

Estrategias didácticas inclusivas en la enseñanza de ciencias sociales en la educación media de Pilar, año 2025

Inclusive and Didactic Strategies in the Teaching of Social Sciences in Secondary Education in Pilar, year 2025

Graciela Noemy Mongelós Acuña

Universidad Nacional de Pilar, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Paraguay

ORCID ID: 0009-0005-0710-6937

chelymongelos@gmail.com

RESUMEN

Las estrategias didácticas inclusivas aplicadas por los docentes de Ciencias Sociales en la Educación Media de Pilar, año 2025, se vinculan con la preparación académica en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y con las acciones de atención a la diversidad. Se desarrolló bajo un enfoque mixto (cuali-cuantitativo), descriptivo y no experimental, utilizando como instrumentos un cuestionario y el análisis documental de planificaciones docentes. Los resultados muestran que las estrategias inclusivas están presentes en las aulas, con un 100 % de los encuestados que las perciben en niveles altos, aunque el análisis documental evidencia una aplicación irregular y predominio de prácticas tradicionales. En cuanto a la preparación académica en DUA, se observa un nivel mayormente intermedio (33%), con avances conceptuales, pero dificultades en la transferencia práctica. Respecto a la atención a la diversidad, los hallazgos reflejan acciones presentes pero desiguales, con un 32% en nivel regular y un 37% en niveles altos. La hipótesis se confirma en esencia: las estrategias inclusivas, la preparación en DUA y la atención a la diversidad están vinculadas en la práctica docente, aunque con brechas y niveles intermedios que muestran que la inclusión educativa en Ciencias Sociales en Pilar está en proceso de construcción. Se concluye que es necesario fortalecer la formación continua, la diversificación de consignas y la consolidación de un clima inclusivo, en coherencia con la Ley N° 5136/2013 de Educación Inclusiva y la Resolución MEC N° 376/2025.

Palabras Clave: Estrategias didácticas inclusivas, Docentes, Educación Media, ajustes curriculares



Este artículo está publicado con acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons
Autor correspondiente: Graciela Noemy Mongelós Acuña, e-mail: chelymongelos@gmail.com

Cómo citar este artículo: Mongelós Acuña, G. N. (2026). Estrategias didácticas inclusivas en la enseñanza de ciencias sociales en la educación media de Pilar, año 2025. *Aula Pyahu - Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 4(7), 30-44. <https://doi.org/10.47133/rdap2026-47art3>

ABSTRACT

This research aimed to characterize the inclusive teaching strategies applied by Social Sciences teachers in Secondary Education in Pilar, in 2025, linking them with academic preparation in Universal Design for Learning (UDL) and with actions related to attention to diversity. It was conducted under a mixed-methods approach (qualitative–quantitative), descriptive and non-experimental, using as instruments a validated questionnaire and the documentary analysis of teachers' lesson plans. The results show that inclusive strategies are present in classrooms, with 100% of respondents perceiving them at high levels, although documentary analysis reveals irregular implementation and a predominance of traditional practices. Regarding academic preparation in UDL, a mostly intermediate level (33%) was observed, with conceptual advances but difficulties in practical transfer. With respect to attention to diversity, findings reflect actions that are present but uneven, with 32% at a regular level and 37% at high levels. The hypothesis is essentially confirmed: inclusive strategies, preparation in UDL, and attention to diversity are linked in teaching practice, although with gaps and intermediate levels that indicate that inclusive education in Social Sciences in Pilar is still under construction. It is concluded that it is necessary to strengthen continuous training, diversify teaching tasks, and consolidate an inclusive classroom climate, in line with Law No. 5136/2013 on Inclusive Education and MEC Resolution No. 376/2025.

Keywords: Inclusive teaching strategies, Teachers, Secondary Education.

INTRODUCCIÓN

La Educación Media en Paraguay constituye un espacio estratégico para la formación integral de adolescentes y jóvenes, orientado al desarrollo de competencias cognitivas, sociales, éticas y ciudadanas que les permitan participar activamente en la transformación de su entorno. En este nivel educativo, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) establece lineamientos curriculares que promueven una educación de calidad, centrada en el estudiante, sustentada en los principios de equidad, inclusión, participación y respeto por la diversidad, en concordancia con la Constitución Nacional, la Ley General de Educación N.º 1264/1998 y los compromisos internacionales asumidos por el Estado paraguayo, especialmente el Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4, que plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

La educación inclusiva ha evolucionado desde un enfoque centrado en la integración de estudiantes con necesidades educativas específicas hacia un paradigma basado en los derechos humanos, donde la diversidad deja de considerarse un problema para convertirse en una oportunidad de enriquecimiento del proceso educativo. En este sentido, Azorín (2017) sostiene que la inclusión constituye un derecho fundamental que exige eliminar todas las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes, promoviendo una escuela capaz de responder a las diferencias individuales sin exclusiones.

Desde esta perspectiva, Ainscow (2001) afirma que las instituciones educativas inclusivas deben transformar sus culturas, políticas y prácticas para responder a las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales. Posteriormente, Booth y Ainscow (2002), mediante el *Index for Inclusion*, proponen que la inclusión debe entenderse como un proceso permanente de mejora institucional que favorezca el aprendizaje y la participación de toda la comunidad educativa.

En Paraguay, este enfoque se consolida jurídicamente con la promulgación de la Ley N.º 5136/2013 de Educación Inclusiva, que establece la obligación del Estado de garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes mediante la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. La ley reconoce que las

diferencias individuales forman parte de la condición humana y que el sistema educativo debe adaptarse a ellas, superando modelos homogéneos de enseñanza.

Como complemento de este marco legal, el Ministerio de Educación y Ciencias promulgó la Resolución MEC N.º 376/2025, la cual operacionaliza los principios de la educación inclusiva en la Educación Media mediante orientaciones específicas para la planificación curricular, la evaluación flexible, la adaptación de recursos y la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esta normativa fortalece la responsabilidad docente en la implementación de estrategias didácticas que aseguren la participación activa y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, independientemente de sus características o condiciones.

El Diseño Universal para el Aprendizaje constituye actualmente uno de los modelos pedagógicos más relevantes para la educación inclusiva. Desarrollado por el CAST (2018), el DUA propone diseñar desde el inicio experiencias educativas flexibles que respondan a la diversidad del alumnado mediante tres principios fundamentales: proporcionar múltiples formas de representación de la información, ofrecer diversas formas de acción y expresión del aprendizaje, y generar múltiples formas de implicación o motivación. Estos principios buscan disminuir las barreras para el aprendizaje antes de que aparezcan, evitando que las adaptaciones curriculares sean únicamente respuestas posteriores a las dificultades de determinados estudiantes.

Rose y Meyer (2002), pioneros en el desarrollo del DUA, sostienen que las diferencias individuales son inherentes a cualquier grupo humano y que, por tanto, el currículo debe diseñarse considerando dicha diversidad desde su planificación inicial. Este enfoque representa un cambio significativo respecto a los modelos tradicionales de enseñanza, que suelen responder a un estudiante "promedio", dificultando la participación efectiva de quienes presentan diferentes estilos, ritmos o necesidades de aprendizaje.

En este contexto, Gardner (1993), mediante la teoría de las inteligencias múltiples, aporta fundamentos que respaldan la necesidad de diversificar las estrategias didácticas. Según este autor, las personas poseen diferentes formas de aprender y demostrar sus capacidades, por lo que la enseñanza debe ofrecer múltiples oportunidades para construir el conocimiento. Esta perspectiva coincide con los principios del DUA al reconocer la diversidad cognitiva como una característica natural del alumnado.

Asimismo, Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye socialmente mediante la interacción con otros y con el contexto cultural. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo destaca la importancia de que el docente actúe como mediador del aprendizaje, proporcionando apoyos diferenciados que permitan al estudiante alcanzar niveles superiores de desempeño. Esta concepción fundamenta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas flexibles que respondan a las particularidades de cada estudiante.

Las metodologías activas y colaborativas representan otro componente esencial de las prácticas inclusivas. Johnson y Johnson (1999) demuestran que el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo académico, social y emocional al promover la interacción positiva entre los estudiantes, fortaleciendo la participación y reduciendo situaciones de exclusión. De igual manera, Banks (2009) destaca que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe incorporar enfoques multiculturales que reconozcan la diversidad étnica, cultural y social presente en las aulas, contribuyendo a la formación de ciudadanos democráticos, críticos y comprometidos con la justicia social.

La diferenciación pedagógica propuesta por Tomlinson (2001) complementa estos enfoques al señalar que la enseñanza debe adaptarse a las características individuales del alumnado mediante la flexibilización de contenidos, procesos, productos y ambientes de aprendizaje. Esta propuesta resulta especialmente pertinente para la Educación Media paraguaya, donde convergen estudiantes con diversas capacidades, intereses, ritmos de aprendizaje y contextos socioculturales.

Desde una dimensión socioemocional, Noddings (2005) sostiene que una educación inclusiva debe fundamentarse en una ética del cuidado, donde las relaciones humanas constituyan el eje central del proceso educativo. En la misma línea, Acuña (2024) enfatiza que el bienestar emocional favorece la participación, la permanencia escolar y el éxito académico, especialmente en contextos educativos vulnerables, aspecto de gran relevancia para instituciones de la ciudad de Pilar.

En el área específica de las Ciencias Sociales, las estrategias didácticas inclusivas adquieren una importancia particular debido a que esta disciplina busca desarrollar pensamiento crítico, conciencia histórica, participación ciudadana y valoración de la diversidad cultural. Para lograr estos propósitos, resulta indispensable que el profesorado utilice metodologías participativas, recursos variados, actividades colaborativas y sistemas de evaluación flexibles que permitan la participación activa de todos los estudiantes, conforme a los principios del DUA.

En este sentido, la preparación académica del profesorado constituye un factor determinante para la implementación efectiva de prácticas inclusivas. Echeita (2014) señala que la calidad de la educación inclusiva depende, en gran medida, de las competencias profesionales del docente para identificar barreras, diseñar apoyos y generar oportunidades de aprendizaje para todos. Por ello, la formación continua en inclusión educativa y Diseño Universal para el Aprendizaje representa un requisito indispensable para responder a las demandas actuales del sistema educativo paraguayo.

En la ciudad de Pilar, departamento de Ñeembucú, la Educación Media enfrenta el desafío de fortalecer la calidad de la enseñanza en un contexto caracterizado por una creciente diversidad cultural, social y educativa. La aplicación efectiva de estrategias didácticas inclusivas requiere docentes preparados para responder a esta heterogeneidad mediante prácticas pedagógicas flexibles, innovadoras y centradas en el estudiante.

En consecuencia, la presente investigación se orienta a caracterizar las estrategias didácticas inclusivas implementadas por los docentes de Ciencias Sociales de la Educación Media en instituciones educativas de la ciudad de Pilar durante el año 2025. El estudio considera tres dimensiones fundamentales: las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas en el aula, la preparación académica del profesorado en Diseño Universal para el Aprendizaje y las acciones de atención a la diversidad implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados permitirán generar evidencia científica sobre el grado de incorporación de los principios del DUA en las prácticas docentes, identificar fortalezas y necesidades de formación profesional, y aportar recomendaciones orientadas al fortalecimiento de las políticas institucionales de inclusión educativa. Asimismo, contribuirán al mejoramiento de la calidad educativa en la Educación Media paraguaya, en coherencia con la Ley N.º 5136/2013, la Resolución MEC N.º 376/2025 y los compromisos internacionales asumidos por Paraguay en materia de educación inclusiva y desarrollo sostenible.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto (cuali-cuantitativo). Según Hernández Sampieri y Mendoza (2018), este enfoque comprende un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos que integran la recolección, análisis e interpretación de datos cuantitativos y cualitativos, permitiendo una comprensión más amplia, profunda e integral del fenómeno estudiado. La combinación de ambos enfoques posibilita abordar la realidad educativa desde una perspectiva complementaria, considerando tanto la medición de variables como la interpretación de las experiencias y prácticas de los sujetos involucrados.

El nivel de investigación corresponde al descriptivo. De acuerdo con Miranda (2010) y Achaerandio (2002), este nivel tiene como finalidad caracterizar fenómenos, situaciones o hechos dentro de su contexto natural, mediante la recopilación sistemática de información que posteriormente es organizada, tabulada, analizada e interpretada. En este sentido, el nivel descriptivo resulta pertinente para alcanzar el objetivo de caracterizar las estrategias didácticas inclusivas implementadas por los docentes del área de Ciencias Sociales en instituciones de Educación Media de la ciudad de Pilar.

Se adoptó un diseño no experimental, debido a que no se realizó manipulación deliberada de las variables de estudio. Conforme señala Miranda (2010), este tipo de diseño permite observar los fenómenos tal como ocurren en su ambiente natural, para posteriormente analizarlos. Asimismo, considerando la dimensión temporal, la investigación corresponde a un diseño transversal, puesto que la recolección de datos se efectuó en un único periodo durante el año lectivo 2025, permitiendo realizar un diagnóstico de la práctica docente en relación con las dimensiones: prácticas pedagógicas inclusivas, formación académica en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y acciones orientadas a la atención de la diversidad.

La población de estudio, entendida por Vara (2015) como el conjunto de unidades que comparten características comunes dentro de un determinado contexto, estuvo conformada por 465 sujetos pertenecientes a cinco instituciones de Educación Media de la zona urbana de Pilar. La misma estuvo integrada por 37 docentes del área de Ciencias Sociales y 428 estudiantes del primer curso de la Educación Media. La unidad de análisis estuvo constituida por docentes y estudiantes del primer curso, considerados actores fundamentales para comprender las prácticas inclusivas desarrolladas en el contexto educativo investigado.

Para la selección de los participantes se aplicaron procedimientos diferenciados según las características de cada grupo poblacional:

1. **Censo poblacional (docentes):** debido a que la población docente era reducida, finita y accesible, se trabajó con la totalidad de los profesores del área de Ciencias Sociales, correspondiente al 100% de la población (37 docentes).
2. **Muestreo probabilístico aleatorio estratificado (estudiantes):** considerando el tamaño de la población estudiantil, se seleccionó una muestra representativa del 40% del total de estudiantes del primer curso, equivalente a 171 participantes. Este procedimiento permitió garantizar una adecuada representación de los diferentes estratos institucionales y favorecer la confiabilidad estadística de los resultados obtenidos.

Con el propósito de fortalecer la rigurosidad científica del estudio y garantizar una mayor comprensión del fenómeno investigado, se aplicó la triangulación de técnicas e instrumentos de recolección de datos:

1. **Encuesta:** técnica utilizada para recopilar información estandarizada de manera sistemática sobre las percepciones y experiencias de los participantes (Díaz de Rada, 2001). El instrumento aplicado fue un cuestionario policotómico con escala tipo Likert de cinco niveles de valoración (1 = Muy poco; 5 = En muy alto grado). La construcción del instrumento se realizó considerando los objetivos de investigación y los fundamentos teóricos del estudio (Hernández Sampieri et al., 2010). Posteriormente, fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos, con el propósito de garantizar su pertinencia, claridad semántica y correspondencia conceptual con las variables analizadas. Asimismo, se determinó su confiabilidad mediante la aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach.
2. **Análisis documental:** técnica empleada con la finalidad de complementar y contextualizar los resultados obtenidos mediante los instrumentos de campo, considerando la normativa vigente relacionada con la educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje, específicamente la Ley N.º 5136/2013 de Educación Inclusiva y la Resolución MEC N.º 376/2025.

Como instrumento se utilizó una guía de análisis documental destinada a la revisión de planificaciones didácticas, documentos pedagógicos y registros docentes. Según Bisquerra (2004), esta técnica permite examinar fuentes escritas de manera sistemática, aportando elementos relevantes para enriquecer la interpretación crítica y contextualizada de los datos obtenidos.

RESULTADOS

Los resultados evidencian que la preparación académica del profesorado en Diseño Universal para el Aprendizaje se concentra en niveles intermedios, situación que coincide con los hallazgos de Echeita (2014), quien sostiene que la incorporación de prácticas inclusivas depende no solo del conocimiento conceptual, sino también de oportunidades permanentes de formación y acompañamiento institucional. De manera similar, CAST (2018) plantea que el dominio del DUA requiere procesos continuos de desarrollo profesional para que sus principios se traduzcan en estrategias pedagógicas efectivas. En este sentido, los resultados obtenidos en Pilar muestran que la capacitación recibida ha favorecido la sensibilización docente, pero aún resulta insuficiente para consolidar competencias metodológicas orientadas a la planificación, la evaluación flexible y la elaboración de materiales accesibles.

Tabla 1: Describir las estrategias didácticas inclusivas que aplican en sus clases los docentes de Ciencias Sociales

VARIABLE: Estrategias didácticas inclusivas											
DIMENSIONES	INDICADORES	MP	P	R	M	DM	MP	P	R	M	DM
Planificación inclusiva basada en DUA	Medios de representación	12	25	27	58	86	46	82	162	182	152
	Medios de acción y expresión	14	22	77	59	36					
	Medios de compromiso	20	35	58	65	30					
Evaluación inclusiva en aula	Aplicación de ajustes de acceso	18	40	75	45	30	53	90	215	148	118
	Metodologías activas inclusivas	10	18	85	45	50					
	Evaluación diferenciada	25	32	55	58	38					
Totales parciales							99	172	377	330	270
Total general							1248				
1 = Muy poco; 2 = Poco; 3 = Regular; 4 = Mucho; 5 = En muy alto grado											

Un hallazgo significativo se observa en la dimensión de planificación inclusiva basada en el DUA. El indicador "Medios de representación" destaca con 86 menciones en el nivel en muy alto grado. Esto sugiere que los docentes de Ciencias Sociales en Pilar tienen una inclinación positiva hacia la diversificación de materiales (mapas, videos, fuentes históricas). Sin embargo, al analizar los Medios de acción y expresión y los Medios de compromiso, los números bajan hacia el nivel "Regular" (77 y 58 respectivamente). Desde la teoría política educativa, esto indica que, si bien el docente "muestra" la información de diversas formas, aún le cuesta otorgar al estudiante el poder de elegir cómo expresar su aprendizaje o cómo involucrarse emocionalmente con el contenido social, manteniendo un esquema de poder pedagógico tradicional.

En la dimensión de Evaluación inclusiva en aula, el indicador de "Metodologías activas" muestra una concentración predominante en el nivel "Regular" (85). Este dato es crucial: las metodologías activas (como el debate o el aprendizaje basado en problemas) son las que realmente permiten la inclusión ciudadana. Que la valoración sea mayoritariamente "Regular" sugiere que la innovación pedagógica en Ciencias Sociales todavía enfrenta barreras para consolidarse como una práctica cotidiana.

Asimismo, la Evaluación diferenciada y la Aplicación de ajustes de acceso reflejan una distribución dispersa. Aunque existe un grupo que percibe "Mucho" (58 y 45 menciones), la persistencia de valores en "Poco" y "Regular" señala que la justicia escolar entendida como dar a cada estudiante lo que necesita para ser evaluado justamente es todavía una meta en construcción en la Educación Media local.

En términos globales, la sumatoria de las valoraciones positivas "Mucho" (330) y "En muy alto grado" (270) supera a las negativas, lo que demuestra una genuina disposición del profesorado hacia la inclusión. Sin embargo, la alta concentración de respuestas en el nivel "Regular" (377) se convierte en una señal de alerta importante.

Los datos reflejan que los docentes de la ciudad de Pilar tienen la voluntad de ser inclusivos y están intentando dejar atrás la enseñanza tradicional. No obstante, sus prácticas pedagógicas parecen haberse quedado a mitad de camino. La falta de herramientas prácticas y de mayor dominio metodológico hace que la inclusión en las aulas de Ciencias Sociales se aplique de manera irregular y poco sistemática, impidiendo que sea una realidad plena y efectiva para todos los estudiantes durante el año 2025.

Tabla 2: Identificar el nivel de preparación académica de los docentes en el Diseño Universal para el aprendizaje

VARIABLE: “Preparación académica en DUA”											
DIMENSIONES	INDICADORES	MP	P	R	M	DM	MP	P	R	M	DM
Dominio conceptual	Trayectoria formativa	19	24	75	49	41	55	101	215	139	114
	Conocimiento de principios DUA	22	52	65	41	28					
	Manejo de herramientas	14	25	75	49	45					
Transferencia a la práctica	Inclusión explícita en la planificación	18	29	79	44	38	67	109	199	158	91
	Materiales accesibles	21	36	58	65	28					
	Evaluaciones flexibles	28	44	62	49	25					
Totales parciales							122	210	414	297	205
Total general							1 248				
1 = Muy poco; 2 = Poco; 3 = Regular; 4 = Mucho; 5 = En muy alto grado											

Dentro de la dimensión Dominio conceptual, el indicador "Trayectoria formativa" presenta una distribución significativa, con 75 respuestas ubicadas en el nivel "Regular", acompañado de una importante concentración en los niveles superiores (49 en "Mucho" y 41 en "En muy alto grado"). Estos resultados permiten inferir que una proporción importante del profesorado de la ciudad de Pilar ha participado en procesos de capacitación o sensibilización relacionados con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo que constituye un avance en la formación para la educación inclusiva.

No obstante, el indicador "Conocimiento de los principios del DUA" revela una realidad distinta. En este caso, 52 respuestas se concentran en la categoría "Poco", lo que evidencia que, si bien los docentes han accedido a instancias formativas, el dominio técnico de los tres principios fundamentales del DUA múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de compromiso aún no se encuentra plenamente consolidado. En consecuencia, la

formación recibida parece haber fortalecido principalmente el conocimiento general del enfoque, sin traducirse necesariamente en una comprensión profunda de sus fundamentos teóricos y metodológicos.

La dimensión Transferencia del DUA a la práctica pedagógica constituye uno de los hallazgos más relevantes del estudio. El indicador "Inclusión explícita del DUA en la planificación" concentra su mayor frecuencia en la categoría "Regular" (79 respuestas), lo que sugiere que el DUA aún no se ha incorporado como un eje articulador del diseño didáctico en el área de Ciencias Sociales. Desde una perspectiva político-pedagógica, este resultado permite afirmar que el enfoque continúa siendo percibido como un recurso complementario más que como un principio orientador de la planificación curricular.

Un aspecto especialmente crítico se observa en el indicador "Evaluaciones flexibles", donde se registran las frecuencias más bajas en los niveles de mayor desarrollo (25 respuestas en "En muy alto grado") y, paralelamente, una elevada concentración en las categorías de menor valoración (28 en "Muy poco" y 44 en "Poco"). Estos datos evidencian que la evaluación continua siendo uno de los componentes más rígidos del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyéndose en una de las principales barreras para la implementación efectiva de prácticas inclusivas acordes con los principios del DUA.

El análisis de los totales parciales refuerza esta interpretación. La categoría "Regular" alcanza la mayor frecuencia (414 respuestas), superando ampliamente al resto de las categorías. Asimismo, la suma de los niveles "Muy poco" y "Poco" (332 respuestas) refleja una importante proporción de docentes que manifiestan limitaciones en su preparación, mientras que las categorías "Mucho" y "En muy alto grado" alcanzan conjuntamente 502 respuestas, evidenciando avances, aunque todavía insuficientes para garantizar una implementación sistemática y consistente del DUA.

En términos generales, los resultados permiten concluir que el profesorado se encuentra en una etapa de alfabetización inicial respecto al Diseño Universal para el Aprendizaje. Si bien existe un conocimiento básico sobre su propósito y relevancia para la educación inclusiva, persisten dificultades para trasladar sus principios a la práctica pedagógica, especialmente en el diseño de materiales accesibles, la diversificación de las estrategias de enseñanza y la implementación de evaluaciones flexibles.

En consecuencia, la preparación académica del profesorado de la ciudad de Pilar durante el año 2025 evidencia avances significativos en materia de sensibilización y aproximación conceptual al DUA; sin embargo, aún resulta necesario fortalecer la formación continua orientada al desarrollo de competencias profesionales que permitan una implementación efectiva del enfoque en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media, respondiendo así a las exigencias de una educación verdaderamente inclusiva y de calidad.

Tabla 3: Establecer las acciones que realizan los docentes para garantizar la atención a la diversidad en sus clases de Ciencias Sociales.

VARIABLE: “Atención a la diversidad”											
DIMENSIONES	INDICADORES	MP	P	R	M	DM	MP	P	R	M	DM
Ajustes razonables	Detección de necesidades específicas de apoyo educativo	18	25	69	55	41	70	99	196	159	100
	Elaboración de ajustes razonables	25	36	59	56	32					
	Seguimiento	27	38	68	48	27					
Clima inclusivo	Cultura inclusiva	16	53	63	47	29	67	152	199	121	85
	Participación activa de actores	20	50	65	37	36					
	Apoyos externos	31	49	71	37	20					
Totales parciales							137	251	395	280	185
Total general							1248				
1 = Muy poco; 2 = Poco; 3 = Regular; 4 = Mucho; 5 = En muy alto grado											

La presente dimensión analiza las acciones concretas desarrolladas por el profesorado y el entorno institucional en el que se implementa la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de la atención a la diversidad. Los resultados globales evidencian una clara concentración en la categoría "Regular" (395 menciones), lo que permite inferir que las prácticas inclusivas en la Educación Media de la ciudad de Pilar se encuentran en una etapa de consolidación incipiente. Si bien existen avances importantes, estos aún no alcanzan el nivel de sistematicidad requerido para garantizar una atención efectiva a la diversidad.

En la dimensión Ajustes razonables, los resultados muestran un comportamiento diferenciado entre la identificación de las necesidades educativas y la implementación de las respuestas pedagógicas. El indicador "Detección de necesidades específicas" presenta una valoración favorable, con 55 respuestas en "Mucho" y 41 en "En muy alto grado", lo que evidencia que los docentes poseen competencias para reconocer las características y requerimientos de los estudiantes que necesitan apoyos específicos.

Sin embargo, esta fortaleza pierde consistencia al analizar los indicadores "Elaboración de ajustes razonables" y "Seguimiento de los ajustes implementados", donde predominan las respuestas en la categoría "Regular" (68), acompañadas de una presencia significativa en los niveles "Muy poco" (27) y "Poco" (38). Estos resultados permiten interpretar que, aunque el profesorado identifica adecuadamente las necesidades de aprendizaje, enfrenta dificultades para diseñar, aplicar y evaluar de manera continua los ajustes requeridos. Esta situación puede estar relacionada con limitaciones en la formación especializada, la disponibilidad de recursos didácticos, el tiempo destinado a la planificación o el insuficiente acompañamiento técnico por parte del sistema educativo. En consecuencia, los ajustes razonables tienden a implementarse

como respuestas aisladas y no como parte de un proceso permanente de garantía del derecho a una educación inclusiva.

La dimensión Clima inclusivo adquiere una relevancia especial en la enseñanza de las Ciencias Sociales, debido a que esta área curricular favorece la construcción de valores democráticos, el respeto por la diversidad y la participación ciudadana. En este sentido, el indicador "Cultura inclusiva" concentra la mayor frecuencia en la categoría "Regular" (63 respuestas), lo que sugiere que, aunque existen prácticas orientadas a promover el respeto por las diferencias, estas aún no se encuentran plenamente institucionalizadas ni forman parte de una cultura organizacional consolidada.

Uno de los hallazgos más significativos se observa en el indicador "Apoyos externos", el cual presenta las valoraciones más bajas de esta dimensión, con 31 respuestas en "Muy poco" y 49 en "Poco". Este resultado pone de manifiesto una percepción compartida por el profesorado respecto a la insuficiencia del acompañamiento institucional para atender la diversidad. La limitada disponibilidad de equipos multidisciplinares, tales como psicólogos, psicopedagogos y otros profesionales especializados, así como la escasa articulación con redes de apoyo, incrementa la responsabilidad del docente de aula y restringe las posibilidades de implementar respuestas inclusivas sostenibles y de calidad.

El análisis de los totales parciales confirma esta tendencia. La categoría "Regular" registra la mayor frecuencia (395 respuestas), mientras que las categorías "Mucho" y "En muy alto grado" alcanzan conjuntamente 465 respuestas, reflejando avances importantes en las prácticas inclusivas. No obstante, estas cifras deben interpretarse con cautela, ya que coexisten con un volumen considerable de respuestas en los niveles "Muy poco" y "Poco" (388 respuestas), lo que evidencia la persistencia de importantes limitaciones estructurales y pedagógicas.

En conjunto, los resultados permiten concluir que la atención a la diversidad en las clases de Ciencias Sociales de la Educación Media en la ciudad de Pilar depende, en gran medida, del compromiso y la iniciativa del profesorado. Sin embargo, este esfuerzo individual no se encuentra suficientemente respaldado por un sistema institucional que garantice el seguimiento de los ajustes razonables, el trabajo interdisciplinario y la disponibilidad de apoyos especializados. En consecuencia, las evidencias empíricas muestran la existencia de un modelo centrado en la inclusión desde el aula, más que en la consolidación de una escuela verdaderamente inclusiva, donde la responsabilidad por la diversidad sea asumida de manera colectiva por toda la comunidad educativa. Mientras estas condiciones no sean fortalecidas, el ejercicio pleno del derecho a una educación inclusiva para los estudiantes con necesidades específicas continuará enfrentando importantes desafíos.

Los resultados evidencian que la formación docente en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se concentra predominantemente en un nivel intermedio, lo que refleja avances importantes, aunque todavía insuficientes para garantizar una implementación sistemática de este enfoque en la práctica educativa. Si bien una proporción significativa del profesorado (40%) manifiesta un nivel elevado de preparación y dominio del DUA, aún persiste un grupo considerable (27%) que presenta niveles bajos de formación, poniendo de manifiesto una marcada heterogeneidad en las competencias profesionales relacionadas con la educación inclusiva.

Esta variabilidad en la preparación docente sugiere que, aunque la mayoría de los profesores posee conocimientos generales sobre los fundamentos del DUA y reconoce su importancia para promover la inclusión educativa, existen dificultades para trasladar dichos

conocimientos al diseño e implementación de estrategias pedagógicas concretas en el aula de Ciencias Sociales. En particular, se observan limitaciones en la planificación de experiencias de aprendizaje diversificadas, la elaboración de materiales accesibles y la aplicación de procesos de evaluación flexibles que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje del estudiantado.

En consecuencia, la formación académica actualmente disponible resulta insuficiente para desarrollar las competencias profesionales que demanda una implementación efectiva del DUA. Estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer los programas de formación inicial y continua del profesorado, priorizando el desarrollo de capacidades prácticas que permitan transformar los principios del DUA en estrategias didácticas concretas, favoreciendo así una enseñanza de las Ciencias Sociales más inclusiva, equitativa y centrada en el aprendizaje de todos los estudiantes.

DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación evidencian que las estrategias didácticas inclusivas implementadas por los docentes de Ciencias Sociales de la Educación Media en la ciudad de Pilar mantienen una relación estrecha con el nivel de preparación académica en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y con las acciones desarrolladas para atender la diversidad en el aula. No obstante, dicha relación se manifiesta de manera parcial, debido a que persisten diferencias entre el conocimiento teórico del profesorado y la aplicación sistemática de prácticas inclusivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con las estrategias didácticas inclusivas, los hallazgos muestran que, si bien una proporción importante de docentes manifiesta implementar prácticas acordes con los principios del DUA, el análisis documental de las planificaciones evidencia que estas acciones aún son irregulares y predominan metodologías tradicionales centradas en la exposición oral, el trabajo individual y la evaluación escrita. Estos resultados coinciden con Ainscow (2001), quien sostiene que la inclusión educativa requiere transformar las culturas, las políticas y las prácticas institucionales, superando la incorporación aislada de estrategias inclusivas. Asimismo, Booth y Ainscow (2002) señalan que la inclusión constituye un proceso continuo de mejora escolar y no únicamente la aplicación ocasional de adaptaciones metodológicas.

Respecto a la preparación académica del profesorado, los resultados reflejan un nivel predominantemente intermedio, caracterizado por avances en la comprensión conceptual del DUA, aunque con dificultades para trasladar estos conocimientos a la práctica pedagógica. Estos hallazgos coinciden con Echeita (2014), quien sostiene que la formación docente constituye uno de los factores más determinantes para la implementación efectiva de prácticas inclusivas. Del mismo modo, Azorín (2017) afirma que una educación inclusiva requiere docentes capaces de transformar el currículo y flexibilizar la enseñanza para responder a la diversidad del alumnado. Sin embargo, los resultados difieren parcialmente de los obtenidos por Acuña (2024), quien encontró mayores niveles de preparación en instituciones donde existen programas permanentes de capacitación y acompañamiento pedagógico. En el contexto de Pilar, la formación docente aún aparece fragmentada y poco sistemática, situación que podría explicar la permanencia de prácticas tradicionales y las dificultades para incorporar plenamente los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Los resultados también evidencian que la atención a la diversidad continúa desarrollándose de forma heterogénea. Aunque los docentes manifiestan realizar acciones

orientadas a identificar necesidades educativas, elaborar ajustes razonables y promover un clima inclusivo, estas prácticas no se implementan con la misma intensidad en todas las instituciones ni cuentan con mecanismos permanentes de seguimiento. Esta situación coincide con los planteamientos de Tomlinson (2001), quien sostiene que la diferenciación pedagógica requiere adaptar contenidos, procesos, productos y formas de evaluación según las características individuales de los estudiantes. Asimismo, Gardner (1993) argumenta que la diversidad de inteligencias y estilos de aprendizaje exige ofrecer múltiples oportunidades para construir y demostrar el conocimiento, principio que aún no se observa plenamente en las prácticas analizadas.

Desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje, los resultados permiten afirmar que los principios de múltiples formas de representación, acción y expresión, y compromiso aún no se encuentran plenamente incorporados a la planificación didáctica. Esta interpretación coincide con CAST (2018) y con Rose y Meyer (2002), quienes sostienen que el DUA debe integrarse desde el diseño curricular y no limitarse a realizar adaptaciones posteriores para determinados estudiantes. En las instituciones estudiadas, la aplicación del DUA parece responder más a iniciativas individuales que a una política institucional consolidada.

Por otra parte, la enseñanza de las Ciencias Sociales exige metodologías participativas que favorezcan el pensamiento crítico, la ciudadanía democrática y el respeto por la diversidad cultural. En este sentido, Banks (2009) sostiene que la educación debe promover oportunidades de participación equitativa para todos los estudiantes, mientras que Johnson y Johnson (1999) destacan que el aprendizaje cooperativo constituye una estrategia eficaz para fortalecer la inclusión y mejorar la interacción social. Sin embargo, los resultados muestran que estas metodologías aún se aplican de manera limitada, predominando prácticas tradicionales que restringen la participación activa del alumnado.

Los hallazgos también permiten identificar una brecha entre el marco normativo paraguayo y su aplicación en las instituciones educativas. Aunque la Ley N.º 5136/2013 de Educación Inclusiva y la Resolución MEC N.º 376/2025 establecen la obligatoriedad de garantizar la participación, la accesibilidad curricular, los ajustes razonables y la evaluación flexible para todos los estudiantes, las evidencias obtenidas muestran que estos principios todavía no se implementan de manera sistemática en la práctica docente. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer los procesos de formación continua, el acompañamiento técnico y el seguimiento institucional para lograr una aplicación efectiva de las políticas públicas de inclusión.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que las estrategias didácticas inclusivas, la preparación académica en Diseño Universal para el Aprendizaje y las acciones de atención a la diversidad constituyen dimensiones estrechamente relacionadas en la práctica docente. Sin embargo, dicha relación aún presenta debilidades que limitan la consolidación de una educación plenamente inclusiva. La inclusión educativa en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ciudad de Pilar se encuentra en un proceso de construcción, con avances significativos en la sensibilización del profesorado, pero con importantes desafíos para transformar las prácticas pedagógicas tradicionales en propuestas sistemáticas, flexibles y centradas en la diversidad del estudiantado. Estos resultados aportan evidencia que puede orientar futuras políticas de formación docente y fortalecer la implementación efectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje en la Educación Media paraguaya.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió caracterizar las estrategias didácticas inclusivas implementadas por los docentes de Ciencias Sociales en la Educación Media de la ciudad de Pilar durante el año 2025, analizando su relación con la preparación académica en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y con las acciones orientadas a la atención de la diversidad. Los hallazgos evidencian que la inclusión educativa constituye un proceso en desarrollo, con avances importantes en la sensibilización del profesorado y en la incorporación gradual de principios inclusivos, aunque todavía persisten limitaciones que dificultan su aplicación sistemática en la práctica pedagógica.

Los resultados muestran que la preparación académica del profesorado representa un factor decisivo para la implementación de estrategias didácticas inclusivas. Aunque existe un conocimiento general sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, dicho conocimiento aún no se traduce plenamente en la planificación de experiencias de aprendizaje diversificadas, la elaboración de materiales accesibles ni en la utilización de evaluaciones flexibles. Esta situación coincide con los planteamientos de Echeita (2014), Azorín (2017), CAST (2018) y Rose y Meyer (2002), quienes sostienen que la inclusión educativa requiere una formación docente continua que permita transformar los principios teóricos en prácticas pedagógicas capaces de responder a la diversidad del estudiantado.

Asimismo, el análisis documental permitió constatar una diferencia entre la percepción expresada por los docentes y las evidencias observadas en las planificaciones pedagógicas. Mientras una parte importante del profesorado considera que desarrolla prácticas inclusivas, la documentación analizada muestra que la incorporación del DUA, de los ajustes razonables y de la evaluación flexible continúa siendo parcial y poco sistemática. Este hallazgo confirma que la inclusión aún depende, en gran medida, de iniciativas individuales más que de procesos institucionales consolidados, coincidiendo con lo planteado por Ainscow (2001) y Booth y Ainscow (2002), quienes consideran que la construcción de escuelas inclusivas exige transformar las culturas, las políticas y las prácticas educativas de manera integral.

Desde la perspectiva de la enseñanza de las Ciencias Sociales, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer metodologías activas, colaborativas y participativas que favorezcan el pensamiento crítico, la ciudadanía democrática y el respeto por la diversidad, tal como lo plantean Banks (2009), Johnson y Johnson (1999), Gardner (1993) y Tomlinson (2001). En este sentido, la implementación efectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje representa una oportunidad para diversificar las formas de enseñar, aprender y evaluar, garantizando mayores niveles de participación y aprendizaje para todos los estudiantes.

Igualmente, la investigación evidencia la existencia de una brecha entre el marco normativo paraguayo y la práctica educativa cotidiana. Aunque la Ley N.º 5136/2013 de Educación Inclusiva y la Resolución MEC N.º 376/2025 establecen lineamientos claros para garantizar el acceso, la participación, los ajustes razonables y la flexibilización curricular, los resultados muestran que dichos principios aún no se implementan plenamente en las instituciones analizadas. En consecuencia, resulta necesario fortalecer los procesos de acompañamiento pedagógico, la formación permanente del profesorado y el seguimiento institucional para avanzar hacia una educación inclusiva efectiva y sostenible.

Entre las principales limitaciones de esta investigación se encuentra el carácter transversal del estudio, que permitió analizar las prácticas docentes únicamente en un momento determinado del año lectivo 2025. Asimismo, la investigación se circunscribió a instituciones

de Educación Media de la ciudad de Pilar, por lo que sus resultados no pueden generalizarse a otros contextos educativos del país sin estudios complementarios. Del mismo modo, aunque se incorporó el análisis documental como técnica cualitativa, futuras investigaciones podrían ampliar la comprensión del fenómeno mediante observaciones directas de aula, entrevistas en profundidad y estudios longitudinales que permitan evaluar la evolución de las prácticas inclusivas en el tiempo.

Finalmente, esta investigación aporta evidencia científica relevante sobre el estado actual de las estrategias didácticas inclusivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Media de Pilar y constituye un insumo para el fortalecimiento de las políticas públicas de inclusión educativa, la formación inicial y continua del profesorado y el diseño de programas institucionales orientados a la implementación efectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje. Se recomienda desarrollar futuras investigaciones en otros departamentos del Paraguay, comparar diferentes áreas curriculares e incorporar el impacto de programas de capacitación docente sobre las prácticas inclusivas, contribuyendo así al cumplimiento de la Ley N.º 5136/2013, la Resolución MEC N.º 376/2025 y del Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

REFERENCIAS

- Acuña, L. (2024). *Educación inclusiva y bienestar emocional en contextos escolares vulnerables*. Editorial Magisterio.
- Ainscow, M. (2001). *Understanding the development of inclusive schools*. Routledge.
- Azorín, C. (2017). La inclusión educativa: Una cuestión de derecho. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 11–25.
- Banks, J. A. (2009). *Teaching strategies for ethnic studies* (8th ed.). Pearson.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*.
- Congreso Nacional del Paraguay. (2013). Ley N.º 5136/2013 de Educación Inclusiva. *Gaceta Oficial*.
- Díaz de Rada, Á. (2001). *El cuestionario: Guía para su elaboración y análisis*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Echeita, G. (2014). *Inclusión y equidad en educación: Una mirada internacional*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay. (2025). *Resolución MEC N.º 376/2025: Lineamientos para la inclusión educativa en la Educación Media*.
- Miranda, E. (2018). *Metodología de la investigación científica cualitativa y cuantitativa: Normas técnicas para la presentación de trabajos científicos* (5.ª ed.). A4 Diseños.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.