

Condiciones Educativas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en las escuelas de la ciudad de Pilar (2024-2025). Artículo de Graciela Noemy Mongelos Acuña. . Praxis educativa, Vol. 30, N°3 septiembre – diciembre 2026. E-ISSN 2313-934X. pp.1-27.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300314>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



EdUNLPam
REUN
RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

ARTÍCULOS

Condiciones Educativas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en las escuelas de la ciudad de Pilar (2024-2025)

Educational Conditions of Students with High Intellectual Abilities in the Schools of Pilar City.
2024-2025

Condições Educacionais de Alunos com Altas Habilidades Intelectuais nas Escolas da Cidade de
Pilar. 2024-2025

Graciela Noemy Mongelos Acuña
Universidad Nacional de Pilar, Paraguay
Chelymongelos@gmail.com
ORCID 0009-0005-0710-6937

Recibido: 2025-12-30 | **Revisado:** 2026-03-19 | **Aceptado:** 2026-06-10

Resumen

Este artículo analiza la inclusión educativa de alumnos con altas capacidades intelectuales (ACI) en escuelas de Pilar, Paraguay, durante 2024-2025. Mediante un enfoque mixto, descriptivo y no experimental, se recolectaron datos a través de encuestas, entrevistas y observación a docentes, directivos, supervisores y familias. Los resultados evidencian importantes deficiencias en la atención educativa de estos estudiantes. El 85 % de los docentes no realiza adecuaciones curriculares, el 61 % no identifica las ACI y el 91 % no aplica enseñanza individualizada. Asimismo, el 85 % no brinda asesoramiento pedagógico ni implementa estrategias de enriquecimiento curricular, mientras que el 61 % carece de capacitación específica. Las principales barreras son la falta de formación docente y de recursos materiales. Se concluye que el sistema educativo de Pilar aún no garantiza una inclusión efectiva y de calidad. Se propone fortalecer la formación docente, establecer protocolos de identificación y seguimiento, promover la participación familiar y desarrollar planes de enriquecimiento curricular.

Palabras clave: altas capacidades intelectuales (ACI), inclusión educativa, currículo diferenciado, formación docente, Pilar (Paraguay)

Abstract

This article analyzes the educational inclusion of students with high intellectual abilities (HIA) in schools in Pilar, Paraguay, during 2024-2025. Using a mixed-methods, descriptive, and non-experimental approach, data were collected through surveys, interviews, and observation of teachers, administrators, supervisors, and families. The results reveal significant deficiencies in the educational support provided to these students. Eighty-five percent of teachers do not make curricular adaptations, 61% do not identify HIAs, and 91% do not implement individualized instruction. Furthermore, 85% do not provide pedagogical support or implement curriculum enrichment strategies, while 61% lack specific training. The main barriers are the lack of teacher training and material resources. The article concludes that the Pilar education system does not yet guarantee effective and high-quality inclusion. It proposes strengthening teacher training, establishing identification and monitoring protocols, promoting family participation, and developing curriculum enrichment plans.

Keywords: High Intellectual Abilities (HIA), Educational Inclusion, Differentiated Curriculum, Teacher Training, Pilar (Paraguay)

Resumo

Este artigo analisa a inclusão educacional de alunos com altas habilidades intelectuais (AHI) em escolas de Pilar, Paraguai, durante o ano letivo de 2024-2025. Utilizando uma abordagem mista, descritiva e não experimental, os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas e observação de professores, administradores, supervisores e famílias. Os resultados revelam deficiências significativas no apoio educacional oferecido a esses alunos. Oitenta e cinco por cento dos professores não fazem adaptações curriculares, 61% não identificam os alunos com AHI e 91% não implementam o ensino individualizado. Além disso, 85% não oferecem apoio pedagógico ou implementam estratégias de enriquecimento curricular, enquanto 61% carecem de formação específica. As principais barreiras são a falta de formação docente e de recursos materiais. Conclui-se que o sistema educacional de Pilar ainda não garante uma inclusão efetiva e de alta qualidade. O artigo propõe o fortalecimento da formação docente, o estabelecimento de protocolos de identificação e monitoramento, a promoção da participação familiar e o desenvolvimento de planos de enriquecimento curricular.

Palavras-chave: altas habilidades intelectuais (AHI), inclusão educacional, currículo diferenciado, formação de professores, Pilar (Paraguai)

Introducción

En Paraguay, el estudiantado con altas capacidades intelectuales (ACI) es reconocido como un grupo que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, de acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC, 2018). Este organismo define a las ACI como aquellas personas que “manejan y relacionan de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destacan especialmente y de manera excepcional en uno de ellos” (MEC, 2018, p. 8).

La inclusión educativa constituye un principio fundamental del derecho a la educación y busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, accedan a una formación de calidad en igualdad de oportunidades (UNESCO, 2020). En este sentido, atender a los alumnos con ACI es parte del compromiso de los sistemas educativos con la diversidad. Tal como señalan Booth y Ainscow (2015), la inclusión no se limita a incorporar estudiantes en el aula regular, sino que implica generar culturas, políticas y prácticas que reconozcan y valoren sus particularidades.

No obstante, las concepciones sociales en torno a las ACI continúan influenciadas por mitos, como la creencia de que, por sus capacidades, siempre alcanzarán el éxito académico y profesional. Estas percepciones erróneas han sido refutadas por diversas investigaciones, que muestran que este alumnado también puede experimentar dificultades de aprendizaje, desajustes socioemocionales y problemas de motivación, razón por la cual son considerados dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) (Trillo, 2012; Sastre-Riba, 2019).

En cuanto al desarrollo socioemocional, se ha evidenciado que los estudiantes con ACI presentan asincronía respecto a sus pares, es decir, un avance acelerado en algunos ámbitos y un desarrollo típico en otros. Esto puede derivar en tensiones emocionales, dificultades en las relaciones sociales y la necesidad de apoyos diferenciados (Benítez, 2018; Pérez y Freitas, 2020). Sin embargo, la evidencia científica también señala que, con el acompañamiento adecuado, estos estudiantes muestran altos niveles de bienestar y logros significativos, lo que resalta la importancia de un sistema educativo preparado para responder a su diversidad (Robinson y Reis, 2015).

En el contexto latinoamericano, los avances en la atención de estudiantes con ACI han sido desiguales. En países como Chile y México, se han implementado programas de detección temprana y acompañamiento, aunque con limitaciones en cobertura y formación docente (Gómez-Arizaga *et al.*, 2016; López y Sotelo, 2021). En Argentina, algunas provincias han desarrollado normativas específicas, pero su aplicación suele estar condicionada por la disponibilidad de recursos (Martínez y Peralta, 2019). Estas experiencias reflejan la necesidad de políticas públicas integrales que vayan más allá de la identificación, promoviendo estrategias pedagógicas inclusivas y sostenibles.

En Paraguay, el MEC ha elaborado la *Guía para la atención educativa de estudiantes con altas capacidades intelectuales* (2018), en la cual se establece la importancia de identificar y apoyar a este sector estudiantil. No obstante, su implementación enfrenta obstáculos significativos, como la falta de formación de los docentes en detección y manejo de las ACI, la ausencia de programas sistemáticos a nivel nacional y la escasez de recursos pedagógicos especializados (González, 2022). Estos desafíos ponen en evidencia la necesidad de avanzar en políticas públicas que garanticen la inclusión plena de los estudiantes con altas capacidades en el sistema educativo paraguayo.

La ausencia de medidas efectivas no solo afecta al bienestar individual de estos alumnos, sino que también implica una pérdida de potencial para la sociedad en áreas estratégicas como la ciencia, la investigación y la innovación (Sánchez, 2013). Por ello, investigar las condiciones educativas de los alumnos con ACI en la ciudad de Pilar resulta relevante, ya que permite visibilizar las limitaciones y oportunidades locales, aportando evidencia que puede orientar tanto la práctica docente como la formulación de políticas inclusivas en Paraguay y la región.

Planteamiento y formulación del problema

La falta de apoyo adecuado para los estudiantes con altas capacidades intelectuales en las escuelas de la ciudad de Pilar puede limitar tanto el aprovechamiento de su potencial como su bienestar integral. La inclusión educativa de estudiantes ACI ha cobrado relevancia en el contexto escolar actual, particularmente en la ciudad de Pilar. A pesar de que suelen ser percibidos como alumnos que no requieren apoyos adicionales debido a su potencial, diversas investigaciones señalan que enfrentan desafíos que impactan su desarrollo académico, social y emocional. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de analizar las condiciones educativas de los ACI en Pilar, identificando barreras y proponiendo estrategias efectivas para su inclusión plena.

Los ACI presentan un perfil particular que abarca no solo capacidades cognitivas superiores, sino también necesidades emocionales y sociales que requieren atención específica. El Ministerio de Educación y Ciencias los reconoce dentro de las NEAE; sin embargo, en la práctica, muchos docentes carecen de la formación y de los recursos necesarios para crear un entorno educativo que responda eficazmente a sus demandas.

Atender las necesidades de estos alumnos implica un compromiso profundo con la inclusión, la equidad y la excelencia educativa. Para ello, resulta indispensable contar con infraestructura adecuada, docentes capacitados en inclusión y equipos directivos y técnicos que comprendan la importancia de actualizar y adaptar sus prácticas pedagógicas a los desafíos actuales.

El limitado acceso de los alumnos ACI a medidas de inclusión vulnera su derecho a la educación y a la no discriminación, contraviniendo los principios de la educación inclusiva. En este marco, el presente trabajo busca analizar cómo se concreta la inclusión educativa de los alumnos con ACI en las escuelas de la ciudad de Pilar, considerando tanto las prácticas implementadas como las barreras que persisten.

Formulación del problema

- ¿De qué manera se concreta la inclusión educativa de los alumnos con ACI en las escuelas de la ciudad de Pilar?

Sistematización del problema

1. ¿Qué acciones se realizan en el ámbito curricular para la inclusión educativa efectiva de los alumnos ACI en las escuelas de Pilar?
2. ¿Qué barreras limitan la inclusión educativa de los alumnos ACI en las escuelas de Pilar?
3. ¿Qué estrategias se implementan para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de los ACI en las escuelas de Pilar?

4. ¿Cómo se podría diseñar un plan de enriquecimiento curricular para alumnos ACI en las escuelas de Pilar?

Objetivos

Objetivo General.

- Analizar la implementación de la inclusión educativa de los alumnos con altas capacidades intelectuales en las escuelas de la ciudad de Pilar.

Objetivos específicos.

- 1- Describir las acciones que se realizan en el ámbito curricular para la inclusión educativa de los alumnos ACI en las escuelas de Pilar.
- 2- Identificar las estrategias implementadas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos ACI en las escuelas de Pilar.
- 3- Determinar la preparación académica de los docentes de las escuelas de Pilar para enfrentar la inclusión educativa.
- 4- Proponer un plan de enriquecimiento curricular para los alumnos ACI en las escuelas de Pilar.

Estrategias metodológicas o materiales y métodos

Descripción del lugar de estudio.

El presente trabajo de investigación se desarrolló en diferentes escuelas de la ciudad de Pilar, Departamento de Ñeembucú.

Diseño, tipo y método de estudio.

El diseño de este estudio se enmarca en investigaciones no experimentales, de tipo descriptivo, que permitieron analizar el fenómeno en cuestión sin manipulación de variables. Según Sampieri (2008, p. 60), los estudios descriptivos buscan detallar situaciones y eventos, especificando propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno sometido a análisis.

La investigación adoptó un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos. El enfoque cuantitativo aportó bases estadísticas que sintetizaron las opiniones de la comunidad educativa, mientras que el enfoque cualitativo, a través de entrevistas, permitió profundizar en la interpretación de esas percepciones. La integración de ambos enfoques facilitó un análisis general y una descripción analítica de la realidad observada.

Fuentes de datos.

De acuerdo con Sabino (1992), las fuentes de datos pueden dividirse en:

- Datos primarios: obtenidos directamente de la realidad por el investigador mediante sus propios instrumentos. En esta investigación, se emplearon la observación no participante, las encuestas y las entrevistas realizadas a los miembros de la comunidad educativa.
- Datos secundarios: registros ya existentes, recogidos y procesados previamente por otros investigadores. En este caso, incluyeron libros de texto, trabajos de investigación relacionados y artículos de distintos sitios académicos en Internet, utilizados para elaborar el marco teórico.

Población y muestra.

La población estuvo conformada por estudiantes, docentes y directivos de las instituciones participantes. La muestra se seleccionó de la siguiente manera:

Tabla 1

Identificación de la muestra de estudio

Identificación	Cantidad	Muestra	Porcentaje
Docentes	60	40	80 %
Directora de supervisiones	1	1	100 %
Supervisores	5	2	80 %
Padres de familia	90	23	70 %

Fuente: elaboración propia.

Técnicas de recolección de datos.

Para aplicar las técnicas de recolección de datos, se gestionó previamente el permiso correspondiente con la Dirección Departamental de Supervisiones y con las directoras de las instituciones educativas. Se utilizaron las siguientes técnicas:

- Cuestionario: aplicado a estudiantes y docentes, permitió obtener información cuantitativa sobre el fenómeno en estudio (Hernández Sampieri *et al.*, 2008).
- Entrevistas a informantes clave: se realizaron a directoras de las instituciones, quienes, por su experiencia y conocimiento, aportaron información relevante (Hernández Sampieri *et al.*, 2008).
- Observación no participante: el investigador registró los hechos como espectador pasivo, sin intervenir en el fenómeno. Esta técnica permitió contrastar la información recogida con las otras técnicas y verificar *in situ* el desarrollo de las clases (Hernández Sampieri *et al.*, 2008).

Técnicas de análisis de datos.

El análisis se basó en la interpretación y procesamiento de los datos mediante programas informáticos, lo que permitió aplicar herramientas estadísticas para calcular porcentajes y frecuencias de las variables estudiadas. Los resultados cuantitativos fueron contrastados con los obtenidos en las entrevistas a informantes clave, realizando, posteriormente, una triangulación que permitió arribar a conclusiones sólidas (Hernández Sampieri, 2003).

Resultados y discusión

Las unidades muestrales seleccionadas para la aplicación de las técnicas de recolección de datos fueron organizadas conforme a los objetivos planteados en la investigación y a los instrumentos diseñados para la obtención de información. Bajo esta distribución, se presentan los resultados, derivados de la aplicación de encuestas, entrevistas y observaciones que permitieron medir las variables del estudio y sus respectivos indicadores.

A continuación, se exponen los hallazgos obtenidos con la participación de docentes, directivos, equipo técnico y supervisores, los cuales son analizados a la luz del marco teórico y de la normativa vigente en materia de inclusión educativa.

Variable 1: acciones que se realizan en el ámbito curricular

Tabla 2

Adecuación curricular actual

Rango	F	%
Sí	3	4 %
No	56	85 %
No sé	7	11 %
Total	66	100 %

Fuente: elaboración propia.

Estos datos permiten apreciar que las acciones pedagógicas en el ámbito curricular no se corresponden con las necesidades de los alumnos con ACI, quienes requieren un acompañamiento diferenciado para potenciar su desarrollo. La *Guía de educación inclusiva* del MEC (2018) destaca que el currículo debe construirse desde la diversidad y no desde la homogeneidad, reconociendo los distintos perfiles de aprendizaje. Sin embargo, la realidad local muestra que este principio aún no se materializa en las prácticas educativas.

Figura 1*Adecuación curricular*

Nota. Los resultados evidencian que la gran mayoría de las escuelas de la ciudad de Pilar no implementa adecuaciones curriculares dirigidas a los estudiantes con ACI. El 85 % de los docentes encuestados afirmó que no se realizan adaptaciones en el currículo, un 11 % manifestó desconocer si existen y apenas un 4 % indicó que sí se llevan a cabo.

Diversos estudios coinciden en que la ausencia de un currículo flexible y enriquecido puede generar efectos negativos en los estudiantes con altas capacidades, como la desmotivación, el aburrimiento o incluso el bajo rendimiento en comparación con su potencial (Sastre-Riba, 2013; Rodríguez-Naveiras *et al.*, 2021). En América Latina, investigaciones realizadas en México y Argentina subrayan la misma problemática: la falta de adaptaciones limita la inclusión real y dificulta el aprovechamiento del talento en el aula (García-Cepero y Hernández, 2014; Pérez y Freitas, 2017). En este sentido, los hallazgos confirman que las prácticas escolares en Pilar requieren un rediseño curricular que permita mayor profundidad, complejidad y flexibilidad en la enseñanza, de modo que los estudiantes con ACI puedan desarrollar plenamente sus capacidades y aportar al progreso social y cultural de la comunidad.

Tabla 3*Ajuste significativo del plan de los ACI*

Rango	F	%
Sí	6	9 %
No	50	76 %
No sé	10	15 %
Total	66	100 %

Fuente: elaboración propia.

Figura 2

Ajuste significativo del plan de los ACI



Nota. Los resultados muestran que en las escuelas de Pilar predominan prácticas educativas con escasa flexibilidad curricular. Un 76 % de los encuestados señaló que no se realizan ajustes significativos al plan de estudios, mientras que un 15 % manifestó desconocer la existencia de estas medidas y solo un 9 % afirmó que sí se implementan.

Este panorama refleja una marcada rigidez curricular, lo que impide responder adecuadamente a la diversidad del alumnado.

La *Guía de educación inclusiva* de Paraguay (2018) subraya que las adecuaciones significativas son un componente esencial de la atención a la diversidad, ya que permiten introducir, modificar o priorizar objetivos, contenidos y criterios de evaluación de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. En el caso de los alumnos con ACI, estas adaptaciones deberían orientarse hacia el enriquecimiento y la profundización de los contenidos, posibilitando la exploración de áreas avanzadas que trasciendan el currículo estándar.

La ausencia de estas medidas puede derivar en un desaprovechamiento del potencial académico y creativo de los estudiantes con ACI. Investigaciones internacionales advierten que, cuando no se aplican ajustes adecuados, estos alumnos suelen mostrar desmotivación, bajo rendimiento relativo y, en algunos casos, aislamiento social (Freeman, 2013; Rodríguez-Naveiras *et al.*, 2021). En contextos latinoamericanos, estudios en Chile y Argentina evidencian una problemática similar: los currículos rígidos limitan la inclusión real y dificultan que los estudiantes con altas capacidades encuentren desafíos intelectuales acordes a su perfil (Pérez y Freitas, 2017; Guzmán y Sánchez, 2019).

En este sentido, los resultados obtenidos confirman que, en Pilar, aún no se han consolidado mecanismos para garantizar un currículo flexible y adaptado a la diversidad, lo que supone una deuda pendiente en la construcción de una educación inclusiva de calidad.

Tabla 4*Ajuste no significativo del plan de ACI*

Rango	F	%
Sí	3	5 %
No	45	68 %
No sé	18	27 %
Total	66	100 %

Fuente: elaboración propia.

Figura 3*Ajuste no significativo del plan de ACI*

Nota. Los resultados muestran que los ajustes no significativos al currículo tampoco se han consolidado como una práctica frecuente en las escuelas de Pilar. El 68% de los participantes señaló que no se implementan, mientras que un 27% manifestó no saber si se realizan y únicamente un 5% afirmó llevarlos a cabo.

Este panorama resulta preocupante, ya que los ajustes no significativos constituyen la forma más básica y accesible de adaptación curricular, pues no implican modificaciones en los objetivos ni en los contenidos, sino que se enfocan en estrategias de enseñanza, metodologías, materiales o en la organización del tiempo y los grupos de trabajo. Según las orientaciones técnicas del MEC (Resolución N.º 376/2025), su propósito principal es facilitar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, garantizando la equidad en el acceso a las oportunidades educativas.

La escasa aplicación de estos recursos pone en evidencia limitaciones en la formación docente y en la difusión de las políticas públicas de inclusión educativa. En la práctica, muchos educadores parecen desconocer cómo aplicar estas adaptaciones, lo que se refleja en el elevado porcentaje de respuestas de “no sé”. Esta situación se repite en otros contextos de América

Latina, donde la falta de capacitación especializada es uno de los principales obstáculos para la atención efectiva de estudiantes con ACI (Gómez-Arizaga y Conejeros, 2016; Castellanos, 2020).

Por lo tanto, los hallazgos refuerzan la necesidad de fortalecer las capacidades docentes mediante programas de formación continua, que permitan aplicar ajustes sencillos, pero con gran impacto en la calidad de la enseñanza. Estos pequeños cambios, al no requerir una transformación profunda del currículo, constituyen un punto de partida viable para avanzar hacia una educación inclusiva que reconozca y atienda la diversidad del alumnado.

Tabla 5:

Frecuencia de adecuaciones curriculares. con qué frecuencia realiza adecuaciones curriculares para alumnos con ACI en su aula

Rango	F	%
Siempre	3	5 %
A veces	45	68 %
No	18	27 %
Total	66	100 %

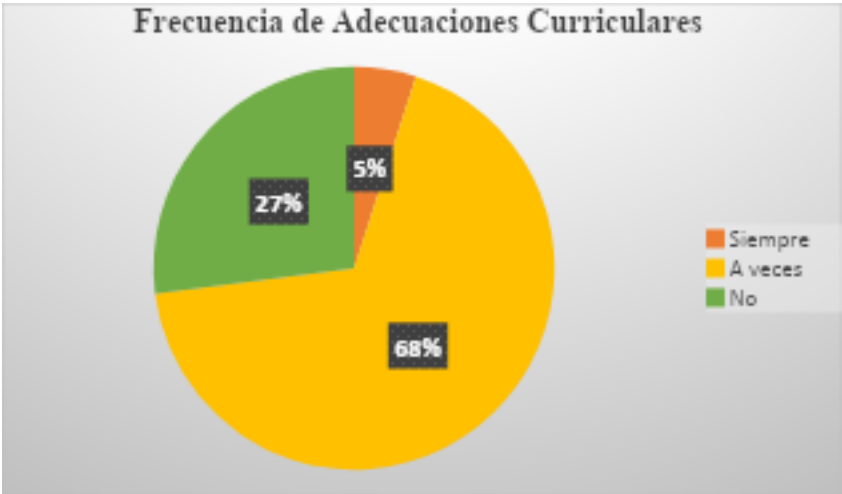
Fuente: elaboración propia.

Este escenario refleja que, aunque existe cierta apertura hacia la adaptación de la enseñanza, en la mayoría de los casos, estas acciones no forman parte de una práctica sistemática, sino más bien aislada y ocasional. La falta de continuidad limita el impacto positivo que las adecuaciones curriculares podrían tener en el desarrollo académico y personal de los estudiantes con ACI.

De acuerdo con la Resolución N.º 376/2025 del MEC, las adecuaciones curriculares tanto significativas como no significativas deben concebirse como herramientas permanentes de inclusión educativa, orientadas a garantizar que todos los alumnos accedan a aprendizajes de calidad según sus ritmos y potencialidades. No obstante, los datos revelan una brecha entre la normativa y la realidad de las aulas.

Figura 4

Frecuencia de adecuaciones curriculares



Nota. Los resultados muestran que la práctica de realizar adecuaciones curriculares para estudiantes con ACI se caracteriza por la inconsistencia. Un 68 % de los encuestados indicó que solo las aplica “a veces”, mientras que un 27 % señaló que no realiza ninguna adecuación y apenas un 5% manifestó que siempre lo hace.

Situaciones similares se observan en otros países de Latinoamérica. Investigaciones realizadas en Chile y México (Gómez-Arizaga y Conejeros, 2016; Castellanos, 2020) advierten que la atención a estudiantes con altas capacidades suele depender de la iniciativa personal de algunos docentes, sin que exista una política educativa institucionalizada que respalde la práctica cotidiana. Esto conduce a una atención desigual y fragmentada, que puede afectar la motivación y el rendimiento de los alumnos con mayor potencial intelectual. Los resultados ponen en evidencia la urgencia de consolidar estrategias pedagógicas permanentes y sostenidas, acompañadas de programas de formación docente que fortalezcan las competencias necesarias para implementar adecuaciones curriculares de manera regular y planificada. Solo así se podrá avanzar hacia una verdadera cultura de inclusión que trascienda la esporádica aplicación de medidas.

Variable 2: estrategias implementadas para facilitar la enseñanza-aprendizaje

Tabla 6
Detección de estudiantes con altas capacidades intelectuales

Rango	F	%
Sí	6	9 %
No	40	61 %
No se	20	30 %

Rango	F	%
Total	66	100 %

Fuente: elaboración propia.

Figura 5

Detección de estudiantes con ACI



Nota. Los resultados evidencian una clara debilidad en la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje adaptadas a los alumnos con ACI. Un 61 % de los encuestados manifestó que no se realizan procesos de detección, mientras que un 30 % indicó desconocer si dicha práctica se lleva a cabo en sus instituciones. Solo un reducido 9 % afirmó aplicar mecanismos para identificar a estos estudiantes, lo que refleja una carencia estructural en la primera fase del abordaje educativo: la identificación de las necesidades individuales.

La detección constituye el punto de partida indispensable para cualquier estrategia pedagógica diferenciada. Sin este paso, se corre el riesgo de que los ACI pasen inadvertidos en las aulas y de que sus necesidades cognitivas, emocionales y sociales permanezcan sin atender. Tal como señalan Castellanos (2020) y Pfeiffer (2015), la identificación de alumnos con altas capacidades debe basarse en un planteamiento multidimensional, que contemple aspectos cognitivos, creativos, motivacionales y socioemocionales, evitando depender únicamente de pruebas estandarizadas.

En Paraguay, la *Guía de educación inclusiva* del MEC (2018) reconoce explícitamente la necesidad de construir prácticas de detección que permitan diferenciar perfiles de aprendizaje y generar adecuaciones pertinentes. Sin embargo, los datos reflejan que esta recomendación no se traduce aún en una práctica extendida dentro de las escuelas de Pilar. La situación local guarda similitud con lo reportado en otros países latinoamericanos. Por ejemplo, en Chile y México, estudios recientes han identificado que la falta de protocolos sistemáticos de identificación constituye uno de los principales obstáculos para la atención de estudiantes con ACI (Gómez-Arizaga y Conejeros, 2016; Jiménez y Salazar, 2019). Esto genera que la detección

dependa de la percepción subjetiva de los docentes, lo que muchas veces conduce a subestimación o invisibilización del potencial intelectual de muchos alumnos.

En este sentido, resulta prioritario avanzar hacia la implementación de protocolos claros de detección en las instituciones educativas, acompañados de procesos de formación docente que permitan reconocer las señales tempranas de altas capacidades. Sin este paso inicial, difícilmente será posible construir estrategias pedagógicas que faciliten el aprendizaje y promuevan el pleno desarrollo de este grupo de estudiantes.

Tabla 7
Asesoramiento pedagógico

Rango	F	%
Sí	2	3 %
No	56	85 %
No sé	8	12 %
Total	66	100 %

Fuente: elaboración propia.

Figura 6

Asesoramiento pedagógico



Nota. Los resultados revelan una brecha crítica en el acompañamiento pedagógico hacia los estudiantes con ACI en las escuelas de Pilar. Un 85 % de los encuestados indicó que no se realiza ningún tipo de asesoramiento pedagógico en sus instituciones, mientras que un 12 % manifestó desconocer si esta práctica existe. Solo un 3 % afirmó contar con dicha estrategia, cifra que refleja una implementación casi nula.

La ausencia de asesoramiento pedagógico no solo limita la calidad de la atención a la diversidad, sino que también restringe la posibilidad de generar ambientes educativos que

favorezcan la innovación y el desarrollo pleno de los alumnos con ACI. Como destaca Castillo (2013), el asesoramiento pedagógico debe concebirse como un proceso sistemático, planificado y continuo, orientado a fortalecer la práctica docente y garantizar aprendizajes significativos, inclusivos y de calidad.

En el contexto paraguayo, tanto la *Guía de educación inclusiva* del MEC (2018) como la Resolución MEC N° 376/2025 insisten en la importancia de generar mecanismos de apoyo pedagógico que permitan a los docentes contar con herramientas para atender la diversidad de estudiantes. Sin embargo, los datos de la presente investigación sugieren que estas directrices aún no se materializan en acciones concretas dentro de las escuelas de Pilar.

La falta de asesoramiento pedagógico también se vincula con un fenómeno presente en varios países de Latinoamérica: la escasez de equipos técnicos especializados en la atención a alumnos con altas capacidades. Investigaciones en Argentina y México (García-Cepero y Hernández, 2014; Jiménez y Salazar, 2019) señalan que la ausencia de programas de asesoramiento genera que los docentes enfrenten de manera aislada la tarea de adaptar sus prácticas, lo que deriva en desmotivación y en un abordaje insuficiente de las necesidades educativas de los ACI. En consecuencia, estos resultados ponen en evidencia la necesidad de establecer programas de acompañamiento pedagógico sostenidos, que no solo brinden apoyo directo a los docentes, sino que también fortalezcan la gestión institucional y promuevan una cultura escolar orientada hacia la inclusión y la equidad.

Tabla 8

Enseñanza individualizada para alumnos con ACI

Rango	F	%
Sí	3	5%
No	60	91%
No se	3	4%
Total	66	100%

Fuente: elaboración propia.

Este hallazgo reviste gran relevancia, pues la enseñanza individualizada constituye una de las piedras angulares de la educación inclusiva. Se trata de ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje al ritmo, estilo, intereses y necesidades de cada estudiante, lo que permite que los alumnos con ACI encuentren un espacio educativo donde sus capacidades sean estimuladas y valoradas. Su ausencia, en cambio, puede derivar en aburrimiento, desmotivación y subutilización del potencial intelectual, generando consecuencias tanto personales como sociales.

Figura 7*Enseñanza individualizada para alumnos con ACI*

Nota. Los resultados ponen de manifiesto una brecha sustancial en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas dentro de las escuelas de la ciudad de Pilar. En relación con la enseñanza individualizada como estrategia de enseñanza-aprendizaje para alumnos con ACI, un 91 % de los encuestados manifestó que esta práctica no se lleva a cabo. A este dato, se suma un 4 % que indicó desconocer si se implementa, mientras que apenas un 5 % afirmó que sí se realiza.

La situación observada en Pilar refleja un desafío recurrente en la región latinoamericana. Diversos estudios (Tourón, 2017; Jiménez y Salazar, 2019) evidencian que la enseñanza homogénea sigue siendo la práctica predominante en las aulas, a pesar de las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO (2017), que promueven una educación centrada en la persona y adaptada a la diversidad.

En sintonía, Guerrero (2003) subraya que la programación individualizada constituye un indicador clave de una escuela realmente inclusiva, ya que demuestra la capacidad institucional de reconocer la singularidad de cada alumno y de responder a ella de manera efectiva. En el caso de los estudiantes con ACI, la falta de individualización no solo limita su aprendizaje, sino que también contradice el principio de equidad que sustenta la educación inclusiva.

Por lo tanto, los resultados revelan la urgente necesidad de fortalecer la formación docente y de implementar políticas claras de atención diferenciada, que permitan garantizar la enseñanza individualizada como práctica habitual en las aulas de Pilar.

Tabla 9

Preparación de los docentes con relación a las ACI con relación a la Resolución 376-2025

Rango	F	%
Inadecuado	20	30%
Ni adecuado ni inadecuado	40	61%

Rango	F	%
Adecuado	6	9%
Total	66	100%

Fuente: elaboración propia.

Figura 8

Preparación de los docentes con relación a las ACI con relación a la Resolución 376-2025



Nota. Los resultados reflejan una preocupante brecha en la preparación docente para atender las necesidades de los alumnos con ACI en las escuelas de la ciudad de Pilar. El 61 % de los encuestados se ubicó en la categoría de “ni adecuado ni inadecuado”, lo que evidencia una percepción de insuficiencia en la formación recibida. A ello, se suma un 30 % que declaró sentirse directamente “inadecuado” para el abordaje de esta población estudiantil. En contraste, solo un 9 % de los docentes afirmó contar con una preparación adecuada.

Esta situación pone en relieve una contradicción entre las demandas de la Resolución MEC N° 376/2025, que establece lineamientos para la inclusión educativa en Paraguay, y la realidad en las aulas. Dicha normativa subraya la importancia de que los docentes cuenten con las competencias necesarias para realizar ajustes curriculares, promover prácticas inclusivas y garantizar el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, incluidos aquellos con ACI. Sin embargo, los datos muestran que estas disposiciones aún no se traducen en una formación docente suficiente ni en políticas efectivas de capacitación continua.

Diversos autores coinciden en que la formación inicial y permanente del profesorado es un pilar indispensable para consolidar sistemas educativos inclusivos. Muñoz (2007) afirma que la educación inclusiva surge como respuesta a la necesidad de atender la diversidad en un contexto de crisis, y requiere que los docentes desarrollen competencias específicas para garantizar experiencias de aprendizaje de calidad. En el mismo sentido, Marchesi y Martín (2014) señalan que la capacitación docente debe orientarse no solo a la atención de la discapacidad, sino también a los alumnos con altas capacidades, quienes presentan necesidades educativas particulares que suelen ser desatendidas. La falta de preparación en Pilar no solo

limita el desarrollo de los ACI, sino que también refleja un vacío estructural en la implementación de políticas de formación docente. Para avanzar hacia un sistema inclusivo real, resulta indispensable fortalecer los programas de actualización y acompañamiento pedagógico, integrando en ellos enfoques especializados en altas capacidades.

Tabla 10
Implementación de estrategias de enriquecimiento

Rango	F	%
Si	3	4 %
No	56	85 %
No sé	7	11 %
Total	66	100 %

Fuente: elaboración propia.

Figura 9

Implementación de estrategias de enriquecimiento



Nota. Los hallazgos de la investigación muestran una notoria deficiencia en la implementación de estrategias de enriquecimiento curricular dirigidas a estudiantes con ACI en las escuelas de la ciudad de Pilar. El 85 % de los docentes manifestó no aplicar este tipo de prácticas, mientras que un 11 % reconoció no saber si se llevan a cabo en su institución. Tan solo un reducido 4 % afirmó implementar acciones de enriquecimiento, lo que evidencia una brecha crítica entre la teoría de la educación inclusiva y la práctica cotidiana en las aulas.

El enriquecimiento curricular constituye una de las estrategias centrales para el abordaje de los ACI, pues permite ofrecer experiencias de aprendizaje más profundas, variadas y retadoras que trascienden los contenidos del currículo ordinario. Su ausencia implica un riesgo de

desmotivación, aburrimiento y subaprovechamiento del potencial de estos estudiantes, quienes requieren una estimulación diferenciada para alcanzar un desarrollo integral.

Este resultado se distancia de lo establecido en la Resolución MEC N° 376/2025, que plantea que la inclusión debe construirse desde la diversidad, promoviendo adaptaciones curriculares que reconozcan las particularidades de cada alumno. Tal contradicción refleja que, en la práctica, la escuela continúa operando bajo un paradigma de homogeneidad curricular, en lugar de asumir la diversidad como un eje estructurante del proceso educativo.

La literatura especializada refuerza esta perspectiva. Renzulli (1994) sostiene que el enriquecimiento constituye un medio indispensable para potenciar el talento y la creatividad en los estudiantes con altas capacidades, ya que les brinda oportunidades de exploración, investigación y resolución de problemas más allá de los contenidos convencionales. Asimismo, Hernández y Gutiérrez (2011) destacan que el enriquecimiento no solo responde a las necesidades de los ACI, sino que además beneficia a todo el grupo escolar, al fomentar un ambiente de aprendizaje más dinámico, crítico y flexible. En este sentido, la falta de estrategias de enriquecimiento en las escuelas de Pilar no solo representa una deuda con los estudiantes con ACI, sino que limita el avance hacia una educación inclusiva de calidad, que debería reconocer la diversidad como un valor y no como una excepción.

Tabla 11

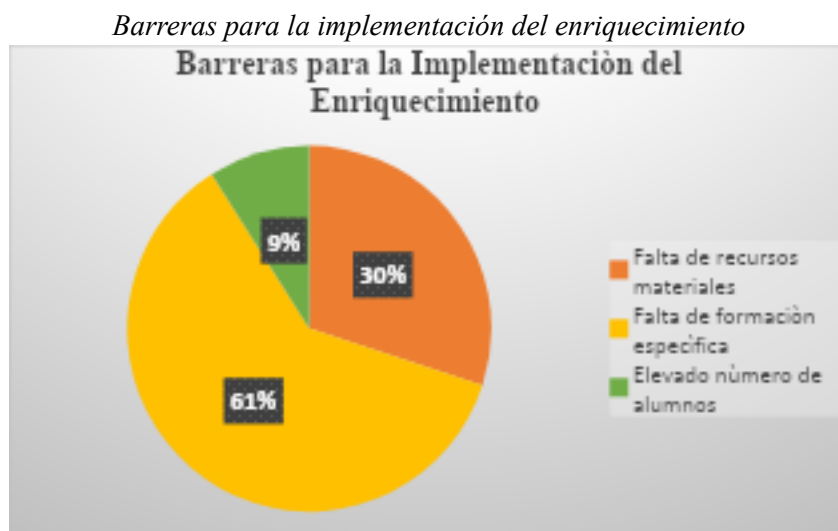
Barreras para la implementación del enriquecimiento

Rango	F	%
Falta de recursos materiales	20	30 %
Falta de formación específica	40	61 %
Elevado número de alumnos	6	9 %
Total	66	100 %

Fuente: elaboración propia.

Este panorama es consistente con lo planteado por Muñoz (2007), quien afirma que la educación inclusiva se desarrolla en un contexto de crisis que exige atender las diversas condiciones en que los alumnos acceden al sistema educativo. La ausencia de capacitación especializada y la insuficiencia de recursos limitan la capacidad del docente para aplicar estrategias diferenciadas, generando un currículo rígido que poco responde a las necesidades particulares de los estudiantes con ACI.

Además, la masificación en las aulas, aunque reportada en menor medida (9 %), constituye un factor relevante: grupos numerosos restringen la posibilidad de brindar atención individualizada y personalizada, aspecto crucial para los alumnos con altas capacidades. Tal situación se contrapone al principio de la educación inclusiva, que busca garantizar oportunidades equitativas de aprendizaje a través de la flexibilidad curricular y el acompañamiento pedagógico especializado.

Figura 10

Nota. Los resultados obtenidos evidencian las limitaciones estructurales y pedagógicas que obstaculizan la implementación de estrategias de enriquecimiento curricular para estudiantes con ACI en las instituciones educativas de la ciudad de Pilar. Según los datos, la falta de formación específica constituye la barrera más significativa, señalada por un 61 % de los docentes. Le sigue la carencia de recursos materiales, mencionada por el 30 %, mientras que un 9 % destacó como obstáculo el elevado número de alumnos por aula.

Las barreras identificadas revelan que el principal desafío no radica únicamente en la voluntad de los docentes, sino en la necesidad de políticas de formación continua, provisión de recursos didácticos y fortalecimiento de la infraestructura educativa. Solo a través de estos mecanismos será posible crear un entorno que permita a los estudiantes con altas capacidades desarrollar plenamente su potencial en un marco de equidad y calidad educativa.

Percepción del equipo técnico y de los padres de familia sobre la situación de los alumnos con ACI en las escuelas de pilar

La percepción del equipo técnico de las escuelas de la ciudad de Pilar confirma y amplía los desafíos previamente identificados en la atención educativa a los alumnos con ACI. En el ámbito curricular, se evidencia que este equipo no participa de manera activa en la elaboración ni en el acompañamiento de adecuaciones curriculares, sean estas significativas o no significativas, dirigidas a estudiantes con ACI. Esta ausencia de involucramiento también se refleja en la falta de apoyo relacionado con recursos, asesoramiento técnico-pedagógico, comunicación o seguimiento de adaptaciones, lo cual limita considerablemente el desarrollo de prácticas inclusivas.

En relación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el panorama es igualmente limitado. El equipo técnico no colabora en la detección de estudiantes con ACI, ni brinda asesoramiento pedagógico que facilite a los docentes la atención de este grupo. Consecuentemente, tampoco participan en la recomendación de metodologías diferenciadas o en

la provisión de recursos didácticos adecuados, reconociendo incluso la ausencia de elementos para evaluar la efectividad de las estrategias implementadas.

La valoración de la preparación docente por parte del equipo técnico refuerza los hallazgos obtenidos en la investigación: los profesionales consideran que la preparación de los docentes es inadecuada en el marco de la Resolución 376-2025. Las debilidades señaladas se centran en la falta de formación específica en detección de ACI, ausencia de capacitación en estrategias curriculares diferenciadas, escasez de materiales didácticos y desconocimiento en aspectos vinculados al desarrollo socioemocional de estos alumnos. A pesar de reconocer estas carencias, el equipo técnico admite no haber ofrecido formación específica a los docentes, lo que pone de manifiesto la necesidad urgente de planificar instancias de capacitación en detección, estrategias de diferenciación, enriquecimiento curricular, evaluación individualizada, trabajo colaborativo y uso de tecnologías.

Entre los principales desafíos mencionados por el equipo técnico, se destacan la carencia de capacitación propia, la inexistencia de protocolos institucionales y ministeriales claros, la falta de recursos materiales y económicos, la elevada cantidad de alumnos por aula y la escasa visibilidad de las ACI en la agenda educativa nacional. Estos factores configuran un escenario en el que el apoyo institucional resulta débil y fragmentado. Por su parte, la percepción de los padres de familia cuyos hijos presentan ACI complementa y refuerza esta visión. La mayoría indica que sus hijos no han sido formalmente identificados por la institución educativa como estudiantes con altas capacidades, lo cual imposibilita una atención diferenciada desde el inicio. Asimismo, señalan que el currículo escolar no se adapta a las necesidades de sus hijos, al no observarse ajustes significativos en el plan de estudios.

En la experiencia cotidiana, los padres reportan que son escasas o inexistentes las estrategias pedagógicas que estimulen la curiosidad y el desafío intelectual de los niños, así como las oportunidades para desarrollar talentos e intereses específicos. En cuanto a la labor docente, expresan que los maestros no comprenden las particularidades de los alumnos con ACI y que no implementan prácticas diferenciadas que atiendan la diversidad en el aula. Finalmente, respecto al enriquecimiento curricular, los padres manifiestan que no existen experiencias que permitan a sus hijos explorar contenidos más profundos o complejos que trasciendan el currículo regular, lo que genera una clara demanda de mayores oportunidades de enriquecimiento y desarrollo.

En conjunto, tanto la perspectiva del equipo técnico como la de los padres de familia reflejan una atención insuficiente y fragmentada hacia los alumnos con ACI, marcada por la ausencia de identificación temprana, la falta de estrategias diferenciadas y de enriquecimiento y la escasa capacitación docente. Esta convergencia de percepciones refuerza la necesidad urgente de fortalecer políticas públicas, protocolos institucionales y acciones pedagógicas que promuevan una educación inclusiva real y efectiva en la ciudad de Pilar.

Resultados de la entrevista aplicados a informantes clave

La perspectiva de directores y supervisores de las escuelas de la ciudad de Pilar aporta un ángulo complementario a los hallazgos ya expuestos, confirmando las brechas estructurales y pedagógicas que afectan la atención a los alumnos con ACI. En lo que respecta a su identificación, los informantes reconocen que los procedimientos institucionales son deficientes o prácticamente inexistentes. La detección, cuando se realiza, se apoya en la observación empírica de los docentes, lo que constituye un método limitado e ineficaz para identificar a la

totalidad de los estudiantes con estas características. No se dispone de protocolos claros ni de instrumentos estandarizados que permitan un diagnóstico confiable y sistemático, lo que genera una invisibilización de esta población dentro del sistema escolar.

Asimismo, se identifican como principales dificultades para aplicar la normativa vigente la insuficiente preparación del personal docente y técnico, la carencia de recursos materiales y didácticos adecuados y la elevada cantidad de alumnos por aula. Estos factores combinados obstaculizan de manera significativa la posibilidad de implementar una enseñanza individualizada o diferenciada que responda a las necesidades de los alumnos con ACI. Desde su rol de gestión, tanto directores como supervisores reconocen estas limitaciones, aunque admiten que las acciones emprendidas para mitigarlas son aún incipientes y poco sistemáticas, quedando, en la mayoría de los casos, en simples reconocimientos de la necesidad sin que existan planes concretos, presupuestos asignados ni proyectos institucionales específicos que den respuesta a esta problemática.

Otro aspecto señalado por los informantes clave se relaciona con la comunicación y la colaboración con las familias. Si bien se reconoce la importancia de este vínculo, se admite que, en la práctica, resulta irregular, fragmentado y, en muchos casos, ineficaz. No existen canales formales que permitan un seguimiento cercano ni estrategias definidas para involucrar a los padres en el acompañamiento educativo de sus hijos con ACI.

La perspectiva de directores y supervisores revela un sistema educativo que, pese a ser consciente de la necesidad de atender a los alumnos con altas capacidades, carece de protocolos, recursos y lineamientos que permitan materializar acciones concretas y sostenidas. La falta de identificación formal, la escasez de recursos y la debilidad en la articulación con las familias configuran un escenario en el que los ACI permanecen invisibilizados y con escasas oportunidades para desarrollar plenamente su potencial.

Resultados de la observación no participante

La observación no participante realizada en las instituciones educativas de la ciudad de Pilar complementó la información recabada a través de encuestas y entrevistas, ofreciendo una mirada directa y objetiva sobre las prácticas, recursos y dinámicas institucionales en relación con la atención a los alumnos con ACI. Los hallazgos corroboran las deficiencias señaladas por docentes, equipos técnicos y padres de familia. En primer lugar, se constató la ausencia de un registro formal y sistemático de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo vinculadas a las altas capacidades. La información sobre esta población no se encuentra centralizada ni documentada en los archivos institucionales, lo que evidencia una falta de identificación y seguimiento estructurado dentro de la escuela.

La revisión de documentos institucionales y planificaciones de aula mostró, además, la carencia de registros que contemplen contenidos, metodologías o estrategias específicas dirigidas a los ACI. No se hallaron evidencias de planes de aula diferenciados, proyectos educativos especiales ni adaptaciones curriculares orientadas a esta población, lo que refuerza la percepción de padres y docentes acerca de la inexistencia de una respuesta curricular ajustada.

En cuanto a la oferta institucional, se observó que, si bien algunas escuelas incluyen actividades como ajedrez, informática o inglés, estas no se presentan como parte de un programa de enriquecimiento curricular dirigido a los estudiantes con altas capacidades, sino como componentes generales del currículo o como actividades extracurriculares de carácter optativo. En consecuencia, su existencia no responde a una política educativa específica de atención a las

ACI, sino que constituye una oferta estándar que no aborda las necesidades de profundización, complejidad o aceleración que este grupo requiere.

Conclusiones

El estudio de caso realizado permite comprender las condiciones educativas de los alumnos con ACI en las escuelas de la ciudad de Pilar. Los hallazgos revelan que la implementación formal de la inclusión educativa para este grupo es aún incipiente y presenta deficiencias significativas.

A pesar de la existencia de marcos normativos como la Ley N° 5136 y la Resolución 376-2025, la práctica cotidiana evidencia que la educación inclusiva no se aplica de manera efectiva ni garantiza la calidad requerida. Se observa una carencia generalizada en la identificación formal de los estudiantes con ACI, lo que genera una situación de vulnerabilidad educativa y limita la atención a sus necesidades específicas.

En el ámbito curricular, las acciones y adaptaciones son prácticamente inexistentes o muy limitadas, sin planificación diferenciada ni integración que responda a sus capacidades. Las estrategias pedagógicas implementadas son insuficientes y esporádicas, situación que se ve agravada por la falta de preparación académica de la mayoría de los docentes, quienes reconocen no estar capacitados para atender estas necesidades.

La ausencia de programas de enriquecimiento curricular formalmente establecidos y la limitada comunicación entre la escuela y las familias contribuyen a la desmotivación de los alumnos y al déficit de desafío intelectual, afectando su desarrollo óptimo. En este contexto, se evidencia que la educación inclusiva para los alumnos con ACI requiere de acciones integrales que aborden la formación docente, la planificación curricular, la disponibilidad de recursos y la colaboración efectiva con las familias. La implementación de estas medidas permitiría garantizar el pleno desarrollo del potencial de los estudiantes, transformando los desafíos actuales en oportunidades de equidad educativa y excelencia académica.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos, se formulan las siguientes recomendaciones prioritarias para fortalecer la inclusión educativa de los alumnos con ACI en las escuelas de la ciudad de Pilar:

1. Fortalecer la formación docente y de equipos técnicos: se recomienda implementar programas de capacitación especializada, continua y obligatoria, centrados en:
 - **Identificación y detección temprana:** proporcionar herramientas y protocolos estandarizados para reconocer a los alumnos con ACI.
 - Estrategias curriculares diferenciadas: capacitar en el diseño de metodologías activas y proyectos de enriquecimiento curricular que promuevan la profundización y el desarrollo del potencial de estos estudiantes.

- **Desarrollo socioemocional:** abordar las particularidades socioemocionales de los ACI para favorecer su bienestar e integración.
- **Aplicación normativa:** asegurar la comprensión y aplicación efectiva de la Ley N° 5.136 y la Resolución 376-2025.

2. Institucionalizar un plan de enriquecimiento curricular formal: es necesario desarrollar e integrar un plan sostenible e institucionalizado que trascienda el currículo regular, ofreciendo:
- **Actividades diversificadas:** oportunidades en distintas áreas del conocimiento para explorar talentos e intereses.
- **Recursos específicos:** materiales didácticos y tecnológicos adecuados para implementar las actividades de enriquecimiento.

3. Establecer protocolos claros de identificación y seguimiento: Se sugiere crear y difundir protocolos obligatorios para la identificación, derivación y seguimiento sistemático de alumnos con ACI, que incluyan:
- **Registro centralizado:** mantener un censo actualizado de alumnos con ACI.
- **Herramientas de evaluación validadas:** utilizar instrumentos psicopedagógicos objetivos para una detección temprana y precisa.
- **Planificación individualizada:** elaborar y dar seguimiento a Planes de Acción Individualizados (PAI) o adecuaciones curriculares específicas.

4. Fomentar la comunicación y participación activa de las familias: se deben establecer canales efectivos y regulares de comunicación, promoviendo:

 - Reuniones periódicas y asesoramiento: espacios para discutir progreso, necesidades y estrategias de apoyo.
 - Involucramiento en decisiones: integrar a los padres en la planificación educativa de sus hijos.

5. Asignar recursos adecuados y fortalecer la gestión educativa: para garantizar la viabilidad de estas medidas, es fundamental:

 - Recursos financieros: destinar fondos para formación, materiales y programas de enriquecimiento.
 - Apoyo técnico especializado: reforzar los equipos técnicos con especialistas en ACI o capacitar a los existentes.
 - Optimización de la ratio alumno/docente: aplicar políticas que permitan una atención más individualizada y eficaz.



Gitana, técnica mixta. Raquel Pumilla

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. (2001). *Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano*. Educación. 31(2), 45-58. Revista Universidad de Costa Rica San Pedro.
- Barrios De La Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. <https://search.proquest.com/openview/2321cc54432294c9a04490da8975ffdc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54848>
- Bell Rodríguez, R., Illán Romeu, N. y Benito Martínez, J. (2010). Familia - Escuela - Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419173004>
- Benito Martínez, J. (2008). *Educación y exclusión social*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(3), 17-24. Universidad de Zaragoza, España.
- Carro, L. (1996). *Inclusión: formación del profesorado*. http://www.luiscarro.es/inclusion/Formacion_Profesorado/profesorado.htm

- Castillo, M. (2013). Los recursos educativos en el ámbito de la discapacidad: Mirada y reflexión. *Perspectiva Escolar*, 325, 60-66.
- Díaz, A. (2005). *El docente y los programas. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- DYSON, A. (1980). Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1).
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Narcea en Paraguay.
- Escudero Muñoz, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educación Siglo XXI*, 30(2), 109-128. <http://revistas.um.es/educatio/article/>
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: “Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital UMBRAL*, (13). <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf>
- Figueroa González, E.G., González Abreu, J. L. y Góngora Trujillo, M. (2010). Educación Inclusiva: actualidad, necesidad y perspectiva. Un enfoque sobre la problemática. *Tlatemoani*, (12). <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/normas.htm>
- Guerrero, J. (2003). Calidad en la educación, organizaciones y ejercicio profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, 8, 24-35.
- Gutiérrez, J. (1997). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Hernández Sampieri, R. y otros. (2008). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Siglo XXI.
- Ley 5.136/13 de Educación Inclusiva. Decreto N° 2837 (2014). SIPI Sistema de información sobre la primera infancia en América Latina. En línea: <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/normativas/1327/decreto-no-28372014-reglamentala-ley-513613-de-educacion-inclusiva>
- Lou Royo, M. A. (2000). La percepción de sí mismo en el contexto escolar. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, (2), 69-74.
- Ministerio de Educación (2012). *Abordaje Pedagógico de las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad*. Asunción.
- Ministerio de Educación. Lineamiento para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay. 2018, Paraguay
- Merelo López, M. (1990). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria*. ISSN 0213-8646.
- Molinas, J., Elías, R. y Vera, M. (2004). *Estudio y Análisis del Sector Educativo*.
- Moriña Díez, A. y Parrilla Latas, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/66853>
- Muñoz, I. (2007). Análisis de la convivencia escolar en aulas de Educación Inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Organización Mundial de la Salud. (2000). *Informe mundial sobre la discapacidad*, Malta.
- Ramírez, M. (2009). Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>. REICE
- Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 6(2), 157-171.

- Rivarola, D. (2007). *Crisis, transformación social y desarrollo educativo*. Consejo Nacional de Educación y Cultura.
- Romero Chávez, S, Alcívar Medranda, E., Roldan Quijije, S., y Sabando Macías, G. (2017): Los desafíos del trabajador social frente a la inclusión educativa., *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/10/desafios-inclusion-educativa.html>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión Teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid.
- UNESCO. (2008). Madrid: *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva*: consorcio.educación.inclusiva@uam.es.