2024, págs. 1-18.
- 40 Ministerio de Relaciones Exteriores, del Commonwealth y de Desarrollo del Reino Unido, Banco Mundial, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, *2023 Cost-effective approaches to improve global learning. What does recent evidence tell us are “Smart Buys” for improving learning in low- and middle-income countries? Recommendations of the Global Education Evidence Advisory Panel (GEEAP)*, 2023.
- 41 *Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay*.
- 42 Barrios Aguilar, R. V., Mendoza Gavilán, I., Campos de Ríos, T., y Viviana Guadalupe Villalba, “Análisis de la implementación del enfoque Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en las prácticas pedagógicas”, *Aula Pyahu: Revista de Formación Docente y Enseñanza*, vol. 2, núm. 3, 2024, págs. 21-32.
- 43 Bautista-Vallejo, J. y Rafael Manuel Hernández-Carrera, “La educación inclusiva paraguaya a través del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)”, *La Educación en Red, Realidades Diversas*, Horizontes Comunes: XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. Santiago de Compostela, 7 a 9 de julio de 2021.
- 44 Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Guía para educadores sobre cuentos accesibles, MEC y UNICEF, Asunción, junio de 2021.
- 45 Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, Resolución n° 376 por la cual se aprueban el documento “orientaciones técnicas para la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” y se establece su aplicación en instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades de gestión oficial, privada y privada subvencionada de todo el país – versión 1. Asunción, 2025.
- 46 Moscato, M. y Francesca Pedone, “Enhancing inclusive teaching. A teacher professional development research grounded in UDL principles”, *Pedagogical Perspective*, TSTT 2023 Special Issue, 15 de mayo de 2024, págs. 110-125.

- 47 Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, Resolución n° 376 por la cual se aprueban el documento “orientaciones técnicas para la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” y se establece su aplicación en instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades de gestión oficial, privada y privada subvencionada de todo el país – versión 1. Asunción, 2025.
- 48 Parada-Gañete, A. y Felipe Trillo-Alons, “Good Practices of Educational Inclusion: Criteria and Strategies for Teachers’ Professional Development”, *Education Science*, vol. 13, núm. 270, 2023, págs. 2-19.
- 49 *Ibid.*
- 50 Unal, N., Karal, M. y Sema Ta, “Developing accesible lesson plans with Universal Design for Learning (UDL)”, *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 69, núm. 4, 17 de septiembre de 2020, págs. 1442-1456.
- 51 Churches, R., “Evidence-based policy levers for school improvement”, Education Endowment Trust, 22 de abril de 2025.
- 52 Churches, R., et al., *Collaborative behaviour improvement in schools: implications for global policymakers*, Education Endowment Trust, 2025.
- 53 República del Paraguay, Ley N° 5.136 de Educación Inclusiva, (2013).
- 54 Cantero, M., “Los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) como figura de asesoramiento para la transformación de los centros escolares en una dirección inclusiva en Paraguay”. Tesis doctoral. Barcelona, 2024.
- 55 MEC y UNICEF, Estudio Niñas, niños y adolescentes fuera de la escuela.
- 56 Helmer, J., et al., “Planting the seeds for inclusive education: one resource centre at a time”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 27, núm. 5, 2023, págs. 586-602.
- 57 Price, R., *Inclusive and special education approaches in developing countries*, K4D Helpdesk Report 373, Brighton, Institute of Development Studies, 2018.
- 58 Herrera Vegas, M., *Mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación inicial de América Latina*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Educación para la Paz, 2022.
- 59 Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, Resolución n° 376 por la cual se aprueban el documento “orientaciones técnicas para la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” y se establece su aplicación en instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades de gestión oficial, privada y privada subvencionada de todo el país – versión 1, Asunción, 2025.
- 60 INE, “Conociendo a la población con discapacidad”.
- 61 República del Paraguay, Ley N° 6.530 que otorga reconocimiento oficial a la Lengua de Señas Paraguaya (LSPy). Asunción, 2020.
- 62 Presidencia de la República del Paraguay y Ministerio de Educación y Ciencias, Decreto N° 9.274 por el cual se reglamenta la Ley N° 6.530 que otorga reconocimiento a la Lengua de Señas Paraguaya (LSPy), (2023).
- 63 Schwnek de Mello, R., et al., “Formación de profesores de lengua portuguesa en la perspectiva de educación de sordos”. *Revista Portuguesa de Educação Especial*, vol. 27, 2021, págs. 793-812.
- 64 Merino, M., et al., “Lengua de señas y su importancia en la formación de docentes de Educación Inicial de la Ciudad de Quito”. *Revista Científica Élite*, vol. 3, núm. 1, 2021.
- 65 *Education sector analysis methodological guidelines. Volume 3.*

Agradecimientos

Este informe de investigación ha sido elaborado y conceptualizado por Stefania Vindrola (Consultora de Investigación Educativa de UNICEF Innocenti – Centro Mundial de Investigación y Prospectiva), Kebakaone Marumo (Pasante de Investigación de UNICEF Innocenti) y Ghalia Ghawi (Especialista en Educación de UNICEF Innocenti), bajo la supervisión y orientación de Thomas Dreesen (Responsable de Educación de UNICEF Innocenti) y Linda Jones (Jefa de Educación de UNICEF Innocenti). Amparo Barrera (Auxiliar de Programas de UNICEF Innocenti) brindó apoyo administrativo indispensable al equipo.

Los autores desean expresar su sincero agradecimiento a los colegas de la oficina de UNICEF en el Paraguay por sus contribuciones a lo largo de la investigación. La dirección general del proyecto estuvo a cargo de María Fe Dos Santos (Oficial de Educación de la Oficina del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en el Paraguay [UNICEF Paraguay]) y la coordinación con las partes interesadas locales la dirigió Claudia Pacheco (Consultora de Educación de UNICEF Paraguay). Thais Lichi (Auxiliar de Programas de UNICEF Paraguay) brindó apoyo administrativo esencial para la organización de las visitas al país.

Los autores también agradecen enormemente a los técnicos referentes que forman parte de la mesa técnica del estudio LiFE en el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) del Paraguay: Débora Godoy, Lourdes Rojas, Edgar Reyes, Martha Vallejos, Héctor Ariel Torres y Nilza Gadea (Dirección General de Educación Inclusiva [DGEI]), Juana Fernández (Dirección General de Gestión Educativa Departamental [DGGED]), Rodrigo Gustavo Brítez Carli (Dirección General de Investigación Educativa [DGIE]), Andrea Samudio y Raquel Martínez (Dirección General de Desarrollo Educativo [DGDE]), Sonia Vera Ferreira y Eva Antúnez (Dirección General de Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media [DGTCEEByEM]), Isabel Espínola y Teodoro Caballero (Dirección General de Formación Profesional del Educador [DGFPE]), Ada Guerrero (Dirección General de Planificación Educativa [DGPE]), Fabián Servín (Dirección General de Ciencia y Tecnología [DGCyT]), Nelson Marín (Dirección General de Primer y Segundo Ciclo de Educación Escolar Básica [DGEEB]), María Jaquelina Rojas (Dirección General de Protección y Promoción de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia [DGPPDNA]), Liz Gabriela Villagra e Isabel Negri (Dirección General de Educación Inicial [DGEI]). Esta investigación no habría sido posible sin su participación activa en el diseño y validación de los instrumentos de recopilación de datos, así como en la formulación conjunta de recomendaciones de política y la revisión de este informe. También se agradece a Félix Alberto Caballero Alarcón (DGIE), Hilda Gonzales Garcete (DGPE) y Eduardo Velásquez Romero (Universidad Iberoamericana) su participación en la revisión de los instrumentos cuantitativos y cualitativos utilizados en el estudio.

Un agradecimiento especial va dirigido a Digna Gauto (Directora General de Educación Inclusiva de la DGEI) y a Alba Nicolaza Martínez (Directora de Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de la DGEI) por su compromiso desde el inicio de esta investigación, y por su liderazgo en la movilización del equipo para llevarla a cabo. Los autores también agradecen el gran apoyo que han prestado Lidia Barrios (Directora General de Gestión Educativa Departamental de la DGGED) y Fernando Muriel (Director de Gestión Técnica y Administrativa de la DGEI) en la difusión de las encuestas.

También se agradece el gran trabajo de Elvio Segovia, Gabriela Walder y Silvia Denis (Instituto Desarrollo [ID]) en la coordinación del trabajo de campo cualitativo y el aseguramiento de la calidad de los datos recopilados. Asimismo, se agradece a Rocío Florentín (Asesora en la Comisión Asesora Permanente de los Derechos para las Personas con Discapacidad de la Honorable Cámara de Senadores de la Nación), Rodolfo Elías (Investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO Paraguay]) y Tania González Veiga (Especialista en Educación de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe) su participación como revisores técnicos del informe.

Los autores también expresan su inmensa gratitud a todas las escuelas, docentes, padres, madres, niños, niñas y adolescentes que compartieron sus experiencias con el equipo de investigación y dedicaron su tiempo a las entrevistas y grupos focales de este estudio. Muchas gracias a los directores y directoras de las escuelas por abrir amablemente las puertas de sus respectivas instituciones al equipo de investigación.

Corrección de estilo: Strategic Agenda

Diseño : Afternorth

Créditos de imágenes:

Portada : © UNICEF/UN0425683/Sokol

Página 12 : © UNICEF/UN0425720/Sokol

Página 19 : © UNICEF/UN0425746/Sokol

Página 25 : © UNICEF/UN0425730/Sokol

Página 32 : © UNICEF/UN0425753/Brizuela

Página 36 : © UNICEF/UNI869314/Brizuela

Página 43 : © UNICEF/UNI868772/Brizuela

Página 48 : © UNICEF/UN0425690/Sokol

Página 52 : © UNICEF/UN0425723/Sokol

Página 60 : © UNICEF/UN0604930/Cabrera

Página 72 : © UNICEF/UN0425749/Sokol

UNICEF trabaja en los lugares más difíciles del mundo para llegar a los niños, niñas y adolescentes más desfavorecidos y proteger los derechos de todos ellos, en todas partes. Hacemos todo lo posible en 190 países y territorios para ayudar a los niños y niñas a sobrevivir, prosperar y alcanzar su máximo potencial, desde la primera infancia hasta la adolescencia. Y nunca nos rendimos.

UNICEF Innocenti – Centro Mundial de Investigación y Prospectiva aborda las cuestiones que mayor importancia revisten para la infancia, tanto actuales como emergentes. Impulsa el cambio mediante la investigación y la visión de futuro en una amplia gama de temas relacionados con los derechos de la infancia; de esta manera, genera un discurso global e involucra activamente a la juventud en su labor

UNICEF Innocenti proporciona a los líderes de opinión y los encargados de tomar decisiones la evidencia necesaria para construir un mundo mejor y más seguro para la infancia. Además, investiga problemas emergentes y sin resolver, para lo cual utiliza datos primarios y secundarios que representan las voces de los propios niños, niñas y familias. Asimismo, utiliza la visión de futuro para definir la agenda para la infancia, que incluye la exploración del futuro, el análisis de tendencias y la elaboración de hipótesis. La oficina produce una bibliografía diversa y dinámica de informes, análisis y documentos normativos de alto nivel, y ofrece una plataforma para el debate y la promoción de una amplia gama de cuestiones relacionadas con los derechos de la infancia.

UNICEF Innocenti ofrece a cada niño, niña y adolescente respuestas a sus preocupaciones más urgentes.

Publicado por

UNICEF Innocenti – Centro Mundial de Investigación y Prospectiva

Via degli Alfani, 58
50121, Florencia, Italia

Tel: (+39) 055 20 330

Correo: innocenti@unicef.org

Redes sociales: @UNICEFInnocenti en Facebook, Instagram, LinkedIn, YouTube y X (Twitter)

En colaboración con

UNICEF Paraguay

Avenida Aviadores del Chaco 2050
Asunción, Paraguay
Tel: (+595) 21 611 007/8

Citación sugerida

Vindrola, S., Marumo, K., y Ghawi, G., *El aprendizaje es para todos y todas. Estudio sobre la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo del Paraguay*. UNICEF Innocenti – Centro Mundial de Investigación y Prospectiva, Florencia, Noviembre 2025.

para cada infancia, **respuestas**