

<https://doi.org/10.69639/arandu.v13i3.2470>

Miradas que aprenden: experiencia estudiantil

Learning gazes: student experience

Ruth Viviana Barrios Aguilar

rutbarrios@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5094-4611>

Universidad Tecnológica Intercontinental

Paraguay – Coronel Oviedo

Artículo recibido: 10 julio 2026- Aceptado para publicación: 16 agosto 2026

Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

La diversidad es una realidad presente y la inclusión debe ser garantizada. Esta investigación explora las experiencias de formación de una egresada con baja visión de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC), Filial Coronel Oviedo. Desde una perspectiva narrativa, el estudio de caso otorga voz a la informante con el objetivo de analizar los factores académicos, sociales e institucionales que favorecieron o limitaron su inclusión en la educación superior. Se empleó el enfoque cualitativo; la técnica principal fue una entrevista en profundidad, cuyo instrumento; la guía de preguntas fue validada por expertos, siendo la unidad de análisis; un informante clave (n=1), los datos se analizaron mediante codificación temática para identificar categorías emergentes. Se garantizó el consentimiento informado y la confidencialidad del participante. Los resultados muestran que la implementación de ajustes razonables, planificaciones con Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el apoyo docente, facilitan la participación académica, mientras que actitudes estigmatizantes restringen la inclusión plena. El estudio aporta insumos para la sensibilización de actores educativos y propone recomendaciones para fortalecer políticas y prácticas inclusivas en la educación universitaria, promoviendo equidad y reconocimiento de la diversidad.

Palabras clave: inclusión, discapacidad visual, educación superior, estudio de caso

ABSTRACT

Diversity is a present reality, and inclusion must be guaranteed. This research explores the educational experiences of a graduate with low vision from the Psychology program at the Intercontinental Technological University (UTIC), Coronel Oviedo Branch. From a narrative perspective, the case study gives voice to the informant in order to analyze the academic, social, and institutional factors that facilitated or limited her inclusion in higher education. A qualitative approach was used; the main technique was an in-depth interview, the instrument of which—the

interview guide—was validated by experts. The unit of analysis was a key informant (n=1), and the data were analyzed using thematic coding to identify emerging categories. Informed consent and confidentiality of the participant were guaranteed. The results show that the implementation of reasonable accommodations, Universal Design for Learning (UDL) planning, and faculty support facilitate academic participation, while stigmatizing attitudes restrict full inclusion. The study provides input for raising awareness among educational stakeholders and proposes recommendations to strengthen inclusive policies and practices in university education, promoting equity and recognition of diversity.

Keywords: inclusion, visual impairment, higher education, case study

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

En Paraguay, en el año 2024 por primera vez se realizó la Encuesta Nacional a Estudiantes de la Educación Superior (ENEES) que abarcó a 11.256 estudiantes de grado y pregrado de todo el país, cubriendo los 17 departamentos geográficos y la capital. La proporción de estudiantes que indicó tener algún tipo de discapacidad es del 1,4%, de los cuales el 60,3% posee diagnóstico médico o constancia de la Secretaría Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (SENADIS) (ENEES, 2024).

Si bien el porcentaje de estudiantes en educación superior (ES) con discapacidad es bajo, sugiere la necesidad de implementar o fortalecer las políticas y estrategias que incorporen ajustes razonables que posibiliten la accesibilidad a los estudiantes con discapacidad, contribuyendo a asegurar su participación plena en la vida académica en el nivel de ES (ENEES, 2024)

Tras la revisión y análisis de los resultados publicados en la mencionada encuesta, se refleja la escasa presencia de la población con discapacidad insertos en el tercer nivel de la ES, lo que puede ser considerado el nivel educativo menos inclusivo en términos del acceso, la permanencia y el éxito a largo plazo (Núñez y López, 2020). En tal sentido, Cruz (2024) refiere que “la educación superior en Paraguay enfrenta un momento complejo, demandando un análisis crítico de las políticas educativas actuales” (p. 1).

La educación universitaria entendida como aquella que se brinda en la educación superior, en sus políticas deben garantizar los derechos a los grupos vulnerables y promover la diversidad cultural y la interculturalidad en forma equitativa. Además, es necesario destinar recursos financieros no únicamente a infraestructura, sino también a la capacitación de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con discapacidad, con el fin de lograr la inclusión plena.

La Educación Inclusiva (EI) apuesta por actitudes y comportamientos no excluyentes, lo que conlleva una educación sin barreras considerando que el estudiante aprende junto a otros, al margen de las dificultades derivadas de la discapacidad. “Se trata en definitiva de una apuesta por desarrollar al máximo la personalidad, talento, creatividad y capacidad en los individuos” (Borregón y Giménez, 2017, p. 14)

En tal sentido, las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), refiere que los Estados deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.

La responsabilidad de la educación de las personas con discapacidad en entornos integrados corresponde a las autoridades docentes en general. La educación de las personas con discapacidad debe constituir parte integrante de la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes de estudio y la organización escolar (Art. 6, p. 7).

La diversidad es una realidad presente, y la inclusión, debe ser garantizada. En el marco de la educación inclusiva es preciso remarcar el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, el mismo, está formulado en los siguientes términos: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y a nivel país lo establecido en la Ley N° 5136 (2013) de la Educación Inclusiva. Sin embargo, los sistemas educativos se encuentran inmersos en el debate al respecto y muchos no han previsto en sus diseños entornos adecuados y accesibles para la permanencia y éxito académico, de todos y todas.

Es más, una de las metas del ODS 4 según la Agenda (2030), se debe, “para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (Murillo y Duck, 2017, p11).

De igual forma, la Ley N° 3540 (2008) "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad " establece, en su Art. 3° los principios generales de la presente Convención:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Y, “...los estados parte, se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad” (Ley N° 3540, 2008, p. 5).

Actualmente, se entiende que, la discapacidad, se basa en las limitaciones de la sociedad que no considera el respeto a los derechos humanos ni a la dignidad. El modelo reconocido en sus propuestas fundamentales, por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en diciembre del 2006, es el modelo social, basado en una concepción crítica del modelo rehabilitador al postular que el origen de la discapacidad es fundamentalmente social, antes que biológico (Ávila, Damián y Carreño, 2021).

En la misma línea, la Organización Mundial para la Salud (OMS), propició un cambio importante en el concepto de discapacidad al considerar que no se trata de una condición única del individuo, sino resulta de la interacción de un individuo con determinadas condiciones de

salud al que se añaden factores contextuales, ambientales y personales (citado en Borregón y Giménez, 2017).

Este modelo social de discapacidad tiene muchas semejanzas con los valores que sustentan a los derechos humanos: la dignidad, la libertad y la igualdad (Palacios, 2008 citado en Buey 2010). Cabe señalar, que los referentes teóricos e ideológicos que sugieren prácticas educativas más inclusivas, centradas en el alumno, lo constituyen la consolidación de los derechos humanos y el modelo social.

La educación superior constituye una fase fundamental en el desarrollo académico y profesional de las personas, que permite la adquisición de conocimientos y habilidades que favorecen su participación activa en la sociedad. Sin embargo, los estudiantes con discapacidad visual enfrentan múltiples barreras que dificultan su acceso y permanencia en las instituciones universitarias.

Hablar de respuestas inclusivas en educación sin mencionar a los agentes clave, revelaría un vacío, el profesorado como estamento fundamental, es quien tiene la capacidad de llevar a cabo la inclusión en todos los niveles. Por tanto, “un docente que no tiene bien claro el modelo de educación que debe practicar tendrá dificultades en su proceso de enseñanza” y “cuando el profesor no se considera suficientemente formado o bien cuando no conoce en profundidad al estudiante, sus capacidades y sus dificultades, difícilmente dispondrá de recursos inclusivos adaptados a un estudiante en concreto” (Borregón y Giménez, 2017, p.45).

Si bien resulta inconcebible atender la diversidad en el aula sin la debida formación docente en procesos inclusivos, cabe mencionar, que la formación por sí sola no constituye una respuesta ni garantía. Borregón y Giménez (2017) señalan que esta resulta insuficiente si no va acompañada de un cambio de actitudes y de una visión que reconozca los derechos del estudiante como persona.

La discapacidad visual, que abarca la baja visión y la ceguera, es un tema de interés en salud pública y educación. El colectivo de estudiantes con discapacidad visual es heterogéneo, algunos con resto visual y otros sin resto alguno, en ambos casos, se presentan dificultades para la movilidad y orientación, acceso a la información y se enfrentan a todo tipo de barreras.

El estudio cobra relevancia debido a la escasez de investigaciones previas sobre esta temática en el contexto nacional, según Giménez et al., (2022) citado en Ruffinelli, Kang y González (2025), pocas universidades en Paraguay poseen registros formales sobre la cantidad de estudiantes con discapacidad visual matriculados, lo cual dificulta la implementación efectiva de políticas inclusivas y la asignación adecuada de recursos.

Esta propuesta de investigación se inscribe en la línea “Inclusión de poblaciones vulnerables – Personas con discapacidad”, dentro del eje de Psicología Educacional. Se justifica por su conveniencia institucional, ya que los datos producidos permitirán a la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) disponer de un diagnóstico empírico actualizado de la

experiencia de inclusión educativa desde la vivencia de su egresada en el interior del país, insumo fundamental para el proceso de acreditación ante la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). El valor metodológico radica en la propuesta de un enfoque que podrá ser replicado en otras filiales. El valor práctico del estudio reside en que su resultado directo es una propuesta de recomendaciones orientadas a guiar y fortalecer las prácticas inclusivas en la educación superior.

Por consiguiente, en este estudio se otorga voz a la egresada que permite identificar tanto las barreras como los apoyos que han incidido en su trayectoria universitaria. Sabiendo que el proceso formativo no se limita a la adquisición de conocimientos disciplinares, sino que se entrelaza con la búsqueda de estrategias de afrontamiento, la construcción de identidad profesional y la necesidad de reconocimiento en un entorno que, muchas veces, reproduce barreras invisibles. Asimismo, esta propuesta permite comprender la discapacidad visual no solo como una condición médica, sino como una experiencia situada en un contexto cultural, institucional y emocional.

Por tanto, resulta esencial abordar las percepciones y experiencias, en este caso, de una estudiante con discapacidad visual en la educación superior paraguaya, específicamente, en la ciudad de Coronel Oviedo, lo que contribuye a la visibilización de sus vivencias a través de la narrativa, y aporta insumos para la sensibilización docente y propuestas para la mejora de políticas inclusivas en la educación superior, contribuyendo a la reflexión sobre la equidad y la diversidad en la formación de psicólogos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se inscribe en la línea “Inclusión de poblaciones vulnerables – Personas con discapacidad”, dentro del eje de Psicología Educacional, y adoptó el método estudio de caso. Se consideró pertinente seguir la ruta cualitativa que es caracterizada según Flick (2007) por ser un enfoque que busca comprender fenómenos sociales y psicológicos en su complejidad y contexto cotidiano, más allá de la reducción a variables aisladas, por tanto, se centra en comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, considerando el contexto y la complejidad de las experiencias humanas.

Este tipo de investigación produce según Strauss y Corbin (1990), resultados referidos a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento de organizaciones, movimientos sociales o relaciones e interacciones (citado en Sandín, 2003, p. 121). En este caso, se analizó las vivencias de una estudiante con discapacidad visual, actualmente, egresada de la Licenciatura en Psicología de la UTIC - Filial Coronel Oviedo. El estudio responde al paradigma fenomenológico y permitió profundizar en las vivencias de la egresada respecto a su proceso formativo académico.

El diseño mejor ajustado fue el estudio de caso, puesto que, constituye un método para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre, 2007).

Para la recogida de datos, se recurrió a un informante clave ($n=1$), seleccionado mediante muestreo intencional por conveniencia según los siguientes criterios: Criterios de inclusión; egresada de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC), Filial Coronel Oviedo; diagnóstico de baja visión documentado; haber cursado la mayor parte de su formación universitaria en la institución; disponibilidad para participar y firma de consentimiento informado. Criterios de exclusión; personas con discapacidad visual que no hayan cursado la carrera en la UTIC o que no aceptaron participar.

La técnica empleada fue la entrevista en profundidad, que permitió explorar de manera detallada las vivencias académicas, sociales y emocionales de la participante, se utilizó la guía de preguntas abiertas, cuyo instrumento fue validado por expertos. La unidad de análisis estuvo constituida por una egresada de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Tecnológica Intercontinental de la ciudad de Coronel Oviedo, los datos fueron transcritos y analizados mediante codificación temática para identificar categorías emergentes.

Entre las principales cuestiones éticas vinculadas al proceso de investigación cualitativa, en primer lugar, se recurrió al consentimiento informado, entendido por Sandín (2003) como “un código ético que implica que los sujetos de la investigación tienen derecho a ser informados” (p. 209). Asimismo, se enfatizó la importancia de la privacidad y la confidencialidad, garantizando la seguridad y protección de la identidad de la persona participante en el estudio. En palabras de la misma autora, la confidencialidad de la información obtenida constituye el procedimiento esencial para salvaguardar la privacidad (Sandín, 2003, p. 210).

Para la sistematización de los datos cualitativos se optó por las pautas procedimentales de Piñero, Rivera y Rivera (2020), que configuran en cuatro grandes fases las etapas: primero, organizar y transformar los datos, en esta etapa, se procedió a la organización, registro y transcripción de los datos recabados que permitió elaborar un resumen de la actividad realizada en la entrevista en profundidad, y transformación de la evidencia, mediante la categorización y la cromatización para la codificación.

Seguidamente, se procedió a vincular las categorías comunes, donde fueron reunidas las frases vinculadas a códigos comunes mediante la significación de una unidad de análisis más amplia. Posteriormente, se procedió a pormenorizar, para dar lugar a la identificación de categorías emergentes o subcategorías. Finalmente, se realizó la sistematización integradora de las categorías, generando un gráfico heurístico, que se presenta, a continuación:

Tabla 1*Matriz de categorías y subcategorías*

Categoría Medular	Categorías	Subcategoría/categorías emergentes
Experiencias de estudiante con discapacidad visual en la carrera de Licenciatura en Psicología	Caracterización personal	Edad y sexo
		Diagnóstico
		Redes de apoyo
	Trayectoria e inclusión educativa	Vivencias académicas
		Vivencias sociales/interacción
		Vivencias emocionales
	Limitaciones y oportunidades	Barreras
		Apoyos
	Prácticas inclusivas	Recomendaciones

Nota: Elaboración propia. Sistematización integradora de categorías (2026).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presentación y el análisis de los datos cualitativos recopilados, así como la correspondiente discusión, se estructuran en apartados organizados según categorías y subcategorías, con el fin de favorecer su comprensión e interpretación. Para la presentación abreviada, el identificador asignado al registro es (ML), cabe señalar, que las respuestas de la informante clave fueron transcritas de manera idéntica, sin alteración alguna.

Categoría. Caracterización personal

Subcategoría. Edad y sexo

El caso corresponde a una mujer de 28 años, egresada en el año 2024 de la carrera de Licenciatura en Psicología con énfasis en Psicología Clínica. La participante del estudio se caracteriza por su bilingüismo funcional, dado que se comunica fluidamente en ambas lenguas oficiales del Paraguay; Guaraní y Castellano. Esta competencia lingüística constituye un recurso significativo para su desempeño académico y profesional, al favorecer tanto la interacción en contextos formales como la vinculación en ambientes diversos.

Subcategoría. Diagnóstico

Presenta diagnóstico de Glaucoma Congénito, condición que ha derivado en una baja visión moderada. Esta situación, requiere la implementación de adaptaciones académicas específicas en su proceso, en este caso, ajustes curriculares no significativos.

La baja visión según la OMS (2019), se refiere a una disminución significativa de la visual que no puede corregirse completamente mediante lentes, cirugía o tratamiento médico. Sin embargo, en estos casos la persona conserva cierto resto visual, el cual puede utilizar para realizar diversas actividades de la vida diaria.

Las personas con baja visión conservan cierto grado de visión; sin embargo, incluso utilizando lentes u otros medios de corrección, su capacidad visual es significativamente menor que la de una persona con visión normal. A pesar de esta limitación, suelen aprovechar su resto visual para realizar diversas actividades con los apoyos y adaptaciones necesarias (MEC, 2026). Efectivamente, la egresada aprovechó su resto visual lo que permitió cursar y finalizar la carrera universitaria.

En cuanto a, los ajustes no significativos son aquellos que se hacen para facilitar el acceso y el aprendizaje del currículum, pero que no significan cambios sustanciales en el mismo, sino ajustes en la estrategia o los materiales, de modo a garantizar el aprendizaje y la participación (MEC, Lineamientos para un sistema inclusivo en el Paraguay, 2018). ML, durante su formación recibió algunos ajustes de este tipo, como materiales ampliados y acompañamiento docente, que favorecieron su participación. Los ajustes facilitan el acceso, pero solo con apoyos continuos se alcanza una inclusión genuina, deben complementarse con formación docente, recursos y seguimiento para convertir la accesibilidad en inclusión.

Subcategoría. Redes de apoyo

Para favorecer su desempeño, utiliza apoyos técnicos orientados a la accesibilidad entre ellos un software lector de pantalla y un lente intraocular en el ojo izquierdo. Estas herramientas constituyen recursos fundamentales que le permiten acceder a materiales de estudio, participar de actividades académicas y sostener su continuidad académica en el nivel superior, actualmente, cursa la Tecnicatura en Gestión Educativa.

Borregón y Giménez (2017), señalan que los estudiantes con discapacidad visual precisan ayudas técnicas que favorezcan el acceso a la información en formatos accesibles y recursos orientados a la movilidad, además, mencionan que, por lo general no precisan de adaptaciones curriculares significativas.

En este estudio, la informante clave identificó apoyos cercanos de diversa índole; familiar, amistades, docentes e institucional. El apoyo familiar se manifestó tanto en términos económicos como en la provisión de recursos pedagógicos y transmisión de saberes; señaló explícitamente *“ayuda económica y en la creación de materiales didácticos y enseñanzas de mi madre”* (ML).

El rol y funcionamiento familiar, juegan un papel clave en el apoyo al estudiante de nivel universitario, Cid de León, Pérez y González (2024) refieren que la familia “otorga el apoyo social, cubriendo con la satisfacción de todas las necesidades básicas” (p. 223), esto le permite responder a los requerimientos institucionales educativos.

Categoría. Trayectoria e inclusión educativa

Subcategoría. Vivencias académicas

La experiencia educativa previa a la Educación Superior, relatada por la informante clave, se inscribe en un marco de instituciones que promovieron prácticas inclusivas. Ella señala: *“En*

particular, tengo la experiencia de haber formado parte de instituciones educativas inclusivas, donde fueron respetados mis derechos y se realizaron correctamente los ajustes razonables no significativos y de acceso, lo cual me permitió una participación plena; donde se ha dado valor a mis capacidades, se ha respetado mi condición y se me ha tratado con igualdad y equidad" (ML).

La voz de la informante clave se convierte en un insumo central para comprender cómo las prácticas inclusivas previas a la Educación Superior favorecen la continuidad educativa y fortalecen la construcción de entornos más justos y equitativos, esto, se alinea directamente con los principios de la Ley N° 5136 (2013) de Educación Inclusiva, que establece la obligación de remover barreras y garantizar ajustes razonables, el respeto a los derechos, la valoración de capacidades y el trato equitativo.

La experiencia educativa previa a la universitaria revela que, en instituciones inclusivas, el respeto a los derechos estudiantiles y la implementación de ajustes razonables de acceso favorecen la participación plena. Asimismo, el reconocimiento de las capacidades individuales y el trato basado en igualdad y equidad constituyen factores clave para la construcción de entornos inclusivos.

Seguidamente, se aborda sus experiencias académicas significativas y procesos de interacción durante su formación en el nivel superior.

"En términos de logros me ha dado mucha satisfacción haber hecho mi práctica de tesis (hace referencia a la población de estudio) en la penitenciaría de mujeres de Coronel Oviedo, donde pude poner en práctica todos los conocimientos adquiridos durante la carrera, así también el haber culminado siendo alumna distinguida" (ML).

"Es una carrera que me ha fortalecido a nivel personal tanto como emocional. Para que una persona con discapacidad visual alcance un logro tan grande como la titulación, se enfrentan una gran cantidad de pruebas y adversidades, las cuales son superadas con mucho esfuerzo y dedicación, lo que hace que tenga una gran significatividad convertirse en un profesional y más en el área de la psicología, donde se trabaja con personas" (ML).

Es preciso subrayar que la condición de discapacidad no equivale automáticamente a la necesidad de apoyos educativos específicos; del mismo modo, la identificación de necesidades educativas específicas no presupone, en todos los casos, la existencia de una discapacidad. (Borregón y Giménez, 2017).

Los trastornos específicos de aprendizaje según el inciso c) del Artículo 3° de la Ley N° 5.136 de la Educación Inclusiva (2013), constituyen un conjunto de problemas que interfieren significativamente en el rendimiento en la escuela, dificultando el adecuado progreso y la consecución de las metas marcadas en los distintos planes educativos. Presuponer esta asociación

entre discapacidad y dificultades de aprendizaje constituye un error conceptual que puede derivar en prácticas educativas poco inclusivas.

Si bien la Ley N° 5.136 de Educación Inclusiva (2013) reconoce los trastornos específicos de aprendizaje como un conjunto de dificultades que pueden afectar el rendimiento escolar, es necesario problematizar la tendencia institucional y social a equiparar discapacidad con dificultades de aprendizaje. Esta confusión, aún presente en prácticas educativas cotidianas, genera un riesgo de sobre generalización que invisibiliza la diversidad de trayectorias académicas y perpetúa estigmas hacia estudiantes con discapacidad.

Además, esta asociación errónea puede derivar en prácticas de exclusión encubierta, desde la subestimación de las capacidades del estudiante hasta la limitación de sus oportunidades de participación plena en el ámbito educativo. En este sentido, la ley no solo debe ser interpretada como un marco normativo, sino también como un llamado a transformar las actitudes docentes y las estructuras institucionales que sostienen estas presunciones.

La experiencia de realizar la práctica de tesis (trabajo de campo) en una penitenciaría y culminar la carrera como alumna distinguida constituyen logros significativos que reflejan la aplicación efectiva de la formación académica y el compromiso personal; a la vez, evidencia un nivel sobresaliente en el desempeño académico, caso que evidencia y ayuda a diferenciar claramente los conceptos remarcados con anterioridad.

Por tanto, las instituciones deben articular políticas y prácticas que respondan a las realidades individuales, garanticen igualdad de oportunidades para desarrollar potencialidades y el éxito académico en igualdad de condiciones.

Subcategoría. Vivencias sociales/interacción

“El trato de los docentes y por parte de la dirección académica, lo describo como impecable, he recibido los apoyos necesarios, los ajustes, una enseñanza personalizada y la potenciación de mis habilidades y capacidades. Entre las dificultades puedo señalar la convivencia con los compañeros, ya que he tenido la experiencia de ser excluida por parte de grupos de compañeros” (ML).

El testimonio, revela una tensión significativa entre el apoyo institucional y la convivencia estudiantil. Por un lado, se destaca un acompañamiento impecable por parte de docentes y dirección académica aspecto que refleja la aplicación efectiva de los principios de la EI y confirma la importancia de la responsabilidad institucional en garantizar accesibilidad y equidad.

Sin embargo, la dificultad señalada en la convivencia con los compañeros, marcada por experiencias de exclusión, evidencia que la inclusión no puede limitarse a la acción docente o directiva. Como advierte Fullan (2007), citado en Reyes, Nivela y Sempertegui (2024), la colaboración entre todos los actores educativos es indispensable para construir entornos de aprendizaje accesibles y equitativos. Cuando uno de los estamentos, en este caso, el estudiantado,

no actúa en sintonía con los principios inclusivos, la estructura institucional se debilita y se generan brechas en la participación plena.

El Ministerio de Educación y Ciencias (2018), refiere que la inclusión se sostiene en el compromiso de todos, alumnos, familias, docentes, directivos, autoridades y comunidad de ahí la importancia de generar redes de apoyo, la normativa relacionada a la inclusión determina los roles y las funciones, derechos y obligaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

La inclusión es un imperativo moral que exige, con urgencia, un profundo cambio de actitudes que lleve a considerar como valor positivo la diversidad (Borregón y Giménez, 2017). Esto implica, la tarea de abandonar actitudes de exclusión, rechazo, marginación, considerando el valor de la pluralidad como elemento enriquecedor.

Este hallazgo pone de relieve la necesidad de profundizar en procesos de sensibilización y formación de actitudes que promuevan el respeto a las particularidades humanas y la valoración de la diversidad. La exclusión entre pares constituye una forma de discriminación que puede neutralizar los avances logrados en el plano pedagógico y directivo. Por ello, la inclusión debe ser entendida como un proceso integral que involucra a docentes, familias y estudiantes, donde cada actor asume un rol activo en la construcción de comunidades educativas más justas y equitativas.

Subcategoría. Vivencias emocionales

“Pese a las adversidades de la vida, la resiliencia y la motivación han hecho del proceso de enseñanza y aprendizaje un camino lleno de logros, donde cada asignatura, cada clase y cada docente ha dejado huellas en mí, haciendo que tenga una gran pertenencia y amor a la institución de la cual he sido parte, si bien hubo épocas donde ganaba la ansiedad y pese a los obstáculos, he tenido un hermoso recorrido académico” (ML).

“Las emociones sí importan”, estas reacciones inconscientes que la naturaleza ha ideado para garantizar la supervivencia y que se deben aprender a gestionar son imprescindibles en los procesos de razonamiento y toma de decisiones. La neurociencia ha demostrado que los procesos emocionales y cognitivos son inseparables, es más, las emociones positivas facilitan la memoria y el aprendizaje. Por tanto, los docentes deben generar climas emocionales positivos que faciliten el aprendizaje y la seguridad de los alumnos. También, es de trascendental importancia el clima familiar y comunitario, cuanta más armonía, mejores condiciones para las emociones y el aprendizaje (MEC, 2018, p. 87).

Categoría. Limitaciones y apoyos

Subcategoría. Barreras

“En la universidad la única barrera con la que me he encontrado es la actitudinal por parte de los compañeros, en donde una pequeña ayuda como la lectura de un texto era considerado un trabajo forzoso y realizado con falta de voluntad” (ML).

Booth y Ainscow (2011), señalan que los valores deben formar parte de la política institucional y del quehacer diario. De lo contrario, “hablar de educación inclusiva no pasaría de una nueva moda” que aparece y desaparece, “es necesario, entender que la inclusión es un proceso sistemático de puesta en práctica de valores” (como se citó en MEC, 2018, p. 76). En la misma línea, Raspall (2020) precisa que la educación en valores siempre debe ser parte del proyecto educativo dado el interés de acompañar la gestación de personas íntegras, orientadas hacia su autorrealización, pero también hacia el bienestar del otro.

Una reflexión de Borregón y Giménez (2017), enfatiza que los estudiantes deben reconocer la diversidad y las diferencias como elemento constitutivo de todo grupo y entender que las medidas de corte inclusivo no constituyen privilegios, sino mecanismos compensatorios que trata de equilibrar las desventajas que afronta un alumno con discapacidad a lo largo de su trayectoria académica.

Lo relatado evidencia, desde la experiencia de la egresada, que la principal barrera vivida en la universidad fue de carácter actitudinal, ello pone de manifiesto la necesidad de que los valores inclusivos se integren en la política institucional y en la práctica cotidiana, de manera funcional; sin ese compromiso y práctica, la inclusión corre el riesgo de ser una moda pasajera. Además, es preciso que todos los alumnos entiendan la diversidad como un valor y que la aplicación de medidas compensatorias no son privilegios para unos pocos sino un acto de justicia educativa que exige un cambio urgente de actitudes.

Subcategoría. Apoyo

“Un gran apoyo ha sido la implementación de lectores de pantalla y computadores, así como los ajustes de tiempo y las múltiples formas de presentación de los contenidos, aspectos a los que actualmente se enfoca el DUA” (ML).

La dificultad en la discapacidad visual reside en la información. Es preciso acercar al estudiante cuanta información precise y dotar de sistemas aumentativos o alternativos que amplíen y permitan un incremento en la información sobre; el entorno, los contenidos curriculares y formativos y suprimir barreras que limiten el currículum normalizado (Borregón y Giménez, 2017).

Es preciso recordar que, en el paradigma inclusivo, el sistema educativo debe ser flexible para responder a las necesidades educativas de todos los alumnos. Entendiendo que la diversidad es inherente al ser humano, no es propia de un grupo específico. Por tanto, necesariamente se deberá implantar estrategias metodológicas variadas.

En ese marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se presenta como una de las metodologías que permite minimizar y garantizar la participación, el aprendizaje y éxito de los alumnos (MEC, 2018). Barrios y Mendoza (2025), señalan que el DUA es una estrategia

metodológica inclusiva y herramienta que pretende hacer efectivo el currículum escolar para todos.

Subcategoría. Prácticas inclusivas

Recomendaciones

Las propuestas expuestas, a continuación, emergen de la convergencia entre las necesidades de mejora detectadas, las experiencias de la informante clave y los patrones identificados a través de la triangulación de datos. Su implantación busca establecer un ciclo de mejora continua para el fortalecimiento de prácticas inclusivas en el ámbito de la formación universitaria.

Tabla 2

Prácticas Inclusivas

Recomendaciones para el fortalecimiento de políticas institucionales inclusivas	
Acciones necesarias	Responsables
Análisis de las propuestas formativas con enfoque inclusivo y capacitación docente permanente en estrategias metodológicas inclusivas.	Universidades/Facultades/Dirección Académica
Diseño e implementación de planificaciones didácticas siguiendo el marco pedagógico Diseño Universal para el Aprendizaje	Tutores de las diversas asignaturas. Coordinación General Académica Dirección Académica
Implementación de ajustes razonables no significativos	Tutores de las diversas asignaturas. Dirección Académica
Diseño e implementación de políticas de convivencia y cultura institucional orientadas a promover la comprensión, la valoración y el respeto de la diversidad mediante un programa integral de sensibilización y formación (charlas, talleres prácticos, foros, conversatorios y testimonios).	Universidades/Facultades/Unidad de Bienestar Estudiantil Comunidad educativa toda: estamento directivo, docente, estudiantil, familia.
Incluir en las políticas un mecanismo de afrontamiento con protocolos operativos claros para la identificación, atención y resolución de episodios de exclusión o	Universidad/Facultad/Unidad de Bienestar Estudiantil

Prácticas inclusivas, evaluación y seguimiento

discriminación entre pares,
procedimientos de denuncia accesibles y
medidas de acompañamiento psicosocial
para el aseguramiento de inclusión plena.

Recoger buenas prácticas inclusivas a través de jornadas de reflexión, bitácora del docente con indicadores de buenas prácticas	Estamento Docente y Directivo
--	-------------------------------

Establecer indicadores de inclusión para monitorear el impacto de las políticas en el rendimiento y bienestar estudiantil y realizar evaluaciones periódicas que integren la percepción de estudiantes con discapacidad.	Universidad/Facultad/Unidad de Bienestar Estudiantil
---	---

Nota: Elaboración propia. Triangulación de datos (2026).

Finalmente, este estudio aporta evidencia original sobre la trayectoria formativa de una egresada de Psicología con discapacidad visual, integrando datos cualitativos sobre adaptaciones académicas, apoyos institucionales y experiencias de inclusión. Contribuye a cerrar la brecha empírica en contextos locales al documentar procesos de ajuste razonable y prácticas pedagógicas efectivas en la formación universitaria en psicología.

En cuanto al aspecto controversial, se identifican tensiones entre la normativa inclusiva y su implementación real, la ambigüedad en responsabilidades institucionales, plantea debate sobre la suficiencia de los apoyos individuales frente a cambios estructurales necesarios en el currículo y la cultura institucional. Respecto a aplicaciones prácticas propone recomendaciones accionables para universidades, como protocolos de detección y acompañamiento, sensibilización de actores educativos, formación docente en DUA, accesibilidad y sistemas de monitoreo con indicadores de inclusión.

Cabe señalar la limitación temporal, los hallazgos reflejan la situación vigente en el período de recolección de los datos y podrían no incorporar cambios institucionales posteriores. El trabajo es pertinente para líneas centradas en educación inclusiva, políticas públicas y formación profesional en salud mental. Su enfoque empírico y aplicado lo posiciona como insumo para investigaciones y decisiones institucionales orientadas a la inclusión plena.

Agradecimientos

Se expresa un sincero reconocimiento al estudiante Juan Adrián Estigarribia Gamarra, estudiante del 4to., año de la carrera de Licenciatura en Psicología de la UTIC – Coronel Oviedo, cuya colaboración y compromiso han constituido un valioso aporte en el desarrollo de este trabajo científico.

REFERENCIAS

- Barrios Aguilar, R. V., & Mendoza Gavilán, I. (2025). Activación del Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista Paraguaya de Educación*, 14(2), 155.
- Borregón, S. & Giménez, S., (2017). *Inclusión y Sistema Educativo: Orientaciones Prácticas*. CEPE, S.L.
- Buey, M. L. D. (2010). Educación inclusiva. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- Cruz, F. (2024). Desafíos de la Educación Superior en Paraguay: Un análisis de las políticas actuales. *Revista científica en ciencias sociales*, 6, 34.
- ENEES (2024). INFORME DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA NACIONAL A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. <https://cones.gov.py/wp-content/uploads/2024/10/Informe-ENEES-2024-21.10.24-.pdf>
- Flick, U., (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Segunda Edición. Ediciones Morata, S.L., Madrid
- Latorre, A. (2007). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L.
- Ley N° 5136 de la Educación Inclusiva (2013). República del Paraguay. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/18703?1662746158
- Ley N° 3540 "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad " (2008). República del Paraguay. <https://www.pj.gov.py/images/contenido/secretariadegenero/marcolegal/LEY-3540-2008.pdf>
- MEC, (2018). Lineamientos para un sistema inclusivo en el Paraguay. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2018/07/Lineamientos-para-un-Sistema-Educativo-Inclusivo-en-el-Paraguay.pdf>
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 11-13.
- Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad Aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su cuadragésimo octavo periodo de sesiones, mediante Resolución 46/96, de 20 de diciembre de 1993 (publicada en el documento A/RES/48/96, de 4/3/94).
- Núñez, Á., & López, M. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico narrativo. *Calidad en la educación*, (53), 42-76.
- Piñero, M. L., Rivera, M. E., & Rivera, E. R. (2020). *Proceder del investigador cualitativo. Precisiones para el proceso de investigación*. 2º ed. Fibriray.

- Raspall, L. (2017). *Neurociencias para Educadores: Mucho más que cerebros...¡personas!*. (8ª ed.). Homo Sapiens Ediciones.
- Reyes, D. M., Nivelá, V. D., & Sempertegui, M. C. (2024). El diagnóstico de necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad y su incidencia en el rendimiento académico. *Revista Social Fronteriza*, 4(6), e46542-e46542.
- Ruffinelli, R., Shin, R. K., & Gómez, G. A. G. (2025). Percepciones y experiencias de estudiantes con discapacidad visual sobre barreras y oportunidades en la educación superior paraguaya. *Revista científica estudios e investigaciones*, 14, e897-e897.
- Sandín, E. M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA.